

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ
ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО

АРЗАМАССКИЙ ФИЛИАЛ ННГУ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ:
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Сборник статей участников
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

Арзамас, 6–9 апреля 2020 г.

Арзамас
Арзамасский филиал ННГУ
2020

УДК 37.01(063)
ББК 74.0(2) я 43
А 43

Печатается по решению ученого совета
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского

Рецензенты:

Шлат Н.Ю., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии
начального и дошкольного образования, замдекана по научной работе
факультета образовательных технологий и дизайна
Псковского государственного университета (г. Псков, Россия);
Евсеева А.В., заместитель директора по УВР МБОУ СШ №15 г. Арзамаса,
учитель высшей квалификационной категории

Редакционная коллегия:

Губанихина Е.В., к.п.н., доцент, декан ФДиНО, Арзамасский филиал ННГУ;
Гусев Д.А., к.п.н., доцент, завкафедрой МДиНО, Арзамасский филиал ННГУ;
Жесткова Е.А., к.фил.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ;
Клюева Е.В., к.п.н., доцент, завкафедрой ПДиНО, Арзамасский филиал ННГУ;
Кудакова Н.С., к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ;
Россова Ю.И., к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ;
Троицкая И.Ю., к.п.с.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ;
Федорова С.В., к.п.н., доцент, Арзамасский филиал ННГУ.

А 43 Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (6–9 апреля 2020 г.) / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – 473 с.
ISBN 978-5-9909905-3-1

В сборник включены материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной актуальным проблемам современной педагогической науки.

Сборник адресован широкому кругу читателей: студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям средних и высших учебных заведений, педагогам дошкольного образования.

УДК 371 (063)
ББК 74в

ISBN 978-5-9909905-3-1

©Арзамасский филиал ННГУ, 2020

Оглавление

<i>Абракова М.А.</i>	Диагностика сформированности мотивации младших школьников к обучению математике	11
<i>Агафонова А.А.</i>	Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий	16
<i>Афонина А.М.</i>	Использование ТРИЗ-технологии как инновационного средства развития творческого воображения дошкольников	22
<i>Ахметжанова А.Н., Немченко Н.Ф.</i>	Художественная литература как материал для развития креативного мышления	26
<i>Ахметова А.Ж., Дальбергена Л.Е.</i>	Сценическая интерпретация коротких рассказов на занятиях иностранного языка.....	33
<i>Баланова А.А.</i>	Теоретические аспекты проблемы психологической адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения.....	39
<i>Баронина А.А., Жесткова Е.А.</i>	Роль учебного диалога в работе с художественным текстом в начальной школе	45
<i>Барчева В.А.</i>	Комиксы как современное средство развития учебной мотивации обучающихся	51
<i>Баитовенко А.В.</i>	Применение метода «5 почему» в образовательном процессе	55
<i>Бектемирова Б.О.</i>	Дидактический потенциал мобильных приложений при обучении иностранному языку.....	59
<i>Беляева В.А.</i>	Сравнительная диагностика развития речи дошкольников и младших школьников.....	68

Белякова А.В.	Поисково-исследовательская деятельность младших школьников на уроках по предмету «Окружающий мир»	73
Богатырева А.А.	Организационно-педагогические условия включения родителей в процесс управления дошкольной образовательной организацией	76
Богодаева Л.А.	К вопросу об информальном непрерывном образовании современного педагога.....	83
Бородина Е.А., Троицкая И.Ю.	Современные инновационные технологии в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста	87
Буланова Ю.В.	Педагогические условия формирования у младших школьников навыков самоконтроля на уроках математики	93
Владимирова А.Г.	Сказки и легенды Нижегородской области как средство воспитания дошкольников	98
Вятлева Н.С., Жесткова Е.А.	Портрет современного читателя-подростка	102
Вятлева Н.С., Филиппова Л.В.	Инновационные технологии как средство формирования каллиграфических навыков детей младшего школьного возраста	105
Глаголева Ю.А.	Методика «Перевернутый класс» как средство развития самостоятельности учебной деятельности	109
Глаголева Ю.А., Россова Ю.И.	Реализация гендерного подхода в обучении и воспитании младших школьников	114
Гнутова И.Е.	Инновационные технологии в обучении младших школьников народным художественным промыслам	117

<i>Головкина Е.К.</i>	Особенности формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста	124
<i>Горшкова Т.С.</i>	Развитие творческих способностей младших школьников в продуктивной деятельности	130
<i>Григорьева В.Ю.</i>	Групповая работа как форма развития коммуникативных навыков младших школьников	137
<i>Губанихина Е.В.</i>	Профсоюзная организация студентов как инструмент формирования социально активной личности	142
<i>Губанихина Е.В., Воинова А.Е.</i>	Управление как решающий фактор, определяющий профессиональную адаптацию молодых педагогов	146
<i>Гусарова К.А.</i>	К вопросу о критериях эффективности управления детско-юношескими спортивными школами в условиях развития системы российского образования	152
<i>Ерочкина О.С., Денисова В.Ю.</i>	Значение произведений М. Пришвина в развитии нравственных качеств учащихся 2 класса	158
<i>Егорова О.В.</i>	Условия становления субъектной позиции педагога дошкольной образовательной организации	163
<i>Жамалиева М.Н., Немченко Н.Ф.</i>	Развитие лексической компетенции при чтении художественной литературы.....	168
<i>Жирякова О.В.</i>	Формирование готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как педагогическая проблема	175
<i>Зарубина Д.А.</i>	Психолого-педагогические аспекты исследования удовлетворенности учебной деятельностью у младших школьников...	180

<i>Иванова В.Р.</i>	Педагогический потенциал внеурочной деятельности в формировании семейных ценностей младших школьников	184
<i>Иваньшина Ю.А.</i>	Интерактивные тетради в повышении познавательного интереса младших школьников	187
<i>Кабина А.Ю.</i>	Сенсорная комната как средство развития познавательного интереса у дошкольников с задержкой психического развития	191
<i>Кабина А.Ю.</i>	ИКТ при изучении английского языка в старшем дошкольном возрасте	199
<i>Кадыева Д.А.</i>	Возможности живописи и музыки как средств развития речи младших школьников	203
<i>Каирова А.А.</i>	О системе лабораторных упражнений по грамматике английского языка.....	208
<i>Каппас А.Ж., Дальбергенова Л.Е.</i>	Лингвокультурологический подход преподавания иностранных языков	215
<i>Карочкина Е.А.</i>	Ранняя профориентация обучающихся как направление деятельности начальной школы	218
<i>Карпова О.В.</i>	Аттестация как средство повышения педагогической компетентности воспитателя	225
<i>Козина М.П., Зими́на Е.А.</i>	Рассказы Н.И. Сладкова о животных: создание иллюстраций	231
<i>Кончина Д.П.</i>	Сетевое взаимодействие как условие успешного социального партнерства в школе.....	237
<i>Косарева А.С.</i>	Формирование исследовательских способностей младших школьников в процессе изучения понятия величины	242

Кротова Е.В., Фомина Н.И.	Практическая деятельность учителя по управлению учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования	247
Кубрак А.А.	Применение методики Монтессори в работе с детьми младшего школьного возраста.....	252
Кубрина Ю.А.	Педагогические условия профилактики дезадаптации младших школьников при переходе в основную школу	258
Кузнецова Е.А.	Организация исследовательской работы школьника на примере определения содержания ионов кальция и магния в питьевой и минеральной воде	263
Лабзина И.Ю., Маклаева Э.В.	Применение технологии развития критического мышления в процессе обучения младших школьников математике...	267
Левкина О.А., Наумова Т.В.	Педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий в реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста...	273
Малышева К.А.	Использование теории решения изобретательских задач на уроках математики в начальной школе	278
Мечтаева Е.В.	Логопедическое руководство учащимися с особыми образовательными потребностями.....	283
Миронов А.В.	Квест-экскурсия в аптекарский огород АФ ННГУ как новая форма внеурочной работы со школьниками	290
Митина Н.А., Федорова С.В.	Практико-ориентированные задачи как средство формирования мотивации младших школьников в процессе обучения математике	297

Митрофанова Е.И., Фомина Н.И.	Формирование рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов	304
Михайлова К.Е.	Особенности организации профориентационной работы с младшими школьниками	311
Молькова Ю.Ю.	Олимпиадные задачи как средство формирования логических универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения математике	316
Наumenко А.Э.	Содержание пектиновых веществ в различных фруктах	321
Петрова Т.Н.	Синергия приемов эйдетики, картирования и скетчноутинга как средство развития памяти младших школьников	325
Полстянова К.К., Фомина Н.И.	Организация системы оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения	330
Полстянова К.К.	К истории журналов для детей: «Веселые картинки», «Мурзилка», «Schrumdium».....	337
Полушина Д.С.	Формирование интереса младших школьников к иностранному языку средствами дидактических игр	343
Беатрис Пастор Гарсия, Оксана Полякова	Двуязычное образование и солидарность посредством эпических сказаний: проект "Талис"	347
Рамзаева А.А.	Сравнительный анализ образовательных программ как условие выбора модели реализации ФГОС дошкольного образования в детском саду	354

<i>Самсонова А.А., Клюева Е.В.</i>	Управление процессом развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста	358
<i>Смолина С.В., Клюева Е.В.</i>	Волонтерство как средство формирования социальной активности обучающихся	367
<i>Сокурова С.В., Фомина Н.И.</i>	Развитие навыков саморегуляции детей младшего школьного возраста на переменах	373
<i>Сорокина М.С.</i>	Особенности работы над литературной сказкой в начальной школе.....	380
<i>Ступникова Е.И.</i>	Приёмы определения темы и постановки целей на уроках русского языка и литературы в 5 классе.....	384
<i>Суздальцев И.А.</i>	Об особенностях PR-деятельности православной гимназии в условиях современного рынка образовательных услуг...	389
<i>Талля А.К., Гусев Д.А.</i>	Влияние конструирования на приобщение младших школьников к дизайну	395
<i>Токарева Н.А., Троицкая И.Ю.</i>	Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей как вид социального партнерства	401
<i>Томилина Е.А.</i>	Инклюзивное образование в современной школе: отношение педагогов к инклюзии и готовность к ее реализации на уроках русского языка и литературы	406
<i>Трандыкова О.Е.</i>	Проблемы внедрения кейс-технологии в практику работы учителей Нижегородской области	411
<i>Тункова Ю.Ю.</i>	Проектно-исследовательская деятельность как одна из форм развития детской одаренности	414

Усанова А.В.	Оптимизация процесса работы будущего педагога с технологической картой урока	419
Усанова А.В.	Заочная экскурсия по «писательскому уголку» города Арзамаса как форма патриотического воспитания школьников.....	423
Федорова И.В.	Возможности реализации идей народной математики в начальной школе	427
Федорова С.В., Малышева К.А.	Особенности формирования творческого мышления младших школьников средствами ТРИЗ-технологий	431
Филина А.А.	Актуализация управления развитием культурно-досуговой деятельности детей в современной дошкольной образовательной организации	436
Хлыстова Е.А.	Влияние информационных технологий на эффективность управления образовательной организацией	442
Чепак В.О.	Жизнь и поэтическое творчество Норы Пфеффер	449
Шалунова А.А., Филиппова Л.В.	Использование интерактивной онлайн-платформы «Учи. ру» на уроках русского языка в начальной школе	454
Шешукова Е.Е.	Формирование умения дружить у младших школьников во внеурочной деятельности	459
Шолик М.Ю., Маклаева Э.В.	Возможности применения нестандартных арифметических задач в процессе развития логических универсальных учебных действий младших школьников	464
Шопина Л.П.	Роль молодых исследователей в формировании актуальной педагогической науки: аксиологический аспект	469

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ

М.А. Абракова

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Кудакова Н.С.

В данной статье исследуется мотивация младших школьников к обучению математике, которая является актуальной на сегодняшний день в современной школе. Педагоги проводят многочисленные исследования, подбирая различные методики для определения уровня сформированности мотивации к обучению. Математика – один из сложных предметов начальной школы, требующий тщательной диагностики обучающихся. В данной статье проверяется уровень сформированности мотивации младших школьников к обучению математике.

Ключевые слова: мотивация; младший школьник; обучение математике.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования учебной деятельности. Для эффективного процесса обучения как вида деятельности детей в школе необходимо поддерживать мотивацию. Для современной начальной школы характерна проблема низкого уровня мотивации у младших школьников к обучению математике.

Мотивация к обучению – это «процесс ориентации побудительных стимулов для стремления к достижению целей в школе» [2, с.120].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди личностных требований к результату освоения программы начального общего образования младшими школьниками обозначается: «сформированность мотивации к обучению и познанию...» [8, с. 6].

Проблема исследование мотивации к обучению рассматривалась многими современными учеными: Л.И. Божович, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н.Ф. Талызина, А.Б. Орлов [2].

В современной школе педагоги обнаруживают проблему недостаточного уровня мотивации младших школьников к обучению математики и разрабатывают диагностики исследования. И одним из самых сложных и нужных предметов, включенных в программу начального общего образования, является математика.

Изучение математики в начальной школе является «основной движущей силой при формировании логической грамотности и логического мышления школьников». При проведении урока педагог должен не только излагать материал, а заинтересовать младшего школьника для получения им новых знаний, для изучения новых математических понятий [5].

Для выявления уровня сформированности мотивации младших школьников к обучению математики нами была определена база исследования – МБОУ СОШ №17 города Сарова Нижегородской области.

Исследование проводилось 13.01.2020 года; количество участников – 15 детей 4 класса.

Для диагностики сформированности уровня мотивации младших школьников к обучению математики нами обозначены три компонента и соответствующие им критерии «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой:

1. Личностный компонент характеризуется отношением младшего школьника к предмету;
2. Содержательный компонент характеризуется обладанием знаний по предмету младшим школьником;
3. Деятельностный компонент характеризуется успешностью младшего школьника в предмете [6].

Выделенными критериями определяются уровни сформированности мотивации младших школьников: высокий, средний, низкий.

При высоком уровне сформированности мотивации младшие школьники обладают благополучным отношением к предмету «математика», владеют материалом предмета, достаточно мотивированные на достижение успеха в предмете «математика».

При среднем уровне сформированности мотивации младшие школьники обладают средним уровнем тревожности к обучению математики из-за негативного опыта или учителя, частично владеют

материалом предмета, средне мотивированы на достижение успеха в предмете «математика».

При низком уровне сформированности мотивации младшие школьники обладают страхом перед предметом «математика», не владеют материалом предмета, низко мотивированы на достижение успеха в предмете «математика».

Для исследования были подобраны следующие методики:

1. Опросный лист «Мотивационные аспекты изучения математики» Э.Н. Чернышева [1].

2. Тест «Рамочка для фотографий» [4].

3. Методика изучения мотивации достижения успехов – тест Т. Элерса [7].

4. «Диагностика уровня предметных умений у учащихся 2-х классов», Ю.И. Глаголева, И.И. Волковская [3].

Опросный лист «Мотивационные аспекты изучения математики» Э.Н. Чернышева [1] необходим для изучения отношения обучающихся к предмету «математика». Младшему школьнику раздается опросный лист с 12 вопросами. Примерные вопросы: «Я изучаю математику, потому что...», «Что тебе интересно при изучении математики?», «Какой тебе представляется школьная математика?». На основании ответов определяется отношения обучающихся при изучении предмета «математика».

Тест «Рамочка для фотографий» [4] необходим для определения отношения ребёнка к изучаемому предмету. Младшему школьнику раздается чистый лист А4 и карандаши для оформления рамочки для фотографий с использованием атрибутики школьного предмета «математика». После окончания работы с детьми проводится беседа, задаются уточняющие вопросы.

Следующая методика – психологический тест Т. Элерса [7] необходим для определения силы мотивации к достижению успеха, адаптирована к математической деятельности. Содержание методики состоит в следующем: ученикам предлагается список вопросов на листах А4, адаптированный к предмету «математика», на которых нужно ответить «да» или «нет».

Следующая методика – «Диагностика уровня предметных умений у учащихся 2-х классов» (авторы Глаголева Ю.И., Волковская И.И. [3]) необходима для мониторинга предметных и общеучебных

умений по предмету «математика». Диагностика состоит из 5–6 заданий разного уровня сложности. Младшим школьникам предлагается лист А4 с заданиями, которые они решают за 30 минут и проверяют правильность ответов через ключ. На этапе мотивации ученикам задаются вопросы: «Чему ты научился при изучении математики?» «Что у тебя получается особенно хорошо?», «Какие задания вызвали сложность?».

Результаты констатирующего этапа диагностики представлены в таблице (табл. 1), показаны на диаграмме (рис. 1).

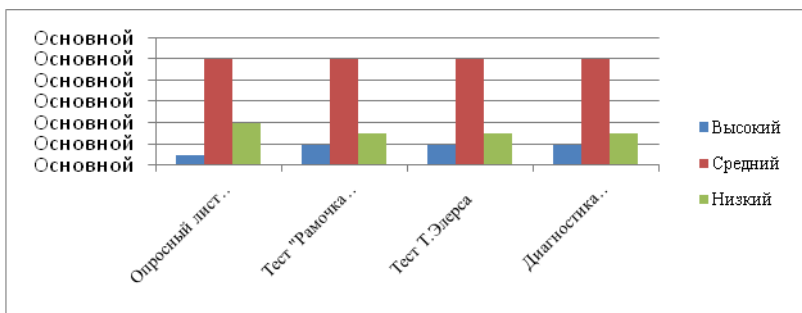


Рис.1. Результаты сформированности мотивации младших школьников

Таблица 1

Результаты сформированности мотивации младших школьников

ИФ ребёнка	Опросный лист Э.Н. Чернышева	Тест «Рамочка для фотографий»	Тест Элерса	Диагностика уровня предметных умений	Западающий компонент мотивации
Ученик 1	Средний	Высокий	Средний	Средний	Деят., содерж.
Ученик 2	Средний	Высокий	Средний	Средний	Деят., содерж.
Ученик 3	Средний	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж., личн.
Ученик 4	Высокий	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж.
Ученик 5	Средний	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж., личн.

Ученик 6	Низкий	Низкий	Высокий	Низкий	Содерж., личн.
Ученик 7	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Деят., содерж., личн
Ученик 8	Средний	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж., личн.
Ученик 9	Средний	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж., личн.
Ученик 10	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Деят., содерж., личн.
Ученик 11	Средний	Средний	Средний	Высокий	Деят., личн.
Ученик 12	Средний	Средний	Высокий	Средний	Содерж., личн.
Ученик 13	Средний	Средний	Низкий	Средний	Деят., содерж., личн
Ученик 14	Средний	Средний	Средний	Средний	Деят., содерж., личн
Ученик 15	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Деят., личн

Таким образом, проведение констатирующего этапа исследования подтвердило, что сформированность мотивации к обучению математики у младших школьников диагностируется на недостаточном уровне: более 50% младших школьников имеют западающие компоненты мотивации к обучению математики (деятельностный, содержательный, личностный). Большинство детей показали средний уровень сформированности мотивации к обучению математики. Эти ученики обладают средним уровнем тревожности из-за негативного опыта или учителя, частично владеют материалом предмета, средне мотивированы на достижение успеха в предмете «математика».

Из этого следует, что педагогу необходимо применить инновационные эффективные средства для повышения мотивации младшего школьника, построить образовательный процесс так, чтобы младшие школьники были заинтересованы в предмете «математика».

Литература

1. Анкета для определения мотивации школьников при изучении математики. – URL: <https://educontest.net/ru/1235792/анкета-для-определения-мотивации-шко> / (дата обращения: 01.03.20).
2. Бичерова Е.Н., Фещенко Е.М. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся по разным образовательным программам //Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – №4. – С. 117–136.

3. Глаголева Ю.И., Волковская И.И. Математика. 2 класс. Контрольно-измерительные материалы (КИМ). Предварительный контроль, текущий контроль, итоговый контроль. ФГОС. – М.: Просвещение/Учлит. 2017. – С. 64.

4. Диагностики учебной мотивации младших школьников. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/03/02/diagnostika-izucheniya-uchashchikhsya> (дата обращения: 02.03.20).

5. Кузнецова О.В. Формирование мотивации к обучению математике посредством реализации личностно ориентированного обучения // Сборник статей XII Международного научно-практического конкурса: в 2 ч. – Пенза: Наука и Просвещение. – С. 202–205.

6. Лусканова Н.Г. Оценка уровня школьной мотивации учащихся начальных классов // Психологическая газета. – 2001. – №9. – С. 8–9.

7. Рисуночная терапия как средство повышения мотивации к обучению у младшего школьника. – URL: <http://www.justeducation.ru/primejs-665-1.html> (дата обращения: 08.09.19).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос.Федерации. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Агафонова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Федорова С.В.

В данной статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий в формировании познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Описаны некоторые эффективные для начальной школы виды информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающие формирование как общеучебных, так и других видов познавательных учебных действий.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии; начальная школа; познавательные универсальные учебные действия.*

Современная школа требует от обучающихся умения работать с информацией, поток которой непрерывно растёт. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования на ступени начального общего образования осуществляется «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности» [1].

В Стандарте выделены следующие универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, установлены требования к их усвоению. К познавательным учебным универсальным действиям относятся общеучебные, логические и постановки и решения проблем.

Современная парадигма образования нацелена на формирование у обучающихся компетенций самостоятельного приобретения новых знаний, их совершенствования, умений работать с информацией и др. Она требует иного подхода к процессу обучения и воспитания, осознанного выбора эффективных педагогических технологий, к которым, в частности, относятся и информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня во всех школах большинство учащихся свободно пользуется компьютерами, гаджетами, что намного упрощает процесс поиска информации, обработки ее и предоставления в различных формах. Поэтому использование в учебной деятельности компьютера как инструмента способствует формированию общеучебных, логических универсальных учебных действий и действий постановки и решения проблем [3].

Однако если этим процессом не управлять, то он будет осуществляться стихийно или будет вести к снижению активности учащихся. К сожалению, нередко можно наблюдать пассивное восприятие учениками информации, полученной средствами информационно-коммуникационных технологий. При этом последние становятся не базой для развития компетентности личности, а универсальной шпаргалкой на все случаи жизни. Между тем, стремительно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии предоставляют массу возможностей для совместной работы учащихся и учителя, для развития учеников, они способны стать эффективнейшим средством развития ребёнка, мощным орудием познания и изучения мира.

В информационный век в схему обучения «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, а в школьное сознание – компьютерное обучение. Сейчас, когда уже практически у каждого ученика есть компьютер и выход в интернет, необходимо использовать эту возможность широкого доступа к информации, возможность проведения уроков, тестов, экскурсий с помощью безграничных возможностей средств ИКТ.

Вместе с тем, в настоящее время недостаточно изучены возможности использования средств ИКТ в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, поэтому образовательный процесс и процесс развития детей происходит не так эффективно, как могли бы при условии использования богатейших возможностей средств ИКТ.

Ребёнок познаёт и исследует мир с самого рождения. Он открывает для себя пространство и время, элементарные математические представления, закономерности, осваивает простейшие знания о растительном и животном мире, о космосе и его объектах, о веществах, которые есть в природе. Для того чтобы обрабатывать и получать эту информацию, необходим инструментарий. Ими и являются познавательные универсальные учебные действия. И если они не сформированы, ребёнку трудно освоить программное содержание предметов начальной школы.

Познавательные учебные действия формируются непосредственно в процессе познания. А для того, чтобы этот процесс сделать занимательным и интересным, необходимо использовать инновационные педагогические технологии, к которым и относятся ИКТ.

В последнее время в начальной школе появилась и такой вид работы с ресурсами интернета, как веб-квесты. При использовании их возможностей у младших школьников формируются все виды познавательных УУД.

Цели использования Web-квест-технологий в образовательном процессе школы также разнообразны. Среди них М.А. Колесник, Е.Д. Тенютина выделяют следующие: усиление мотивации обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, контроль с обратной связью, диагностика ошибок и затруднений учащихся с целью эффективного и оперативного устранения таких затруднений, многоуровневый тренинг, визуализация учебной информации, моделиро-

вание и имитация явлений, создание и использование баз данных, самоконтроль и самокоррекция, самообразование учащихся [2].

М.А. Колесник, Е.Д. Тенютина утверждают, что веб-квест может иметь предметную «привязку», межпредметную, надпредметную [2].

Одна из психолого-педагогических особенностей младших школьников – наглядно-образное мышление, поэтому очень важно строить их обучение, используя возможности компьютерных слайдов, анимаций, презентаций, видео, которые можно использовать на всех предметных уроках.

Анимации и коротенькие видеоролики можно включать на переменах в холле или в классе – дети могут посмотреть анимацию «Как растёт дерево», или увидеть своими глазами на экране, как на свет появляется бабочка или божья коровка – всё это будет способствовать формированию познавательного интереса у учеников, расширению их кругозора, формирование познавательной активности, желание узнать больше.

Использование средств ИКТ позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися.

Выполнение проектной или исследовательской деятельности с использованием средств ИКТ решает одновременно несколько задач:

- Расширение информационного поля учащихся: школьник получает знания не только во время урока, но и из сети Интернет, он может подписаться на интересную рассылку, соответствующую его интересам (астрономия, динозавры, археология, жизнь зверей, домашние животные, интересные растения и пр.), может смотреть дополнительные уроки по интересующим его темам, может смотреть обучающие и документальные фильмы, которых очень много в сети Интернет – «Есть ли жизнь на Марсе?», «Наша планета Земля», «Тайна динозавров», «Вперёд на миллион лет» и пр.

- Формирование умения работать с дополнительной литературой: если раньше ребёнок за дополнительной литературой шёл в библиотеку, то сейчас этот поход заменяет интернет). В Сети можно найти большое количество разнообразной информации по теме исследования. Важно не потеряться в ней. Поэтому младший школьник уже в начальных классах при использовании в своей работе средства

ИКТ учится критически оценивать ту или иную информацию, отбирать нужную, откидывать неважную или даже ложную.

- Формирование навыка работы с компьютером: школьник учится работать в текстовом редакторе, учится создавать простейшие анимации и мультимедийные презентации, учится делать мультипликационные фильмы в простейших компьютерных программах, кроме этого учащийся может слушать и смотреть видеоуроки, участвовать в вебинарах, проходить тесты онлайн и пр.

- Формирование умения работать в парах и группах: при выполнении проектов, исследовательской деятельности, веб-квестов целесообразно использовать групповую работу учащихся. Дети приобретают навыки совместной деятельности, учатся обсуждать, выдвигать гипотезы, доказывать и аргументировать свою точку зрения и пр.

- Осуществление межпредметных связей: например, урок окружающего мира обладает обширными межпредметными связями с математикой, русским языком, литературным чтением, физкультурой, технологией, рисованием и пр. Межпредметные связи легко осуществить в проектной и исследовательской деятельности – именно в них ребёнок учится представлять информацию как в письменной, так и в устной форме, учится представлять её и образно – в виде коллажей, презентаций, анимаций.

При организации проектной деятельности с использованием средств ИКТ у младших школьников формируются все виды познавательных УУД.

Использование разнообразных средств информационно-коммуникационных технологий (интерактивной доски, презентаций, видеоэкскурсий и видеоматериалов) обеспечивает здоровьесберегающий эффект обучения, повышает эмоциональный фон урока, оптимизирует учебную нагрузку.

Компьютеры и средства интернета можно использовать и для виртуальных экскурсий. Можно провести виртуальную экскурсию по металлургическому предприятию, увидеть собственными глазами, как металл лётся из ковша, как летят искры в кузнечном цехе, что значит металл, раскалённый добела, увидеть, как лист металла превращается в трубу – это воздействует на учащихся как эмоционально, так и образно, расширяет их кругозор, способствует

профориентации, воспитывает гордость и уважение к профессиям металлурга, сталевара, сварщика, кузнеца и пр.

Общеучебные УУД формируются, когда младшие школьники учатся находить информацию с помощью средств ИКТ, представлять её в разных видах – презентации, схемы, чертежи, коллажи, видео и пр.

Логические УУД формируются при использовании различных компьютерных игр, которые используются в качестве дидактического средства в учебном процессе, в которых необходимо провести группировку объектов по тем или иным признакам, установить причинно-следственные связи, где используются задания на отработку умений анализа и синтеза, классификации и сериации.

Универсальные учебные действия постановки и решения проблемы формируются при выполнении заданий проектного, исследовательского и проблемного типа, когда ученик должен выдвинуть проблему, сформулировать гипотезу и решить поставленную проблему.

Таким образом, средства информационно-коммуникационных технологий способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Колесник М.А., Тенютина Е.Д. Технология веб-квеста в современной практике школы. – URL: <http://nova56.ru/highschool/wquesttech>
3. Моисеева М.Г. Формирование познавательных УУД на уроках в начальной школе // Начальная школа. – 2012. – №5.
4. Носикова Я.Н. Развитие познавательной самостоятельности младшего школьника в условиях ФГОС // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – №2. – С. 24–28.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОГО СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.М. Афонина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Юденкова И.В.

В статье анализируются возможности использования ТРИЗ-технологии в работе с детьми дошкольного возраста для развития их творческого воображения.

Ключевые слова: *воспитание; обучение; дети дошкольного возраста; творческое воображение; технологии ТРИЗ.*

Проблема развития творческого воображения дошкольников интересует специалистов тем, что творческая активность человека – это процесс, который выступает в качестве неотъемлемого компонента всякой формы, его поведения в целом.

Под творческим воображением понимается процесс творческой детской деятельности, для которого характерно создание новых неповторимых стилей. В исследованиях В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других отмечается, что воображение не только представляет собой предпосылку эффективного усвоения новых знаний, но также выступает как условие творческого преобразования уже существующих у детей знаний, помогает в личностном саморазвитии, то есть в значительной степени содействует эффективности учебно-воспитательного процесса.

Говоря о критериях оценки активности творческого воображения, можно выделить следующие из них:

- гибкость – способность к переключению с одного класса предметов на другой, представление в процессе выполнения творческих заданий широкого многообразия образов;
- оригинальность – умение создавать нестандартные, редкие образы;
- легкость – способность создавать и представлять в процессе восприятия произведений искусства и самостоятельной творческой деятельности максимальное количество возможных образов;

- продуктивность – возможности и умения создавать наибольшее количество творческих оригинальных работ;
- самостоятельность – создание и использование без посторонней помощи творческих и художественных образов.

При изучении процесса творческого воображения исследователи (П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддъяков, О.М. Дьяченко и др.) отмечают его связь с неопределенностью и новизной познаваемой ситуации, разрешение которой предполагает неограниченное количество различных способов. Возникновение всех необходимых качеств творческого воображения происходит не спонтанно, но при условии систематического воздействия на них. Творческое воображение следует развивать систематически и планомерно, учитывая возраст, физическое и психическое состояние ребенка, условия, в которых он воспитывается, а также ряд других факторов.

В последнее время распространенным считается новое направление в развитии творчества детей – ТРИЗ (теория решения изобретательных задач). Проблеме использования ТРИЗ в дошкольном образовании уделяется немало внимания такими авторами, как Н.Е. Веракса, Т.А. Сидорчук, А.А. Нестеренко, О.М. Дьяченко, О.Н. Самойлова, Н.Н. Хоменко, И.Я. Гуткович и др.

Компоненты ТРИЗ стали интегрироваться в воспитание дошкольников. Суть теории заключается в развитии творческих начал ребенка. Не нарушая процесса игры, не теряя интереса к занятиям, воспитанник развивает интеллектуальную сферу, познает новое и адаптируется ко многим ситуациям, которые могут повстречаться ему во взрослой жизни, в будущем.

При использовании в процессе обучения технологии ТРИЗ формируется стиль мышления, который позволяет самостоятельно генерировать знания; видеть, ставить и решать проблемные задачи в своей деятельности; выделять закономерности. Также происходит формирование мировоззренческой установки восприятия жизни как динамического пространства открытых задач. Все это означает, что технология ТРИЗ отвечает поставленным ФГОС ДОО задачам.

Если цель ТРИЗ может быть определена как решение творческих, открытых, изобретательских задач, то цель данной педагогики состоит в обучении способам решения творческих задач, воспитании живущего в динамически меняющемся мире «решателя», который знает,

как разрешать возникающие противоречия, умеет прогнозировать и анализировать, обладает сильным и нестандартным мышлением.

Цель применения обозначенной технологии в дошкольный период – развить такие качества мышления, как подвижность, гибкость, диалектичность и системность. С другой стороны – нужно развить активность, стремление к новизне; творческие способности, речь.

Приемы, методы ТРИЗ позволяют избавиться от преград в общении, от страха неизведанного, научиться относиться к учебным и жизненным проблемам не как к непреодолимым преградам, а как к очередным задачам, которые предстоит решать. Применение компонентов ТРИЗ существенно повышает творческую и мыслительную активность воспитанников, так как ТРИЗ-технология позволяет свободно, широко мыслить, с осознанием происходящих процессов, находить свое решение проблемы.

ТРИЗ-технология имеет большой арсенал приемов и методов работы, позволяющих развивать творческое воображение дошкольников. Это такие приемы и методы, как метод мозгового штурма, метод морфологического и системного анализа, метод фокальных объектов, метод каталога, круги Луллия, метод моделирования маленькими человечками, метод Золотой рыбки, мышление по аналогии, сочинение загадок и пр. Особый этап работы педагога-тризовца – это работа со сказками, решение сказочных задач и придумывание новых сказок с помощью специальных методик: «Коллаж из сказок», «Знакомые герои в новых обстоятельствах», «Спасательные ситуации в сказках», «Сказки по-новому», «Сказки от “живых” капель и клякс» и т.д. [2].

Так, например, благодаря мозговому штурму ребенок приобретает способность решать проблемные ситуации по-новому и оригинально. Метод фокальных объектов позволяет ребенку обнаруживать необычные свойства выбранных объектов, рассматривать, когда и при каких обстоятельствах это может происходить, получать варианты объяснений. Дети учатся придумывать истории, в которых дается объяснение либо приобретенным объектом нетипичным свойствам, либо практической значимости фантастических объектов.

Методы ТРИЗ-технологий позволяют во всем раскрыть для детей «тайну двойного»: в каждом веществе, явлении, событии,

предмете, факте. С этой целью могут использовать такие игры, как «Польза-вред», «Хорошо-плохо», «Наоборот» и т.д. Когда ребенок видит в игре определенные противоречия, это способствует развитию мышления, помогает сделать нужные выводы и развить воображение.

Игры, посвященные системному анализу, также содействуют развитию творческого воображения детей. Это такие игры, как «Что общего», «Чем похожи», «Чем связаны» и пр. Благодаря их использованию дети учатся сравнивать и анализировать несвязанные на первый взгляд предметы и явления (например, микроскоп и пуговицу, облако и звездочку, кузнечика и капельку и пр.). В ходе таких игр происходит развитие детской фантазии, эмпатии, оживляется процесс воображения.

Благодаря применению ТРИЗ технологий в работе с дошкольниками, происходит стимулирование детей к поиску истины и сути, совместному решению проблематичных ситуаций. Во время игровой деятельности происходит формирование и развитие творческих способностей у дошкольников, поэтому необходимо наблюдать за игровой деятельностью ребенка и не перегружать его. Игры и игровые материалы, использованные воспитателями на занятиях с детьми, необходимо предоставить родителям. Это даст возможность обучить детей использовать игровые пособия для стимуляции фантазирования. С развитием более высокого уровня воображения предыдущие этапы бесследно не исчезают, поэтому следует под особым контролем держать системность занятий и их очередность при переходе от простых приемов воображения к более сложным.

Использование педагогами элементов технологии ТРИЗ в процессе организованной образовательной деятельности и образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, способствует расширению границ детского мышления, формированию у воспитанников интеллектуальной гибкости, желания самостоятельно мыслить, выходить за рамки конкретной практической задачи. ТРИЗ предусматривает руководство мышлением ребенка в ходе решения задачи. При этом педагог не просто тренирует воображение и интеллект ребенка и дает готовые ответы, а направляет мыслительный процесс ребенка опять же с помощью определенных приемов,

методов к достижению поставленной цели (предлагает, демонстрирует приемы и способы «рассуждения»).

Литература

1. Авдеева Т.Г. ТРИЗ как средство развития творческой личности // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XIX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – 127 с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина Паблишерз, 2014. – 402 с.
3. Долгова В.И. Развитие творческого воображения у старших дошкольников, средствами ТРИЗ-технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №44. – С. 43–49.
4. Долгова В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками: монография. – М.: Перо, 2015. – 208 с.
5. Долгова В.И., Силантьева А.В. Развитие творческого воображения у старших дошкольников средствами ТРИЗ-технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – №14. – С. 43–49.
6. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: практическое пособие. – Минск: Харвест, 2000. – 432 с.
7. Пашнева В.А. Использование технологии ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности (рисование) // Молодой ученый. – 2016. – №29. – С. 591–595.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

А.Н. Ахметжанова

магистрант КГУ им. Ш. Уалиханова

Научный руководитель: к ф.н., доцент Немченко Н.Ф.

В статье представлено описание эксперимента по апробированию методического пособия по художественной литературе английских и американских писателей. В ходе исследования были даны и предложены различные методы и приемы, направленные на развитие способностей к творческому мышлению. Задания для индивидуальной работы студентов предусматривают развитие навыков устной и письменной речи через чтение художественной литературы.

Ключевые слова: креативное мышление; языковая компетенция; метод ассоциации; система упражнений; письменная и устная речь.

There is an increasing demand for nontrivial solutions of methodological problems in teaching foreign languages, new approaches to old and already well developed problems in modern society. It requires people's demonstration of creative abilities in everyday, professional, personal situations. This demand is caused by objective reasons, mainly society development, globalization, integration of new states into the world space, increase of life rhythm of modern people.

The importance of developing creative abilities is associated primarily with the unprecedented role of the new ideas to create new technologies.

In this regard, various teaching techniques and courses to develop creative abilities of personality are gaining popularity. At the same time, creative abilities are wanted in different spheres of life: in arts, in professional fields, in everyday life, etc.

For this purpose, there have been developed a number of methods [1]. Let us consider some of them:

1. "Six Hats of Thinking" by Edward de Bono.

This technology of creative thinking is good, for example, in any discussion. It is ideal for teamwork, but is also suitable for individual use. This technique helps to control thinking. Bright colors of hats make each of them distinct, visible and help to set students' thoughts in the right direction. This technology of creative thinking develops tolerance, critical thinking, creative abilities regardless of the students' age.

2. "Brainstorming" by Alex Osborn.

This technique promotes a collective discovery of new ideas. Its goal is to get as many different ideas as possible. The generation of ideas and their critique are divided in time, while the participants in the creative process are divided into generators of ideas and critics. The ideas voiced are developed through the use of associations and are transformed and modified.

3. "Focal method" by C. Whiting.

In this technology, new ideas allow the student to find a connection to a given object by features or properties of randomly taken objects. Unusual combinations are obtained by using free associations. This method is known as a TIPS tool (the theory of inventive problem solving).

4. "Analogies" by George M. Prince and William J.J. Gordon.

The main method of creative thinking in this technique is building analogies. An analogy awakens associations, which in turn stimulate creative possibilities.

5. "Method of garlands of associations" by Henry Y. Bush.

The main method of creative thinking in this technology is the combination of several stages of work with random words and associations:

1). Construction of chains of synonyms of the object.

2). Random selection of words (nouns in the noun case).

3). Combination of each element from a garland of synonyms with random words.

4). Selecting several adjectives to each of the random word selection elements. This is how garlands of attributes are obtained.

5). Combination of elements of garlands of synonyms and garlands of features.

6). Free associations are selected for each of the elements of the feature garland. A garland of free associations should include many elements in the feature garland. The tool for free association garlands is the question "what does the word ... remind us of? In this case, each answer becomes the starting point for the next question. For example: "What does the word blue remind us of?" – "the sky." – "What does the word sky remind us of?" – "an airplane." That's how the word sky, plane, wings make up a garland.

7). Ideas are divided into rational, interesting and unsuitable.

The preparation of a teaching manual for developing language and creative skills among English language students was based on the use of the above mentioned methods in reading. Adapted texts of children's literature are often used as reading material.

Creative thinking techniques such as: "Six Hats of Thinking", "Brainstorming", "Focal Objects method", "Analogies" were tested on working with the texts among English language college students. They help students to develop their creative thinking abilities. The manual for reading contains adapted texts from children's literature and consists of twenty-nine lessons. The reading material is equipped with special tasks and exercises that precede reading the text, are performed during the reading process, and develop creative thinking of the students in the exercises after reading the text. This kind of reading can be done either in the classroom or at home.

Each lesson is preceded by brief information about the authors of the works to be read, which gives the students some background knowledge about the writers of English and American literature.

This article gives some reviews of testing the special tasks and exercises to develop oral and written language skills with the focus on students' creative thinking.

The methods of creative thinking when working on a fiction text at an English lesson can be divided into two groups: 1) creative thinking methods of the object perception and comprehension, revealing its main features; 2) creative thinking methods of transforming the features of the object and creating a new object. The main function of the first group assignments is cognitive and is related to understanding the object, which has an unlimited number of features within the framework of the considered situation. In our case, the object of cognition is a text, the transformation of which or the creation of a new object on its basis is to present a creative result of students' activity.

The first group of exercises in the experimental material represents characters and events containing the elements that are not in the work. This process of "filling in the uncertainty" is determined by the term "specification". It is concretization that can be considered, according to G. Waldmann, as a result of the reader's imagination [2].

The second group of techniques is focused directly on the transformation of the original object (text) and the creation of a new one on its basis. The main result of the application of these techniques is to obtain a new product. The following creative techniques were used in the manual when working with a text: "Association", "Change of role functions", "Making a story from a few unrelated words", "Creative reproduction", "Personal empathy". These techniques are actively used in classes to develop students' creative thinking and actualize their creative activity.

In this regard it is better to tell about one of the stories of the manual "The Happy Prince". It is an interesting example of a story dedicated to the problems of poverty, vanity and kindness. It is based on the events that happened to a prince who was ignorant of grief and poverty when he lived and after his death his statue was placed on a pedestal. Standing there he could see the suffering and hardships of ordinary people. The prince tried to realize his good wishes to the common people through a swallow,

which didn't follow his relatives and decided to spend the night at the top of the statue.

In the first stage of working with this text, the students were asked to use the method of association with the certain words, phrases. Before reading the text, the students were asked to write down five adjectives that associate with the word "prince" on a piece of paper. Then the students were to write down five adjectives that are completely unsuitable for the word, which is much harder to do because they had to carefully analyze their feelings and emotions to find the right definitions.

After completing this task, you may ask the following question: What associations come to your mind when you hear a word combination "Happy Prince"? Write down and discuss your ideas in a group.

Using the method of "composing a story from a few unrelated words" at this stage allow the students learn how to find connections between the elements that seem to have nothing in common. To do this, the students were offered a choice of several unrelated words, taken from the text, with which they were to compose some story: "Read the following words: a statue, a poor student, a heart. Make up your own story using these words". In this exercise, the important thing was not the fact how true this or that element of information was, but how useful a certain combination of words was, how could it show the problem in a new, unusual perspective and it is a good idea to see the possible ways to solve it [3].

In the second stage of the work, the students were to read the text using a pencil to ask the author some questions that deserve special attention during the reading and write them down in order to identify the statements and discussion in the classroom. Their task is to identify the fragments in the text that are the most problematic and controversial. After they first read the text, they can also compare their own stories based on individual words from the story and determine which one is closest to what they have read".

In addition, while reading the text, the students were also invited to immerse themselves in the problem, to get into the images of the main characters, to present the situation, to feel their inner state: for example, "The author made the statue of "Happy Prince" weep, because of the ugliness and the misery of his city and what kind of statue would you choose to carry out the idea of your story? Tell about your thoughts, feelings and share with the group about it. The Swallow decided to stay with the Prince

for the night. And what would you do if you were the swallow?”. “Imagine that you're the swallow that helped the prince. Instead of flying away with other birds to the warm regions, the swallow stayed to help the prince. And what would you do if you were that swallow? Describe your feelings, thoughts, emotions”

Thus, the main creative perception of empathy (personal analogy) principle allows identifying oneself with the object and the subject in language creative activity and comprehend personal feelings, emotions and make a creative result that promotes the development of imagination, originality and flexibility of thinking.

In the third stage of the work the students were offered to use the method "Creative reproduction", when the students by changing the age of the characters, time or place of the story create a new fiction text: F. g. “Make up a story about two men, who became best friends in just three days.

The story begins like this: “Imagine that the heroes of the story live in our time. One young man works abroad, comes for a few days to visit his old father, who before his death asks him to help the family of his old friend. But unfortunately, our man does not have time, because his father's friend, who had not waited for his old friend to arrive, also leaves a letter in which he regrets an act from which he stopped communicating with his old friend and in which he asks for help to his son, whose age is our hero. The events unfolded in such a way that two young men became friends in a few days. The students are given the task to help the main character, describe his way of life, tell about the relationship between the two friends [4].

Thus, the methods of developing creative abilities while reading fiction promote the development of students' creative thinking in professional training, create the necessary conditions for self-realization of the future creative personality of a specialist.

The experiment on reading fiction with special creative techniques was conducted in three stages:

- introduction (September 2019);
- forming (October 2019 – January 2020);
- control (February 2020).

There are different methods for determining the level of creative thinking. All of them serve to assess the qualities of thinking - the ability to analyze and compare, the ability to make logical constructions. At the

starting stage (September 2019), the students were asked to write a test to determine the initial level of creative thinking, using D. Johnson's Creative Questionnaire, which is an express method of psycho diagnostics of creativity [5]. (appendix 1).

The creativity questionnaire consists of eight characteristics of creative thinking and behaviour and allows both self-assessment (high school age, students) and expert assessment of creativity by other specialists. In this way, we have obtained indicators that directly reflect the results of research on students' creative thinking levels. The results of the level of creative thinking at the starting stage of the experiment among the students of control group are: very high-0%, high-40%, middle-20%, low-40%, very low-0%.

At the forming stage of the experiment there were used the above mentioned methods while reading the manual with the students. The control stage was aimed at determining the level of students' creative thinking based on the results of application of the developed methods. The repeated testing of students was conducted to determine the final level of creative thinking development and to compare it with the level at the stating stage. The results of the level of creative thinking at the control stage of the experiment are: very high-20%, high-40%, middle-40%, low-0%, very low-0%.

Analyzing and comparing the results of the student survey in September 2019 and February 2020, we can conclude that we have managed to increase the number of students with high level of thinking by 20%. It is good to see that at the starting stage of the experiment there were no students with very low level of creative thinking and at the control stage there were no students with low level of creative thinking. And also it should be pointed out that at the starting stage of the experiment there were no students with very high level of creative thinking and at the control stage the number of students with very high level of creative thinking increased.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009г.
2. Кизрина Н.Г. Эвристические приемы в обучении иноязычной письменной речи // Интеграция образования. – 2008. – №4. – С. 77–81.
3. Кирьякова О.В., Янкина О.Е. Учебное задание как средство формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического

образования (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №9 (63). – Ч. 3. – С. 207–210.

4. Ляхова Т.Ю. Творческое развитие личности студента в условиях реализации компетентного подхода в вузах: дис. ... канд. пед. наук: – М., 2013. – 163 с.

5. Популярныe психологические тесты / сост. Е.А. Андреева. – М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2006. – 320 с.

FICTION AS MATERIAL FOR CREATIVE THINKING ACTIVITIES

A.N. Akhmetzhanova, N.F. Nemchenko

The article presents the description of the experiment on testing a methodical manual on fiction written by English and American writers". The authors introduce different methods and techniques aimed at developing creative thinking abilities, and assignments for individual students' work provide developing oral and written language competence through reading fiction.

Key words: creative thinking; language competence; method of association; system of exercises; written and oral speech.

СЦЕНИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.Ж. Ахметова

докторант факультета филологии и педагогики
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Дальбергенова Л.Е.

В данной статье представлена сценическая интерпретация коротких рассказов на занятиях иностранного языка. Дается определение понятия сценической интерпретации. Рассматривается один из методов сценической интерпретации текстов «Вхождение в роль», являющийся предпосылкой для активного участия обучающихся на занятиях, изучения иностранного языка и любой формы интерпретации.

Ключевые слова: вхождение в роль; занятие иностранного языка; короткий рассказ; сценическая интерпретация.

Die szenische Interpretation spielt eine große Rolle und hilft, die historischen, landeskulturellen, interkulturellen Kenntnisse der Studierenden zu erweitern und zu entwickeln. Die szenische Interpretation ist sehr effektiv für die Erlernung der Fremdsprache, in dem sie den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen, mündliche und schriftliche Sprachfertigkeiten zu verbessern. Szenische Interpretation ist – so I. Scheller (1989) – das Handeln in vom Text vorgegebenen Situationen und das sprachliche Handeln, das Kommunizieren in der Sprache, ist dann um so authentischer, je mehr es den Lernern gelingt, sich Vorstellungen von den Situationen und Figuren zu machen, die sie spielen [4]. Da das gerade in der Fremdsprache geschrieben wurde, müssen eine Reihe von Voraussetzungen für das Spiel erfüllt sein:

- Die Lerner müssen genügend landeskundliches Material bekommen, das sie in die Lage versetzt, den Lebenszusammenhang der im Text agierenden Figuren zu verstehen.

- Sie müssen die Gelegenheit bekommen, sich über eine Reihe von Verfahren Schritt für Schritt in einzelne Figuren hineinzusetzen, und aus dieser Rolle so handeln und spielen zu können, als seien sie die Figuren selbst.

Schritte der szenischen Interpretation

- Leseerfahrungen sichtbar machen
- Das historische und soziale Umfeld und den Habitus von Personengruppen erkunden.

- Sich in Figuren und Perspektiven einfühlen:

- a) innere Haltungen entwickeln

- b) äußere Haltungen entwickeln

- c) Haltungen in unterschiedlichen Lebenssituationen entwickeln

- Sich in Szenen einfühlen:

- a) Experimentieren mit Sprechhaltungen

- b) Sinnliche Vorstellungen und körperliche Handlungen für die Szene entwickeln

- c) Innere Haltungen für die Szene entwickeln

- d) Beziehungen klären

- e) Szenen spielen

- Rahmenbedingungen

Mit Mitteln des szenischen Spiels können soziale Situationen und Dramen, die in Kurzgeschichten und Texten entworfen, szenisch rekon-

struiert, interpretiert und gedeutet werden. Diese Deutung wird gemeinsam von den Spielern und Beobachtern in einer konkreten Situation erarbeitet und zeigt und deutet immer auch Haltungen von Spielern und Beobachtern.

Szenische Interpretation ist, obgleich durch Ingo Scheller ursprünglich für die Erarbeitung dramatischer Texte gedacht, nicht nur auf dieses Textgenre beschränkt – durch die große Offenheit des Dramaprozesses kann theoretisch auch jedes andere Textgenre mit den Mitteln der Dramapädagogik inszeniert und interpretiert werden. Die Szenische Interpretation von kurzen Texten ist für den FU ganz besonders attraktiv. Kurze Texte in Verbindung mit szenischer Interpretation im FU einzusetzen ist sinnvoll, zum einen, da sie leichter (und wesentlich schneller) zu realisieren sind als andere Genres. Zum anderen, da der Text hier eben noch nicht in szenischer Form vorliegt und von den Lernenden produktiv überarbeitet werden muss, um ihm eine szenische Form zu verleihen [3, S. 44].

Kurzgeschichten sind eine Art von literarischen Texten. Literarische Texte benennen und entwerfen mit sprachlichen Mitteln Räume, Gegenstände, Menschen, Situationen, Vorgänge, Beziehungen und Bilder, die in der Vorstellung in konkrete Szenen umgesetzt werden müssen, um verstanden zu werden. Der Text ist Spielmaterial für Inszenierungen in der Vorstellung und in der Gruppe [1, S. 27]. Kurzgeschichten skizzieren kritische Situationen, in denen bisherige Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen von Menschen in Frage gestellt werden.

In den Kurzgeschichten wird vieles angedeutet, so dass scheinbar Bedeutungsloses bedeutungsvoll wird. Einzelne Gegenstände, Worte und Gesten werden mehrdeutig.

Das Hauptelement der szenischen Interpretation der Texte ist die Einfühlung in die Rollen, die eine unvorbereitete monologische und dialogische Sprache entwickelt. Die Einfühlung setzt den Verstehensprozess der Studenten in Gang, motiviert auch zu einem größeren Verständnis unterschiedlicher Lebenssituationen, zum Verstehen der Wahrnehmung anderer Menschen und ihrer Verhaltensweisen.

Im Unterricht werden Interaktionssituationen geschaffen, in die sich die Lernenden mit ihren Emotionen, Vorstellungen und ihrem Weltwissen einbringen können. Sie bekommen die Möglichkeit, die fremde Sprache in Verbindung mit Emotionen und Handlungen zu erfahren [2, S. 84]. Bei der Einfühlung stellen die Spieler die Lebensgeschichte, die Lebenssitua-

tion, die äußere und innere Welt und Haltung einer Person von innen heraus in unterschiedlichen Situationen dar, dabei übertragen vergessenes, halb- und vorbewusstes Erlebnis auf die Person. Sie probieren sich selbst in verschiedenen Positionen aus, in unterschiedlichen Berufen, unterschiedlichen gesellschaftlichen Status, Status in der Familien. Das ermöglicht den Gesichtskreis der Studierenden zu erweitern, ihre eigene Lebenswahrnehmungen zu verbessern, kritisch akzeptieren oder auch zu ändern.

Szenische Interpretation des Textes «Die Sterntaler»

Die Sterntaler

Märchen nach den Gebrüdern Grimm

Es war einmal ein kleines Mädchen. Seine Eltern waren gestorben, und es war sehr arm. Es hatte kein Zimmer zum Wohnen und kein Bett zum Schlafen. Ja, nun hatte sie auch keine Kleider mehr. Nur die, die sie gerade am Körper trug. Was es noch hatte, war ein Stück Brot. Das hatte ihr jemand geschenkt, der Mitleid mit ihr hatte. Das Mädchen aber war gut und glaubte fest an Gott. Und weil es von allen Menschen verlassen war, ging es im Vertrauen auf Gott in die Welt hinaus.

Da begegnete es einem armen Mann. Der sprach: Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig! Das Mädchen gab ihm das ganze Stück Brot und sagte: Gott schütze dich! Dann ging es weiter.

Da kam ein Kind, das klagte und sprach: Es friert mich so an meinem Kopf. Schenk mir etwas, damit ich ihn bedecken kann! Da nahm das Mädchen seine Mütze ab und gab sie ihm.

Als es noch weiter gegangen war, traf es ein anderes Kind. Das hatte keinen Pullover an und fror. Da gab es ihm den seinen. Und noch ein anderes Kind hatte keinen Rock. Da gab es ihm seinen Rock.

Nach einiger Zeit kam das Mädchen in einen Wald. Es war schon dunkel geworden.

Da traf es noch ein Kind. Das bat um ihr Hemd. Das Mädchen dachte: Es ist dunkel und niemand sieht mich. Da kann ich doch mein Hemd abgeben. Es zog sein Hemd aus und gab es dem Kind.

Und als das Mädchen so dastand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal Sterne vom Himmel. Es waren lauter silberne, harte Geldstücke. Und obwohl das Mädchen sein Hemd weggegeben hatte, hatte es ein neues an. Es war aus einem wunderschönen Stoff. Da sammelte es die Geldstücke ein und war ihr ganzes Leben lang reich.

Der Spielleiter bittet die Teilnehmer die Geschichte zu lesen. Dann stellt der SL die 5-W-Fragen zu dem Inhalt.

Was ist die Idee der Geschichte?

Was ist das für eine Situation?

Was geschieht es?

Wer ist daran beteiligt?

Wo passiert es?

Was tun die einzelnen Personen?

Als nächster Schritt werden Partnerinterviews durchgeführt. Diese Übung nennt sich **Übung zur Einfühlung in die Rollen**. Dafür werden drei Gruppen gebildet: Gruppe 1: Das Mädchen, Gruppe 2: der arme Mann, Gruppe 3: die Kinder. Die Teilnehmer fühlen sich in eine Person ein. Nachdem man sich eingefühlt hat, findet die Befragung im Plenum statt. Der eine Teilnehmer, der sich in das Mädchen eingefühlt hat, wird nach vorne gebeten und vom ganzen Plenum zu dieser konkreten Situation befragt.

Folgende Fragen sind möglich:

Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo und wie lebst du? Hast du Geschwister? Kennst du diesen alten Mann? Warum hast du ihm die Mütze gegeben?

Dann wird ein anderer Spieler, der die Rolle des alten Mannes übernommen hat, nach vorne geholt und ebenso befragt.

Wer bist du? Woher kommst du? Wie alt bist du? Wo und wie lebst du? Hast du eine Familie? Wo sind Ihre Kinder? Usw.

„Die Kinder“ (3–4 Spieler) werden nach vorne gebeten und von Plenum befragt.

Wie heißt ihr? Wie geht es euch? Warum seid ihr allein? Habt ihr die Eltern? die Geschwister? Wo wohnt ihr? usw.

Auf solche Weise haben sich die Teilnehmer in die Personen eingefühlt und aus ihren Perspektiven agiert, was zum freien, spontanen Sprechen beiträgt.

Das wichtigste bei der szenischen Interpretation ist das Mindern der Fehlerangst bei den Studierenden. Die Studenten sind geschützt in der Rolle, können daher alle eigene Meinungen, Gedanken, Gefühle frei äußern. Sie haben keine Angst, von den anderen kritisiert zu werden, schämen sich nicht, sind sicher, haben keine Angst vor den grammatischen

Fehlern und verwenden die Sprache als Kommunikationsmittel, was das Zweck des Fremdsprachenunterrichts ist.

Die Integration von Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten sind auch von großer Bedeutung und sind anwendbar in jedem beliebigen Fremdsprachenunterricht. Die szenische Interpretation der Texte bereichert die Theorie der Methodik und Didaktik des Fremdspracheerlernens.

Литература

1. Дальбергенова Л.Е. Говорение и письмо на занятиях второго иностранного языка (B1, B2): Методы сценической интерпретации художественных текстов: учебное пособие. – К., 2017. – 83 с.

2. Cieslak R. Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht // Scenario. 2010 №1 S. 84–96.

3. Nagel R. Spanische Kurzgeschichten spielend interpretieren. Ein Beitrag zur Förderung der literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Masterarbeit. Berlin. 2013, S. 107.

4. Scheller I. Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg: C.v. Ossietzky Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1989 (5.Aufl.1995).

SZENISCHE INTERPRETATION VON KURZGESCHICHTEN IM FU

А.Ж. Ахметова, Л.Е. Дальбергенова

In dieser Arbeit wird die szenische Interpretation von Kurzgeschichten im FU dargestellt. Es wird die Begriffserklärung von der szenischen Interpretation gegeben. Als ein des Verfahrens der szenischen Interpretation der Texte wird die Einfühlung in die Rollen betrachtet, die eine grundsätzliche Voraussetzung der aktiven Beteiligung der Studierenden im Unterricht ist, für lustvolles Lernen der Sprache und damit auch für jede Form der Interpretation ist.

Schlagwörter: *die Einfühlung in die Rollen; der Fremdsprachenunterricht; die Kurzgeschichte; szenische Interpretation.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А.А. Баланова

студент психолого-педагогического факультета

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: д.п.н., профессор Щелина Т.Т.

В статье рассматривается проблема адаптации детей раннего возраста к образовательному учреждению, психологической готовности ребенка к детскому саду. Проанализированы виды адаптации, выделяемые в трудах исследователей, фазы адаптационного периода. Рассмотрены психолого-педагогические условия адаптации детей к детскому саду.

Ключевые слова: адаптация; адаптационный период; дошкольное учреждение; психологическая адаптация; ранний возраст.

Рассматривая понятие «адаптация» в общем представлении, можно сказать о том, что это процесс приспособления организма к новым для него условиям. Данный процесс является достаточно сложным и болезненным, тем более для ребенка раннего возраста. Ранний возраст – период развития ребенка, который охватывает возрастную границу от рождения до 3-х лет.

Проблема адаптации детей раннего возраста является актуальной, ведь существует зависимость физического и психического развития ребенка от того, как он привыкает к новому режиму, к новым людям, приводящая к предотвращению или снижению заболеваемости, а также к дальнейшему благополучию. Также от степени подготовки ребенка в семье к переходу в детский сад зависит протекание адаптационного периода и его дальнейшее развитие.

Изучением вышеуказанной проблемы занимались следующие исследователи: В.Н. Белкина, Л.В. Белкина, Н.Д. Вавилова, В.Н. Гуров, Е.Е. Данилова, Е.В. Жердева, О.Г. Заводчикова, В.П. Каширин, Н.В. Кирюхина, К.Л. Печора, В.А. Сластенин. Изучению проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения посвящены психолого-педагогические работы Н.Д. Ватутиной, Л.А. Венгер, Е.А. Лисиной, С.В. Паршуковой, В.В. Холмовской.

В этих работах проанализирована специфика психологической адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению, а также факторы психологического благополучия ребёнка и существенные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте.

Адаптация в контексте дошкольного образовательного учреждения понимается как процесс вхождения ребенка в новые, ранее не известные условия и привыкание к ним, поскольку детский сад является первым воспитательным учреждением для ребенка.

Н.В. Кирюхина выделяет следующие виды адаптации:

- биологическая адаптация, представляющая процесс активного взаимодействия организма со средой;
- социальная адаптация, то есть способность человека приспосабливаться к условиям социума;
- физиологическая адаптация, понимаемая как реакция, которая преимущественно и полноценно отвечает потребностям данной ситуации [3, с. 4–8].

В работах многих исследователей используется понятие «психологическая адаптация», которое подразумевает под собой процесс приближения психической деятельности личности к системе социальных и социально-психических требований среды, а также процесс гармонизации внутренних и внешних условий жизнедеятельности личности и среды.

При анализе процесса адаптации необходимо рассмотреть особенности возраста детей, на котором они поступают в детский сад. Данный период характеризуется интенсивным психическим развитием, включающим формирование предметной деятельности и делового общения со взрослым, активной речи, произвольного поведения, также появление символической игры, самосознания и самостоятельности.

Ранний возраст – период совершенствования ощущений, восприятий, наглядных представлений. В результате сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями, функцией которых является изучение объектов и выделение характерных для них свойств. Он не умеет составлять определенные связи в предметах и явлениях и делать общие выводы. Речь ребенка третьего года жизни сопровождает его практические действия и не выполняет планирующей функции. Память характеризуется узнаванием при повторном

восприятию предмета, а также начинает формироваться способность к воспроизведению. На рубеже 2–3 лет происходит развитие воображения. При этом на первом месте стоят личные мотивы, проявляющиеся в общении с взрослыми. Также у ребенка наблюдается стремление в получении эмоциональной оценки взрослого, например, одобрения, похвалы или ласки [1, с. 22–26].

Важно отметить, что изменения в состоянии здоровья оказывают прямое влияние на нервную систему и психику ребенка. У детей раннего возраста достаточно неустойчивое эмоциональное состояние, поэтому изменение обычного для ребенка образа жизни может привести к появлению страхов и отрицательных эмоций. Затянувшееся стрессовое состояние ребенка может стать следствием невроза и способствовать замедлению темпа психофизического развития.

Когда ребенок поступает в дошкольное образовательное учреждение, он попадает в непривычную для него микросреду, отличающуюся привычными для него условиями обстановки, то есть семейной среды. При рассмотрении особенностей ДООУ можно говорить о том, что они характеризуются длительным совместным пребыванием группы детей, что повышает передачу различных вредных микроорганизмов, инфекций и способствует большему утомлению ребенка, а также наличием конкретных педагогических стандартов при подходе к детям, при этом они являются непривычными для ребенка и могут привести к появлению у него отрицательных реакций. В ходе того, как происходит привыкание ребенка к другим условиям может наблюдаться развитие адаптационного синдрома, представляющего собой следствие психологической неготовности ребёнка к выходу из семьи.

Психологическая готовность ребенка к дошкольному образовательному учреждению является важнейшим итогом психического развития в период раннего возраста.

Выделяют следующие психолого-педагогические условия адаптации детей к ДООУ:

- учет индивидуально-психологических и возрастных особенностей в раннем возрасте, а также факторов, которые могут затруднить адаптацию;
- организация взаимодействия учреждения с семьей ребенка;

- консультирование родителей и воспитателей по проблеме адаптации.

Период привыкания ребенка к детскому саду специалисты называют адаптационным периодом. Они рассматривают три фазы адаптационного периода:

1. Острая фаза, при которой появляются изменения в соматическом состоянии и психическом статусе. Этим обусловлено снижение веса, постоянные заболевания, нарушение сна, отсутствие аппетита, задержки в речевом развитии. Продолжительность острой фазы – один месяц.

2. Подострая фаза, длительностью от 3 до 5 месяцев. В данном случае поведение ребенка становится адекватным, при этом все сдвиги уменьшаются и проявляются только лишь в отдельных параметрах на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, при сравнении со средними возрастными нормами.

3. Фаза компенсации, при которой происходит рост темпов развития, и преодоление задержек в развитии.

В адаптационный период могут встретиться трудности, которые возникают тогда, когда ребенок сталкивается с непониманием или вовлечением его в такое общение, которое не совпадает с его интересами и желаниями.

Рассматривая длительность адаптации, исследователи выделяют легкую адаптацию, адаптацию средней тяжести и тяжелую адаптацию.

К особенностям легкой адаптации у ребенка можно отнести следующее: поведение становится нормальным в течение 10–15 дней, отмечается прибавка в весе, ребенок адекватно ведет себя в коллективе, нет постоянных заболеваний.

При адаптации средней тяжести поведение ребенка приходит в норму в течение месяца, но при этом у него может наблюдаться потеря веса либо появляться признаки заболевания в течение 5–7 дней или признаки психического стресса.

При тяжелой адаптации, длительность которой продолжается от 2 до 6 месяцев, у ребенка наблюдаются частые заболевания, он теряет сформированные навыки, а также может возникнуть физическое и психическое истощение организма. Такая форма адаптации

во многих случаях приводит к тому, что ребенок не может приспособиться к ДООУ или приспосабливается достаточно долгое время.

Если вдруг ребенок не смог адаптироваться к детскому саду, то через некоторое время появляются более серьезные признаки дезадаптации.

Среди них выделяют:

- физические, характеризующиеся нервным напряжением и стрессом, которые приводят к нарушению ночного сна, частым простудным заболеваниям и обострениям хронических болезней;

- эмоциональные параметры дезадаптации. Изменение образа жизни ребенка приводит, главным образом, к нарушению его эмоционального состояния. Отрицательные эмоции, в основном, возникают у каждого ребенка, который впервые адаптируется к новой среде. При первом посещении ДООУ ребенок во всем видит лишь «скрытую угрозу», тем самым у него появляется страх посещать детский сад. Есть страх неизвестной обстановки и встречи с воспитателем, незнакомыми детьми, а главное – того, что мама забудет его при уходе из детского сада. Такие признаки могут развить у ребенка торможение в развитии, а также синдром адаптации, то есть совокупность неизвестных воздействий, что вызывает у него страх;

- поведенческие параметры дезадаптации. У некоторых детей в период адаптации наблюдается плаксивость, замкнутость, агрессивность, тревожность в связи с тем, что одна из базовых потребностей – потребность в безопасности и защищенности – остается не удовлетворённой, так как ребенок впервые остается без близких людей в незнакомой обстановке. Это требует психологических перемен и изменения поведения, а также выработки новых умений [2, с. 121–122].

Согласно психолого-педагогической литературе, на адаптационный период ребенка в определенной степени воздействуют достигнутый уровень психического и физического развития, состояние здоровья, степень закаленности, сформированность навыков самообслуживания, коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками, личностные особенности ребенка раннего возраста, а также уровень тревожности и личностные особенности родителей. Для детей, которые имеют отклонения в вышеуказанных областях, адаптироваться к условиям дошкольного учреждения будет труднее. В этом случае у них может появиться эмоционально-стрессовая реакция,

приводящая к проблемам со здоровьем ребенка. Профилактикой таких случаев может служить организация медико-психолого-педагогического сопровождения детей, реализуемая в период их подготовки и адаптации к пребыванию в ДОУ. В этом направлении выделяют:

- подготовку детей к поступлению в детский сад и составление прогноза процесса адаптации;
- организацию жизнедеятельности детей в период адаптации;
- контроль состояния здоровья детей в адаптационный период и коррекция возникающих отклонений.

Важнейшим компонентом адаптации является согласование самооценок и притязаний ребенка с его возможностями и реальностью социальной среды.

Важно отметить, для того чтобы адаптация ребенка к условиям образовательного учреждения была успешной, нужно способствовать формированию у него положительной установки на посещение детского сада, а также позитивного отношения к учреждению. В данном случае можно выделить зависимость ранее указанных особенностей успешной адаптации от профессионального мастерства педагога и создаваемой им атмосферы в группе детского сада.

Таким образом, адаптация – это приспособление организма к новым условиям, ведь детский сад для ребенка является новой и неизвестной обстановкой. Психологическая адаптация зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в дошкольном учреждении. От того, насколько ребенок в семье подготовлен к переходу в детский сад, зависит течение адаптационного периода, и если он будет осложнен трудностями, то может стать довольно продолжительным, что окажет влияние на дальнейшее развитие ребенка.

Литература

1. Бичерова Е.Н. Взаимосвязь эмоциональных особенностей детей дошкольного возраста и социально-психологической адаптации к детскому саду // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – №44. – С. 22–26.
2. Заздравных И.И., Карачевцева Н.Н. Адаптация ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения (из опыта работы) // Актуальные

направления научных исследований: от теории к практике. – 2016. – №1 (7). – С. 121–122.

3. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практ. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

4. Платонова А.Н., Николаев Е.В. Адаптация детей раннего возраста в условиях ДОУ // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – С. 157–159.

РОЛЬ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Баронина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Е.А. Жесткова

кандидат филологических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается необходимость использования на уроках литературного чтения учебного диалога как одного из видов работы с художественным текстом. Описываются результаты исследования уровня сформированности у младших школьников умения работать с художественным текстом. Предлагается апробированная система занятий по развитию умения работать с художественным текстом на уроках литературного чтения с использованием учебного диалога в начальной школе.

Ключевые слова: учебный диалог; начальная школа; работа с художественным текстом; литературное чтение; младший школьник.

Начальное литературное образование, как определено в Федеральном государственном образовательном стандарте [3], является основой для формирования обучающегося как читателя и приобщения его к литературе как особому виду искусства. Художественные тексты несут в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал. Чем глубже и полнее ребенок понимает содержание текста, тем большее воздействие на личность оно оказывает. Поэтому в качестве одной из ведущих задач обучения чтению программа выдвигает задачу обучения понимать художественное произведение, а ис-

пользуя учебный диалог на уроках, мы увеличиваем познавательный интерес обучающихся, организуем активное обсуждение вопросов, по которым возникают трудности или разногласия, формируем умение оценивать других, а также самооценивание [4].

Абрамкина О.Г. характеризует учебный диалог как «своеобразный вид целевой деятельности, включенной в процесс обучения и обладающий такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим четко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения» [1].

Исходя из определения, под учебным диалогом следует понимать диалог, целенаправленно разворачивающийся во время учебных занятий, характеризующий сотрудничество между учителем и обучающимися или между самими учениками, являющийся «поисковым полем» истины, направленный на достижение поставленной учителем цели. Во время такого диалога каждое мнение является равноправным, а спонтанно возникающие вопросы и реплики в процессе творческой деятельности не остаются без внимания учителя и обучающихся.

Нами было организовано опытно-экспериментальное исследование на базе МБОУ «Казаковская СОШ» с. Казаково Вачского района Нижегородской области, направленное на диагностику уровня сформированности у младших школьников умения работать с художественным текстом.

Целью исследования являлось разработать методические подходы к использованию учебного диалога в работе с художественным текстом на уроках литературного чтения в начальной школе.

Эксперимент проходил в три этапа.

На констатирующем этапе была проведена диагностика по выявлению уровня сформированности умения работать с художественным текстом младшими школьниками.

На формирующем этапе была разработана и апробирована система уроков, направленная на развитие умений работать с художественным текстом младшими школьниками с помощью учебного диалога.

По окончанию формирующего эксперимента нами был проведен контрольный этап эксперимента, т.е. оценка эффективности разработанного комплекса занятий.

На основе методического материала по литературному чтению, включающего проверочные работы, нами был составлен диагностический материал на определение уровня сформированности умения обучающихся 3 класса работать с художественным текстом [2]. Данные задания позволяли нам выявить следующие умения младших школьников:

- а) умение определять жанр произведения;
- б) умение определять главную мысль прочитанного произведения;
- в) умение определять главных героев произведения;
- г) умение определять, кто является отрицательным героем, а кто положительным;
- д) умение характеризовать героя;
- е) умение составлять план по прочитанному произведению;
- ё) умение находить в тексте сравнение;
- ж) умение определять причину поведения литературных героев;
- з) умение анализировать поступки героев;
- и) умение находить выход из ситуации исходя из поступков литературных героев.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы выявили, что из 12 учеников 3 класса 9 детей имеют средний уровень умения работать с художественным текстом и 3 ученика имеют низкий уровень сформированности данного умения. Таким образом, по результатам первичной диагностики мы сделали выводы, что почти у всех обучающихся возникли трудности с определением жанра произведения (10 учеников) и больше половины детей (7 учеников) не могли определить главную мысль прочитанного текста, а также половина детей не могли определить, кто является главными героями произведения; всех меньше у обучающихся возникло трудностей с определением положительного главного героя (не справился 1 ученик) и описанием того, как нужно поступить в данной ситуации; дети с легкостью определяют положительного персонажа, но с трудностью находят отрицательного. При подборе слов к определенному литературному герою у них возникают трудности, отрицатель-

ному персонажу обучающиеся приписывают положительные качества и наоборот. Ученики верно определяют причину поступков литературного героя, но не могут объяснить своё мнение.

Из проведенного нами исследования мы получили данные о том, какие трудности чаще всего возникают у обучающихся в работе с художественным текстом. На основе этих данных нами был разработан комплекс занятий по формированию умения младших школьников работать с художественным текстом с применением учебного диалога в соответствии с УМК «Школа России», 3 класс.

Нами были разработаны уроки литературного чтения, где учебный диалог использовался совместно со следующими методическими приёмами:

- Работа с иллюстрациями к тексту. Например, обсуждение образа изображенного на картине: в какой момент была изображена героиня; к какому эпизоду в тексте относится. В процессе данной работы диалог происходил между детьми, где они доказывали свою точку зрения, обращая внимание на мелкие детали, а учитель только направлял детей.

- Просмотр экранизаций или аудиопрослушивание. После просмотра экранизации, с помощью учебного диалога, ученики делятся своими впечатлениями, спорят о том, что им было уже известно, а что нет, рассуждают над непонятными словами, которые им встретились.

- Составление кластера. Например, в конце урока учитель предлагает составить кластер на тему рассуждения «Почему народ сочинил данную сказку», где обучающиеся высказывают своё мнение, задают вопросы, если им не понятно мнение товарища, учатся аргументировать свою позицию и принимать позицию другого.

- Приём «мозговой штурм». Например, перед учащимися ставится проблемный вопрос «А можем ли мы теперь сказать, почему эта сказка волшебная?». Данный приём не ставит ребёнка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики высказывают своё мнение, рассуждают, тем самым между детьми используется учебный диалог, который помогает найти ответ на поставленный вопрос.

- Приём «уголки». Например, по произведению Л.Н. Толстого «Акула», обучающиеся делятся на группы, где одной группе предлагается охарактеризовать ребят и артиллерию до появления акулы,

а другой группе – после появления акулы. Во время такого взаимодействия детей между ними осуществляется учебный диалог.

- Работа с пословицами. Учитель предлагает детям 3 пословицы, где они должны объяснить значение и доказать, подходят ли данные пословицы к сказке.

- Приём «корзина идей». Например, по произведению «Растрепанный воробей», обучающиеся определяют жанр (рассказ или сказка), высказывают своё мнение: могли ли действия происходить в реальной жизни, понимает ли воробей людскую речь, похожа ли жизнь воробья на человеческую.

- Приём «синквейн». Дети по рядам составляют синквейн по определённому персонажу. Сначала данная работа выполняется в группах, потом составляется 1 общий от одного ряда, где в процессе используется учебный диалог, так как детям необходимо прийти к общему знаменателю.

- Чтение с остановками. Чтение текста осуществляется по частям, после прочтения каждой части осуществляется её обсуждение. Вопросы задаёт не только учитель, но и обучающиеся, так между ними осуществляется учебный диалог, который лучше позволяет высказывать детям свои предположения.

- Словарная работа. Обучающимся предлагается объяснить, как они понимают значение сложных выражений, выбранных учителем из произведения. В процессе данной работы между учениками завязывается диалог-рассуждение для высказывания и доказывания собственных мыслей и проверка по словарю.

- Проблемный вопрос. Например, учитель ставит перед обучающимися такую проблему: «Докажите и обоснуйте своё мнение, почему взрослые выбирают самого большого слона, когда были два маленьких?» по произведению А.Н. Куприна «Слон». В классе происходит обсуждение, высказывание своих мыслей, аргументирование их, при этом дети учатся принимать позицию товарища, тем самым осуществляется учебный диалог, который приводит к общему итогу.

- Составление плана. Учитель предлагает ученикам в парах составить план по произведению. Между детьми завязывается дискуссия, они высказывают своё мнение, аргументируют его, учатся слушать товарища и принимать его позицию, тем самым осуществляется учебный диалог.

Также создавались благоприятные условия использования учебного диалога во время выполнения заданий по художественному тексту во время работы в группах.

Таким образом, используя учебный диалог, данные уроки были направлены на умение определять жанр произведения, основную мысль, составлять план по прочитанному, находить главных героев и характеризовать их, на умение анализировать поступки героев, и ставить себя на их место (как бы поступили обучающиеся в данной ситуации), что также способствовало развитию речевых способностей младших школьников.

По окончании формирующего эксперимента нами была проведена повторная диагностика, которая показала, что результаты в классе в работе с художественным текстом с применением учебного диалога улучшились, поскольку из 12 учеников 3 класса 11 детей имеют средний уровень умения работать с художественным текстом и 1 обучающийся имел низкий уровень сформированности данного умения. У младших школьников меньше стало возникать трудностей с определением жанра произведения, главной мысли, главных героев и с характеристикой, большинство детей научились верно определять причину действий литературного героя, но ребятам всё также трудно объяснить, почему они так считают. Стоит отметить, что показатели увеличились незначительно, что свидетельствует о необходимости регулярного применения на уроках литературного чтения учебного диалога при работе с художественным текстом.

Из вышесказанного следует, что обучение пониманию художественного текста младшими школьниками будет проходить более успешно, если применять в работе с художественным текстом учебный диалог.

Литература

1. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис. канд. пед. наук. – Орел, 2003. – 243 с.
2. Литературное чтение: Всероссийская проверочная работа: 3 класс: практикум по выполнению типовых заданий. ФГОС / Е.В. Волкова, А.В. Птухина. – М.: Экзамен, 2017. – 48 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 26.11.2010 №1241 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

4. Штец А.А. Учебный диалог в процессе формирования деятельности первоначального чтения // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 829–831.

КОМИКСЫ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В.А. Барчева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

В статье описано влияние комиксов на развитие учебной мотивации обучающихся. Автор обращает внимание на познавательную функцию комиксов, рассматривает их как современное средство цифровой дидактики.

Ключевые слова: комикс; мотивация; образовательный процесс; обучение; способы передачи информации.

В настоящее время важнейшим аспектом обучения и воспитания является проблема формирования мотивации учения, которая состоит из многих взаимосвязанных сторон. В связи с этим становление мотивации – это не просто возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а также стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установка новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

В современной психологии понятие «мотивация» используется двусмысленно: во-первых, обозначает систему факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.), и во-вторых, характеризует процесс, стимулирующий и поддерживающий активность поведения на определенном уровне.

Мотивация объясняет направленность целей определенных действий, организованность и устойчивость целостной и целенаправленной деятельности.

Образование в современных условиях требует применения новых технологий, методов и средств обучения и воспитания. Одним из современных средств образования является использование комиксов.

Комикс (от англ. comic – смешной) – серия рисунков с краткими текстами, образующая связное повествование [3, с. 75].

Многие педагоги считают комиксы несерьезными и детскими, несмотря на то, что первые комиксы появились в конце XIX века. Американский специалист К. Тиллей считает, что комиксы сложнее других жанров литературы. Также она думает, что взрослые критикуют комиксы исходя из того убеждения, что дети просто смотрят картинки и не уделяют внимания тексту. Однако это совсем не так.

Комикс представляет собой серию изображений, в которой повествуется какая-либо история, сочетая в себе черты литературы и изобразительного искусства [4, с. 161].

На комиксах выросло не одно поколение людей по всему миру. И в настоящее время они остаются востребованными и любимыми среди взрослых и детей.

Многие люди считают, что чтение комиксов – это занятие развлекательного характера, и никакой познавательной или обучающей функции оно не несет. И как серьезная литература, комиксы ими не воспринимаются.

Но учеными доказано, что детьми намного лучше воспринимается и запоминается та информация, которая получена из изображений, а не из обычного текста.

Комиксы для малышей – хорошая альтернатива чтению сказки. Яркие картинки и минимальный набор слов позволят малышам «читать» журнал самостоятельно, без помощи взрослых. Можно отметить, что ребенок начинает любить читать, сам не замечая этого.

Чаще всего в виде нарисованных историй представлены плакаты с правилами поведения (на дороге, пожарной безопасности и т.д.).

Картинки способствуют запоминанию текста, так почему бы не воспользоваться именно этой «полезностью» комикса.

Среди сторонников использования комиксов в образовательном процессе находится американский Национальный совет учителей английского языка. Совет спонсирует такой проект, как Read, Write, Think, чья работа строится на активном внедрении технологии комиксов.

С. Грахам отмечает, что чтение комиксов в образовательных целях повышает уровень чтения. Такой метод преподавания создаёт условия для открытого сотрудничества между учителем и учениками.

В нашей стране также есть сторонники использования комиксов в образовательной деятельности.

Доцент кафедры русской литературы XX века Московского педагогического государственного университета И.Н. Арзамасцева считает, что комикс выполняет одну из важнейших функций и способствует точной и понятной передаче основных идей изучаемого материала. Этой точки зрения придерживается заведующий отделом научно-методической педагогики Государственной Третьяковской галереи В.А. Гуружапов, считая, что детям необходимо давать задания составить комикс на какую-то тему. Таким образом, в процессе создания он будет учиться выделять главное в получаемой информации.

Комикс позволяет выделить опорные точки основной идеи, представляет приоритетные акценты в процессе изучения и помогает сконцентрироваться на главном. Любой процесс или явление с помощью комикса можно разложить на составляющие части, поэтому в образовательном процессе комикс используется в качестве самых кратких и наглядных способов передачи информации [1, с. 2258].

Целью применения комикса в образовании является то, что можно получить новый образовательный инструмент с новыми свойствами и новым влиянием на обучаемого. Информация в комиксе эмоционально окрашена, затрагивает чувства читателя, а значит и лучше усваивается.

Таким образом, комикс выполняет не только развлекательную функцию, но и познавательную.

В чём же состоит феномен комикса и почему его используют в образовательных целях?

Ценность комиксов состоит в том, что благодаря им можно изложить любую историю. Графическая составляющая является важным дополнением к тексту, и те моменты, которые у ученика не получается выразить словами, он может изобразить при помощи рисунка.

Следующий момент, о котором хотелось бы сказать, – это проектная деятельность, которая является базовым элементом и приоритетным направлением ФГОС. Проект подразумевает нахождение

проблемы и её решение, но современность такова, что сейчас не достаточно просто придумать и определить проблему, необходимо также уметь презентовать её решение. Поэтому отличным вариантом для детей является возможность представить и презентовать итоги проекта в виде комикса.

Комиксы учат структуре повествования в упрощённой форме и благодаря им ученики погружаются в творческий процесс. Одним из заданий может быть нарисовать комикс по теме «Отдых в деревне у бабушки» [2, с. 81].

Современные педагоги осознают, что комикс не может быть ни единственным, ни основным, но пренебрегать им не стоит. Благодаря воспроизведению реальных жизненных ситуаций комикс может приблизить обучение к жизни. Комиксы помогают детям понять смысл учебной деятельности, показывают, как можно применять полученные и усвоенные в процессе обучения знания в реальных жизненных ситуациях. У детей должно быть понимание того, зачем они учатся. Помимо этого, комикс способен решить проблему мотивации, интереса к учебе, без которого не может быть учебной деятельности. Сухой, академичный школьный учебник с решением данной задачи не справляется. Учеба для детей – не радость, а испытание. Комикс же в свою очередь увлекает, вдохновляет, стимулирует творческую активность, заставляет заниматься самообразованием, превращая учебу в радостную, интересную осмысленную деятельность. Веселые картинки обеспечивают визуальную поддержку обучению и, что немаловажно, позволяют снять напряжение, которое возникает при изучении незнакомого материала, и организовать образовательный процесс согласно принципам бережливой школы [5, с. 25].

Педагогу повезло, если готовые образовательные комиксы уже имеются в содержании учебных пособий и вызывают интерес у детей. Комикс действительно мотивирует детей. Однако, несмотря на трудоемкий и долгий процесс становления образовательного комикса в качестве основного средства обучения, у нас пока не существует отечественных методик работы с комиксами для обучающихся.

Таким образом, комиксы способны оказать влияние на сознание обучающихся, возможно, даже большее, чем традиционная учебная текстовая литература. Их образовательный потенциал хорошо согла-

суется с принципами бережливой школы, строящейся на основе инновационных идей современной цифровой дидактики.

Литература

1. Калитина К.В. Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2256–2260. – URL: <https://e-koncept.ru/2013/53454.htm> (дата обращения: 24.03.2020).
2. Молчанова Н.И. Образовательные комиксы как средство мотивации в обучении иностранному языку в школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). – Краснодар: Новация, 2015. – С. 79–82.
3. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство. – М.: Белое яблоко. 2016. – 216 с.
4. Резникова А.И. Использование комиксов в обучении французскому языку и формировании межкультурной компетенции // Дискуссия. – 2015. – №5. – С. 161.
5. Фомина Н.И., Тихомирова О.Б. Бережливое мышление младшего школьника // Начальная школа. – 2019. – №9. – С. 24–26.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «5 ПОЧЕМУ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.В. Баиштовенко

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к. п. н., доцент Филиппова Л.В.

В данной статье рассматривается знакомство младших школьников с бережливыми технологиями. Рассматривается применение их в образовательном процессе. Прилагается дидактический материал, способствующий овладению методом «5 почему».

Ключевые слова: *бережливые технологии; бережливые ценности; бережливое производство; бережливое сознание; бережливое поведение.*

Концепция бережливого производства была разработана изначально для применения на промышленных предприятиях. Она предполагает формирование определенного способа мышления всех со-

трудников организации, рассматривая каждый элемент деятельности с точки зрения ценности для потребителя. Следствием данного подхода является ориентация на сокращение всех видов потерь, под которыми понимаются любые действия, не добавляющие ценности для потребителя, но расходующие время сотрудников и ресурсы организации.

Применение бережливых технологий в образовательных учреждениях позволяет улучшить качество преподавания и усвоения учащимися изучаемых дисциплин за счет устранения потерь времени и повышения эффективности организации учебного процесса, удовлетворенность учащихся и их родителей как общим уровнем организации работы образовательного учреждения, так и работой системы дополнительного образования, системы питания учащихся и другими процессами.

Нужно учитывать, что среда образовательного учреждения не является единственной, сознательно формируемой для воспитания ребенка. Значимыми факторами являются уклад жизни в семье, социально-бытовые условия, экономическая ситуация в обществе и государстве. В данной связи задача формирования «бережливого» сознания учащегося должна решаться педагогами совместно с родителями и другими представителями близкого окружения ребенка.

Следует также отметить заинтересованность самих родителей в изучении школьниками инструментов и методов бережливого производства, способствующих повышению успеваемости и дисциплинированности детей, соблюдению ими порядка на рабочем месте и в собственной комнате, более эффективному планированию времени и так далее. Со стороны классных руководителей образовательного учреждения целесообразно проведение соответствующей разъяснительной работы с родителями по данному вопросу, их ознакомление с основами бережливого производства, обеспечение необходимой литературой и методическими пособиями.

В ходе разработки и многолетнего развития концепции бережливого производства была сформирована система методов, используемых для практического внедрения ее принципов и подходов на предприятиях и в организациях, к ним относятся:

- Метод 5S;
- Устранение Потерь (Муда);

- Время такта;
- Метод «5 почему» и другие [3, с. 23].

Указанные методы изначально разрабатывались для использования в промышленности и имеют соответствующую специфику. Вместе с тем, основные методы и подходы бережливого производства применимы в сфере образования.

Рассмотрим подробнее метод «5 почему» и его применение в образовательном процессе.

Изначально эта методика была разработана компанией Сакичи Тойода и использовалась в Toyota Motor Corporation. Методика «5 почему» – важная часть тренинга решения проблем. Для выявления проблемы достаточно 5 раз задать «почему». Этот инструмент нашел широкое применение за пределами Тойота, и в настоящее время используется в бережливом производстве.

Как правило, при внедрении в организации бережливых технологий соответствующие методы используются комплексно, взаимно дополняя, поддерживая и усиливая друг друга.

Изучение бережливых технологий в образовательном учреждении может проходить в рамках отдельного факультативного курса, в ходе реализации программ дополнительного образования, во внеурочной деятельности или в процессе преподавания различных предметов. Также обходимо помнить о том, что дети обучаются методом подражания, и в данном случае «бережливое сознание» для них является «бережливым поведением» окружающих, особенно взрослых [3, с. 57].

Метод «5 почему» можно использовать во внеурочной деятельности. Данный метод помогает обучающимся в решении проблем.

Предлагаем план проведения классного часа «Знакомство с методом “5 Почему”».

Цель: познакомить обучающихся с эффективным методом решения проблемы.

Задачи:

- дать характеристику метода «5 почему»
- показать эффективность внедрения бережливых технологий в организационную культуру ученика.

Категория обучаемых: учащиеся 2–3 классов.

Формулирование темы (5 минут).

Здравствуйте, ребята! Послушайте стихотворение и подумайте, о чем мы будем вести речь на нашем уроке.

Ах, проблемы, проблемы, проблемы...

Ежедневных реалий кураж.

Без проблем мы и глухи, и немы,

Образ жизни без них беден наш.

Ответ учащихся (о проблемах).

Ребята! Проблемы есть в нашей жизни у любого человека. Несмотря на ваш юный возраст, проблемы возникают и у вас. Что вы понимаете под понятием «проблема»? (Ответы детей). Проблема – это сложный вопрос, задача, жизненная ситуация, требующая разрешения. Мы с вами научимся понимать проблемы и распознавать их.

1. Новый материал (5 минут).

Чтобы нам с вами решить проблему, нужно начать с определения проблемы, которую вы хотите решить. Далее необходимо задать вопрос «Почему это происходит?» и ниже по пунктам записать этапы возникновения данной проблемы.

На слайде вам показан план решения проблемы, он заключается в следующем:

1. повторите процесс для каждого из ответов на первый вопрос;
2. сделайте то же самое для ответов на второй «Почему», продолжайте, пока не зададите вопрос 5 раз;
3. в большинстве случаев пятый ответ «Почему» является коренной причиной. Теперь вы можете начать определять план действий для первопричины проблемы.

4. Групповая работа (7 мин).

Сейчас разделимся по группам. В каждой группе по 4 человека. Сформулируйте всевозможные проблемы и составьте список в письменной форме.

Проверяем. Ответы детей: опоздал в школу, не дружат одноклассники, я не успеваю делать уроки и т.д.

5. Подведение итогов (8 минут).

Далее задаем проблеме 5 почему. Обсуждаем с классом.

Пример применения метода в образовательном учреждении.

Проблема: Ребенок систематически опаздывает на занятия.

Выявление причины:

Учитель: - Почему вы опоздали на занятия?

Ученик: - Потому что я опоздал на автобус.

Учитель: - Почему вы опоздали на автобус?

Ученик: - Потому что поздно вышел из дома.

Учитель: - Почему вы поздно вышли из дома?

Ученик: - Потому что проспал.

Учитель: - Почему вы проспали?

Ученик: - Потому что поздно лег спать.

Учитель: - Почему вы поздно легли спать?

Ученик: - Выполнял допоздна домашнее задание.

Решение проблемы: Нужно планировать свое время так, чтобы его хватало на сон.

Литература

1. Бурмашева Э.П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – №1.

2. Чернов А.Г., Бараева О.Ю. Бережливая школа. Применение методов бережливого производства в общеобразовательном учреждении: учебно-методическое пособие. – 2019.

3. Ефимов В.В. Основы бережливого производства: учебное пособие. – Ульяновск: УлГТУ, 2011.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Б.О. Бектемирова

студент факультета филологии и педагогики Кокшетауского
государственного университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
Республика Казахстан

Научный руководитель: к.ф.н. Сагындыкова Ж.О.

В настоящей статье дается определение мобильного обучения, мобильных технологий и мобильных приложений, описываются дидактические возможности и свойства мобильных технологий в процессе обучения

иностранному языку, в частности, при развитии устных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: мобильное обучение; мобильные технологии; мобильные приложения; цифровое поколение; дидактические свойства; иностранный язык; виды речевой деятельности.

В современной педагогической науке феномен «мобильное обучение» (mobile learning, m-learning) становится не просто популярным, но необходимым в условиях современного информационно-коммуникационного пространства. Организация экономического сотрудничества и развития в марте 2019 г. опубликовала отчет «Что мы знаем о детях и информационных технологиях». Согласно данным отчета ОЭСР, в конце 2017 г. число пользователей высокоскоростной мобильной связи в странах ОЭСР достигло рубежа: больше абонентов, чем численность населения. Также в отчете сообщается, что каждый будний день после школы учащиеся проводят в интернете больше 2 часов (увеличение времени более чем на 40 мин с 2012 г.) и каждые выходные тратят больше трех часов. По данным Великобритании 52%, 3–4-летних и 82% 5–7-летних детей ежедневно пользуются интернетом. Также по данным ОЭСР, уже в возрасте 3–4 лет дети пользуются смартфонами (1%) и планшетами (10%), а в возрасте 5–7 лет их число вырастает до 5% и 42%, соответственно. Отчет также показывает, что необходимо понять, как и почему дети используют эти технологии. Также в отчете подчеркнуто, что в уменьшении негативного использования интернета и цифровых устройств на детей и молодежь и направлении их в правильное русло, то есть обучение, ключевую роль исполняют системы образования [13].

В современной педагогической науке феномен «мобильное обучение» (mobile learning, m-learning) становится не просто популярным, но необходимым в условиях современного информационно-коммуникационного пространства. В современных условиях, в особенности учитывая контингент обучающихся – цифровое поколение, занятия должны проводиться в интерактивном режиме. Интерактивность большинство как зарубежных, так и отечественных педагогов и исследователей соотносят с использованием информационно-коммуникационных технологий и мобильных приложений.

Мобильное обучение не противопоставляется традиционному обучению, а дополняет его, расширяет его границы и повышает

эффективность. Мобильное обучение следует понимать как определенную технологию обучения. В материалах ЮНЕСКО подчеркивается актуальность мобильного обучения, подчеркивается технологическая сторона процесса обучения посредством мобильных технологий, таких как портативные компьютеры, MP3 плееры, смартфоны и мобильные телефоны [6]. Данные устройства в силу своей портативности, доступности, эффективности и простоты в использовании предоставляют возможность пользоваться электронным и медийным контентом, в том числе мобильным подключением к интернету.

В силу активного включения мобильного обучения в современное образовательное пространство необходимо использовать весь его дидактический потенциал. Учеными в области педагогики и методики преподавания неоднократно подчеркиваются дидактические преимущества мобильного обучения как новой педагогической технологии. Исследователи И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова отмечают следующие возможности мобильных технологий [3]:

1) контакт с преподавателем: обучающиеся в поле зрения педагога, а не за большими мониторами;

2) экономия пространства в аудитории в силу компактности мобильных устройств в отличие от настольных компьютеров;

3) большая наглядность при использовании мобильных технологий, к примеру, применение сенсорного экрана, стилуса в отличие от клавиатуры и мыши;

4) возможность обмена заданиями и совместной работы посредством электронной почты, беспроводной сети Bluetooth и др.;

5) пространственный и временной потенциал мобильных технологий и приложений, поскольку обучение возможно и в других местах вне образовательного учреждения (дома, в дороге, в парке и др.);

6) повышение мотивации к обучению, поскольку наблюдается ярко выраженный интерес у поколения Z к смартфонам, планшетам и гаджетам и др. Тем более следует учитывать тот факт, что практически все студенты и преподаватели пользуются современными мобильными устройствами и подключены не только к сотовой связи, но и к сети Интернет.

Также к дидактическим свойствам мобильных технологий исследователи K. Madhuri, V. Singh относят ряд преимуществ [12]:

1) индивидуальная и личностно ориентированная направленность мобильного обучения, так как обучающимся предоставляется возможность выбрать контент обучения в зависимости их интересов;

2) практическая направленность мобильного обучения, так как благодаря мобильным технологиям создается интерактивная среда обучения;

3) моментальный доступ к информационным ресурсам, в результате чего повышается продуктивность образовательной деятельности;

4) самостоятельность обучения, позволяющая обучаться в удобное время, в т.ч. в нерабочие часы. Более того, мобильное обучение направлено на интерактивность обучения.

Следует отметить также и определенные недостатки м-learning:

1) мобильные экраны небольшого формата, из-за чего ограничены количество и тип отображаемой информации;

2) сложности хранения мобильных устройств;

3) зависимость от регулярности работы батареи, от чего зависит работа устройства и сохранение данных;

4) меньшая надежность мобильных устройств в отличие от настольных компьютеров;

5) отсутствие у некоторых учеников технических средств с необходимым набором функций;

6) быстрое устаревание моделей на рынке мобильных устройств;

7) слабая методическая подготовка ППС к применению мобильных технологий и приложений на практике;

8) использование мобильных устройств не по назначению, а в развлекательных целях во время образовательного учебного процесса и др. [5].

В свете обучения иностранному языку важно отметить следующие дидактические свойства мобильных технологий:

1) мгновенный доступ к сети Интернет, а именно на сайты с полезной информацией и дидактическим материалом (фото, рисунки, схемы, таблицы аудио- и видеоконтент и др.);

2) возможность мгновенного обмена данными в дидактических целях через различные программы и приложения (электронная почта, Bluetooth, WhatsApp и др.);

3) в дидактических целях мобильные телефоны как устройство воспроизведения текстовых, аудио- и видеофайлов. Так, например, современные смартфоны включают специальные офисные программы (Office Word, Power Point и др.), плееры, диктофоны и многое другое, делающее доступным аудиокниги, аудио- и видеофайлы.

В педагогической науке также описано такое свойство мобильного обучения, как положительное психологическое воздействие на обучающихся. В работе Karmila M., Ridwan A. отмечено, что использование смартфонов в преподавании и изучении английского языка позволяет преодолеть беспокойство студентов и повысить их успеваемость в разговорном английском языке. Исследователи пришли к следующим выводам: во-первых, использование смартфона в интегрированной модели обучения способствует положительному влиянию на повышение успеваемости в разговорном английском языке; во-вторых, были обнаружены у студентов симптомы тревожного расстройства при обычном, традиционном обучении и, наоборот, отсутствие такой симптоматики в процессе интегрированной модели обучения с применением смартфонов; в-третьих, наблюдалась разница в оценке говорящих по-английски студентов с симптомами высокой тревожности, которые обучались при помощи смартфона и традиционным способом [9].

Таким образом, интеграция мобильных технологий и приложений в образование, в том числе и обучение иностранному языку, позволяет повысить эффективность и результативность процесса обучения, мотивировать студентов к обучению. При этом важными являются такие системообразующие компоненты, как профессиональные компетенции учителя; функциональные возможности мобильного устройства; мотивация, культура и возможности учащегося; уровень владения языком. Данные компоненты описаны исследователем A. Kukulska-Hulme в мобильной педагогике при изучении английского языка [10].

В диссертационной работе А.П. Авраменко подробно рассмотрены факторы, обуславливающие способы применения мобильных технологий в образовательном пространстве вуза:

1) использование мобильных технологий в аудиторной либо самостоятельной работе;

2) полная (курс, полностью построенный на мобильных технологиях) либо частичная интеграция мобильного обучения;

3) использование готовых либо совместно созданных учебных мобильных технологий;

4) применение личных мобильных устройств студентов либо устройств, предоставляемых вузом [1].

Так, к примеру, использование мобильных технологий и приложений в аудиторной и самостоятельной работе при решении проблемно-поисковых и проектных заданий расширяет возможности для совместной творческой работы обучающихся, мотивирует дискуссии и способствует развитию устных видов речевой деятельности [1].

С учетом дидактических свойств мобильного обучения А.П. Авраменко систематизирована типология мобильных технологий при обучении иностранному языку. К ним относятся:

1) совместные (социальные сети, системы управления обучением);

2) коммуникативные (система опроса и система тестирования);

3) справочные (словари, энциклопедии, поисковики);

4) мультимедийные (подкасты и видеокасты).

Большой научно-методический интерес представляет типология мобильных обучающих приложений, представленная в работе С. Титовой, А. Авраменко [7]. Согласно их классификации, все мобильные приложения можно условно разделить на две большие группы: мобильные приложения к учебным пособиям (English Grammar in USE Tests/ Activities, MacMilanGlobal и др.) и мобильные приложения для самостоятельного изучения иностранных языков. Вторая группа в свою очередь также делится на подгруппы:

1) мобильные приложения для закрепления языкового материала (обучающие программы, игры и словарные карточки);

2) для развития навыков и умений аудирования (обучающие программы, игры, учебные подкасты и видеокасты, приложения мультимедийных инструментов);

3) для развития навыков и умений говорения;

4) для развития навыков и умения чтения (электронные книги);

5) развитие умений письма (обучающие программы и игры) [7].

В статье В.Г. Васьбиевой описываются мобильные приложения как возможность успешного усвоения и расширения словарного

запаса обучающихся и повышения их мотивации к изучению иностранного языка. Исследователь также подчеркивает их интерактивность, пространственно-временную и финансовую доступность, а также удобный дизайн и широкий спектр инструментов приложений, к которым относятся блоги, вики, социальные сети (Facebook, Twitter) [2]. В данной статье исследователем сделан обзор зарубежных исследований, в которых описаны методики и модели применения мобильных устройств при обучении иностранным языкам. С целью расширения лексического запаса и развития навыков письма возможно использование мобильных устройств в аудитории и вне ее при создании коротких сообщений (SMS) в образовательных целях. Насколько эффективно обучение посредством SMS, подтверждает зарубежное исследование, где экспериментально сравнивались две группы, из которых лучшие результаты показали студенты, изучавшие лексику с помощью SMS [11].

В рамках самостоятельной работы студентов и дополнительной языковой практики исследователем А.А. Капиной описаны наиболее интересные в этом плане мобильные приложения. Одним из таких приложений для смартфонов, которые можно скачать на Google Play, Apple's AppStore, являются приложения Британского совета British Council apps (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps>). Например, приложение 'Johnny Grammar's Word Challenge', направленное на расширение знаний и закрепление умений по грамматике изучаемого языка. Интересные готовые уроки по самым разнообразным темам (английский для общения, деловой английский, английский в путешествиях и др.) представлены в бесплатном приложении Quizlet. Также в данном приложении можно самим создавать собственные лексические модули по различным темам. Приложение Real English дает возможность для обучения деловому и разговорному английскому, расширяя знания и навыки по лексике и грамматике на всех уровнях: начальном, среднем и продвинутом. Достаточно эффективным при изучении иностранного языка является приложение Duolingo, в котором сам процесс построен в игровой форме. Приложение включает задания на чтение, перевод, тренировку произношения и правописание. Для лучшего запоминания профессиональной лексики рекомендуется использование бесплатного приложения Lingua Leo. Данное приложение включает четыре вида тренировки:

слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, аудирование. Приложение Kahoot! является бесплатной возможностью для проведения тестирования, опросов и организации дискуссии в режиме коллаборативного обучения [5].

Исследователь Н.В. Самохина также провела анализ мобильных приложений, направленных на обучение английскому языку. Приложения Learn English Elementary позволяют изучать английский на ходу. После каждого выпуска длительностью в 20 минут предлагаются вопросы для слушателей, в случае необходимости обучающийся может использовать бегущую строку. В целях расширения и закрепления словарного запаса разработана интерактивная игра WORDSHAKE, где участнику предлагается из определенного набора слов составить самое большое слово. В целях определения уровня владения английским языком возможно применение приложения JOHNNY GRAMMAR'S QUIZMASTER, в котором осуществляется проверка знаний грамматики, лексики и правописания. При развитии навыков аудирования, а также пополнения словарного запаса полезным является приложение Learning English With The New York Times, где обучение проводится на газетных материалах на актуальные темы. В целях обучения и развития навыков перевода интересным представляется приложение LangBook = Словари + Тесты [8].

Также при обучении иностранному языку полезным являются ресурсы канала Youtube, позволяющие благодаря просмотру различных видеороликов с фильмами, песнями, а также обучающих видео на изучаемом языке развивать речевые навыки устных видов речевой деятельности [4].

В этой связи мобильное обучение рекомендуется применять в рамках следующих задач: организация учебного процесса, презентация материала, использование разноформатных заданий обучения лексике, грамматике, правописанию иностранного языка, контроля обучения, в том числе посредством мобильных систем опросов и тестирования, а также оценивание знаний, умений обучающихся.

Учитывая такие дидактические свойства мобильных технологий и приложений, как интерактивность, информативность, мгновенность доступа и обратной связи, возможности аудио- и видеовоспроизведения и т.п., безусловно, подчеркивается целесообразность и эффективность включения мобильного обучения в преподавание

иностранного языка. Благодаря мобильным технологиям и приложениям повышается мотивация студентов к обучению иностранного языка, обогащается словарный запас обучающихся, а также создается интерактивная среда, необходимая для качественного обучения иностранному языку, в особенности устной форме речевой деятельности как важной составляющей коммуникативной компетенции.

Более того, успешная интеграция мобильных технологий и приложений в обучение иностранному языку студентов позволит решить следующие немаловажные задачи казахстанского высшего образования: повышение уровня владения иностранным языком как одного из компонентов коммуникативной компетенции в рамках трехязычного образования; повышение мотивации к обучению, развитие самостоятельности и стремление к непрерывному обучению независимо от пространственно-временных ограничений; развитие ИКТ-компетенций, необходимых в условиях стремительного развития науки и технологий.

Литература

1. Авраменко А.П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 191 с.
2. Васьбиева Д.Г. Возможности интеграции мобильных технологий в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №5 (59). – Ч. 3. – С. 193–195.
3. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. – Адрес доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii>
4. Гузь Ю.А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. №4 (21). – С. 59–61.
5. Капина А.А. Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку// Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №6 (79). – С. 288–289.
6. Мобильное обучение. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. ЮНЕСКО, 2010. – Адрес доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679.pdf>
7. Мобильное обучение иностранным языкам: учеб. пособие. – М.: ИКАР, 2014. – 224 с.

8. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – №6–3. – С. 591–595. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34208>
9. Karmila M., Ridwan A. Using Smartphone-Integrated Model of Teaching to Overcome Students' Speaking Anxiety in Learning English as a Foreign Language, *Journal of Arts & Humanities*, 2017. – Адрес доступа: <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v6i9.1249>
10. Kukulska-Hulme, A. Re-skilling language learners for a mobile world / A. Kukulska-Hulme // Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. 2013. pp. 1–16.
11. Lu M. Effectiveness of Vocabulary Learning Via Mobile Phone // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2008. №24 (6). P. 515–525.
12. Madhuri K., Singh V. Mobile Learning: An Emerging Learning Trend // *HiTech Whitepaper*. 11. 2009.
13. What do we know about Children and Technology? OECD, 2019. 20 с. – URL: <http://www.oecd.org/education/ceri/Booklet-21st-century-children.pdf>

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Беляева

студент магистратуры Института педагогики и психологии
Череповецкий государственный университет

Научный руководитель: к.п.н., доцент Чистякова Н.Н.

В статье представлены результаты сравнительной диагностики развития речи дошкольников и младших школьников в виде количественного и качественного анализа работ и ответов детей; сделаны выводы об использовании полученных данных в дальнейшем исследовании.

Ключевые слова: диагностика; дошкольники; младшие школьники; приемственность; развитие речи.

Приоритетной задачей начального образования на современном этапе является формирование у ребенка потребности к овладению знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками. Одно из решающих условий этой задачи – хорошо развитая речь. Речь ребенка является важнейшей основой его всестороннего полноценного развития, оказывает непосредственное

влияние на обучение детей не только языку, но и всем учебным дисциплинам, являясь показателем интеллектуального развития.

Одно из условий непрерывного речевого развития ребенка – преемственность дошкольного и начального образования.

В педагогике преемственность понимается как система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

Для того чтобы осуществить преемственность в развитии речи дошкольников и младших школьников, необходимо разработать научно-методическое обеспечение данного процесса.

Для понимания необходимости включения в учебный процесс дополнительных педагогических условий нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления уровня развития речи дошкольников и младших школьников. Эксперимент проходил на базе средней общеобразовательной школы и детского сада г. Череповца. Всего исследованием охвачено 23 младших школьника и 13 дошкольников подготовительной группы.

Отметим, что диагностика была дважды проведена в исследуемом классе (в 1 и 2 классах), что позволяет проследить динамику в развитии речи детей.

По результатам проведения методики «Определение понятий» Р.С. Немова [1, с. 217], мы можем увидеть, что в 1 классе преобладал очень низкий уровень (16 человек – 62%), т.е. дети испытывали затруднения при подборе определения к существительному. Во 2 классе данные по этому показателю улучшились, ведущим стал низкий уровень (9 человек – 39%), значения которого не сильно разнятся со средним (8 человек – 35%). Учащимися, находящимися на низком уровне, не в полной мере применяются речевые знания и умения, в их ответах прослеживается примитивный уровень объяснения слов. Например, слово «чешуя» дети определили как кожа рыб или змей, а «автомобиль» в работе Дмитрия К. за 1 класс – это штука, которая едет.

Средний уровень, являющийся максимально достигнутым, в 1 классе имели 4 ученика, во 2 классе – 8. Дети делают простые обобщения, подбирают определения к существительным, которые

находятся в пределах обихода. Словам-предметам эти ученики без труда дали объяснение на житейском примере. Так, в 1 классе Максим Л. написал, что гвоздь – это предмет, который забивают молотком, а Ульяна Ц. отразила, что его (гвоздь) вбивают в доску. Во 2 классе к своему объяснению Максим Л. добавил уточнение «острый», а Ульяна Ц. дала неверное определение, указав, что гвоздь «вкручивают в доску». В целом, младшие школьники этого уровня имеют достаточные представления о речевых знаниях и умениях, что уверенно демонстрируется в процессе общения.

Обобщая результаты дошкольников по этой методике, можно сказать о том, что у большинства из них (69%) недостаточно сформированы речевые знания, умения и навыки. У детей наблюдается опора на бытовые представления при определении понятий. Наибольшую трудность у дошкольников вызвали слова «связывать», «щипать», «шершавый», «вертеться» аналогично младшим школьникам. К этим понятиям дети старались подобрать слова, подходящие по смыслу. Например, шершавым, по представлению дошкольников, может быть стена или кожа. Также было отмечено, что речи детей дошкольного возраста свойственно смешение синонимов. Так, при объяснении слова «связывать» дети опирались на действие плетения руками, крючком, спицами или на машине из какого-нибудь материала – вязание.

Анализ полученных результатов по методике «Определение активного словарного запаса» Р.С. Немова [1, с. 220] позволяет сделать вывод, что уровень активного словарного запаса младших школьников существенно повысился ко 2 классу. Если в 1 классе очень высокий и высокий уровни активного словарного запаса имели 0% обучающихся, то во втором классе 9% детей достигли высокого уровня. В первый год обучения 31% имели очень низкий уровень, то есть не смогли описать происходящее на картинках или записали только одну ситуацию из восьми возможных; во второй год столь существенные пробелы в развитии речи ликвидировались, все дети смогли так или иначе рассказать о том, что изображено и что происходит на предложенной картинке. Средний уровень в 1 классе имели 9%, что составляло минимальную часть класса, во 2 классе средний уровень достигло большинство учащихся – 65%.

Согласно полученным результатам по данной методике уровень активного словарного запаса дошкольников выше, чем у младших школьников. Если у первых 8% имеют очень высокий уровень и 38% – высокий, то у вторых лишь ко второму классу 9% достигли высокого при отсутствии очень высокого уровня. Речи детей дошкольного возраста свойственны сложные предложения с различными типами связи между частями. Наиболее используемый союз – «потому что». Дошкольники старались объяснить действия детей на картинках, поясняли причину происходящего. В отличие от них младшие школьники, как правило, констатировали изобразительный ряд.

На основании полученных данных по методике «Рассказ по серии сюжетных картинок» [2, с. 79] можно сделать вывод о том, что 82% учащихся первого класса и 78% второго успешно справились с заданием: поняли смысл сюжета, составили связный рассказ по 4 сюжетным картинкам. Отметим, что высокого и очень высокого уровня дети достигли только при выполнении задания данной методики, что позволяет говорить об эффективной работе учителя над связной речью обучающихся. Например, ученики с очень высоким уровнем развития связной речи во 2 классе (22%) для связи частей предложения используют союзное слово «когда», все глаголы в тексте употребляют в прошедшем времени, правильно изменяют форму слов, распространяют предложения, указывая на время («Очень-очень рано утром»), детали («Взял яблоки на колючки»), признаки, место («В поле стоит яблоня с зелёной кроной»). Дети этого уровня включают в свой рассказ сложные предложения с различными типами связи между частями.

Тем не менее во 2 классе понизился процент учащихся высокого уровня (с 39% до 4%), большинство из них «перешли» на средний уровень. Лишь двое учеников, имея в 1 классе высокий результат, достигли максимального (очень высокого) во 2 классе. В то же время детей с очень высоким уровнем развития связной речи во 2 классе стало на 18% больше (22%), с очень низким на 5% меньше (4%), зато вдвое увеличился процент детей с низким уровнем (18%).

Исходя из данных диагностики дошкольников по этой методике, мы можем говорить, что 77% детей, готовящихся к поступлению в 1 класс, имеют достаточный уровень развития и качества связной речи.

Как мы видим, этот уровень сохраняется приблизительно у того же процента детей и в 1 классе (82%), и во 2 (78%).

Учитывая результаты проведённых методик, можно сделать вывод, что большинство обучающихся исследуемого класса имели недостаточный уровень развития речи в 1 классе (низкий – 57%, очень низкий – 13%), лишь 30% достигли среднего уровня. Тем не менее нам удалось проследить динамику в развитии речи младших школьников, уровень которой вырос ко 2 классу. У большинства (61%) детей был выявлен средний уровень, полностью исключился очень низкий. Вероятно, это связано с психологическими и возрастными особенностями детей. Наблюдение показало, что они, как правило, в 1 классе с трудом высказывали своё мнение, отвечали тихо, неуверенно и короткими предложениями, что не скажешь о дошкольниках с выявленным средним (69%) и высоким (8%) уровнем развития речи, которые максимально открыто отвечали на поставленные вопросы и предложенные задания. Только 23% дошкольников показали слабый результат (низкий уровень), очень низкий уровень не был выявлен ни у одного ребенка. Такие данные позволяют говорить о необходимости осуществления преемственности между дошкольным и начальным образованием в вопросах развития речи, чтобы достигнутый детьми в детском саду уровень не опускался, а рос с течением времени посредством работы учителя, материалом для которой, как мы предполагаем, могут стать загадки. Таким образом, результаты данного исследования определили направление нашей дальнейшей работы.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Владос, 2002. – 640 с.
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

А.В. Белякова

студент педагогического факультета

Государственный социально-гуманитарный университет

Научный руководитель: к. п. н., доцент Смирнова О.М.

В статье уделяется внимание организации поисково-исследовательской деятельности младших школьников в изучении курса «Окружающий мир»: постановке проблемной ситуации, выполнению заданий исследовательской направленности. Раскрываются педагогические условия формирования исследовательских умений у учащихся на уроках по предмету «Окружающий мир».

Ключевые слова: *поисково-исследовательская деятельность младших школьников; исследовательские умения; урок по предмету «Окружающий мир».*

В изучении курса «Окружающий мир» поисково-исследовательская деятельность младших школьников включает те же структурные компоненты, что и учебная. Несомненно, их связывают цель, учебные действия и результат. Н.А. Семенова рассматривает исследовательскую деятельность младших школьников с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, постановку проблемы, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение [4, с. 9]. Н.Б. Шумакова выделяет этапы учебного исследования (мотивацию, исследование, обмен информацией, связывание информации, подведение итогов и рефлексия) [5]. Итак, организация поисково-исследовательской деятельности младших школьников включает постановку проблемы или проблемной ситуации, исследование, фиксирование результатов, выводы.

На уроках предмета «Окружающий мир» постановка проблемной ситуации связана с применением частично-поискового метода обучения. Он позволяет подвести школьников через вопросы к поиску решения. Организация исследования включает лабораторный опыт, экспериментирование, практическую работу. Младшие школьники должны овладеть исследовательскими умениями: составлять

план исследования, фиксировать результаты наблюдений и их анализировать. В начальной школе часто исследовательскую деятельность сводят к проектной. Но проект по предмету ученики выполняют во внеурочной деятельности. Он предусматривает воплощение замысла в будущем, несомненно, может быть исследовательским, но в большей степени презентация связана с творчеством учащихся. Поисково-исследовательская деятельность направлена на открытие нового знания младшими школьниками, приобщение их к методам научного исследования, таким как наблюдение, измерение, описание хода исследования, изучение и анализ информации. А.В. Миронов раскрывает организацию систематических наблюдений за сезонными изменениями в окружающем мире в структуре учебно-исследовательской деятельности: осознание цели наблюдения, выдвижение гипотезы, поиск проверки её, составление плана наблюдения, фиксирование наблюдений, анализ результатов [2, с. 182]. Предметное содержание в учебнике «Окружающий мир» действующих УМК позволяет организовать исследования на уроке, поскольку представлены противоречие или гипотеза, инструкции по проведению опыта, наблюдений, информация, подтверждающая правильный выбор учащихся.

Формирование исследовательских умений у младших школьников осуществляется в процессе наблюдений, экспериментов и практических работ, поисковых заданий исследовательской направленности, применения технологии проблемного обучения. На уроке ученики выполняют исследования в ходе групповой работы.

Виноградова Н.Ф. обосновывает, что формирование универсальных учебных действий у младших школьников невозможно без исследовательской деятельности. В подобной деятельности дети развивают способность индивидуальной работы, а также в исследовании совместно с товарищами у них формируется умение принимать решения, самостоятельно формулировать выводы [1].

Методические аспекты формирования исследовательских умений у младших школьников раскрываются в исследованиях О.А. Ивашовой, А.И. Савенкова, Н.А. Семеновой, Н. Б. Шумаковой. Курс «Окружающий мир» имеет большие возможности в обучении младших школьников способам учебных действий на предметном содержании: выполнение заданий к тексту, решение проблемных

ситуаций, обоснование и доказательство, чтение диаграмм, описание хода исследования [3, с. 4].

Рассмотрим, как пример, применение технологии проблемного обучения на уроке «Окружающий мир» в 3 классе на тему «В чем мудрость старости?» (УМК «Перспектива», учебник А.А. Плешакова).

На этапе урока «Мотивация к деятельности» проходило обсуждение картины В.М. Нестерова «Старый да малый». На актуализации усвоения знаний у учащихся был предложен проблемный вопрос, аналогичный теме урока «В чем мудрость старости?». В ходе совместного открытия знаний учащимися школьники самостоятельно работали с текстом учебника, находили информацию, обсуждали выбор правильных решений, составляли ментальную карту с афоризмами и пословицами старцев, приведенными в учебнике. На этапе первичного закрепления знаний, умений младшими школьниками была заполнена карта положительных качеств души человека «Двадцать добрых друзей» в рабочей тетради. На следующем этапе урока «Включение знаний в систему, закрепление изученного» была обобщена полученная информация, предложены варианты плакатов и схем, на основе которых ученики самостоятельно составили таблицу «Ступени человеческого века» в рабочей тетради. На этапе подведения итога урока предложен короткий мультфильм по мотивам сказки «В старости мудрость». В ходе обобщающей беседы был дан ответ на поставленный проблемный вопрос. Рефлексия выражалась в форме всем известных клише: продолжи фразу («Сегодня на уроке мне удалось узнать...»), «Изучая тему “В чем мудрость старости?” я открыл для себя...»).

Педагогическими условиями формирования исследовательских умений у младших школьников на уроках по предмету «Окружающий мир» явились:

- постановка проблемной ситуации;
- осознание и принятие учебной задачи учащимися (как выполнять поисково-исследовательское задание);
- проведение исследования (наблюдения, опыта, экспериментирования), фиксации результатов;
- выборочное целенаправленное чтение текста на закрепление открытых новых знаний учащимися;

- самостоятельное выполнение заданий учащимися на закрепление открытых знаний.

Итак, организации поисково-исследовательской деятельности младших школьников по предмету «Окружающий мир» способствуют исследовательские умения, планирование проведения наблюдений, изучение и анализ литературных источников, выполнение заданий исследовательской направленности.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: 1–4 классы. – М.: Вентана-Граф, 2005.
2. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 509 с.
3. Окружающий мир. 1–4 класс. Разноуровневые задания к урокам. Подготовка к ВПР / автор-сост. О.М. Смирнова. – Волгоград: Учитель. – 2018. – 119 с.
4. Семенова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников. – М., 2007. – 24 с.
5. Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников. – М.: Просвещение, 2011. – 198 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

А.А. Богатырева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Губанихина Е.В.

В статье рассматриваются возможности включения родителей дошкольников в процесс управления дошкольной образовательной организацией, раскрывается суть и отдельные формы работы детского сада с родителями в процессе управления ДОО.

Ключевые слова: *управление дошкольной образовательной организацией; формы работы с семьей; организация деятельности попечительских советов и родительских комитетов.*

Процесс управления дошкольной образовательной организацией можно рассматривать как процесс социального управления, о чем говорит С.Ю. Трапицын. Сам процесс управления в образовании исследователь определяет «как сложную организационную систему, в которой выделяются структуры государственного, регионального управления образованием, соответствующие муниципальные структуры управления, а также структуры управления самих образовательных учреждений...». Управление образованием, по мнению автора, «включает планирование, организацию, руководство и контроль, определяющие функционирование и развитие основных образовательных и обеспечивающих процессов» [5, с. 67].

С.Ю. Трапицын говорит о том, что принципы управления в образовании могут меняться, так как детский сад, школа или любое другое учреждение – это социальный объект, подвергающийся изменениям в связи с переменами в стране и обществе. Именно поэтому, по мнению автора, возникает «необходимость поиска новых подходов, предлагающих системные решения, интегрирующие такие приоритетные аспекты социального управления» [5, с. 70].

К таким приоритетным направлениям С.Ю. Трапицын относит: качество образовательного процесса, безопасность жизнедеятельности в образовательной организации, экономическую эффективность, социальную ответственность, информационную безопасность, рациональное управление энергопотреблением, управление рисками [5, с. 70].

Управление дошкольной образовательной организацией невозможно без привлечения родителей. Важность сотрудничества ДОО с семьей отражена в законе «Об образовании в Российской Федерации». Кроме того, в законе обозначается особая роль родителей, обязанность которых – заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка с раннего возраста. В документе также говорится о соблюдении принципов «единоначалия и коллегиальности» в процессе управления деятельностью любого образовательного учреждения. В связи с этим в любой дошкольной образовательной организации должны быть созданы коллегиальные органы управления, в состав которых войдут родители воспитанников [2].

Существуют разные варианты включения родителей в процесс управления дошкольной образовательной организацией: общее

собрание, педагогический совет, родительское собрание, попечительский совет, родительский комитет.

Общее собрание как орган управления осуществляет общее руководство ДОО. Родители являются законными представителями детей и заказчиками образовательных услуг. Именно поэтому они, как и другие члены общего собрания (педагоги, представители органов власти, курирующих образовательную деятельность учреждения) должны пользоваться правом совещательного голоса, а потому могут вносить предложения и заявления, участвовать в обсуждении всех важных вопросов, касающихся, прежде всего, организации образовательного процесса.

Другой орган управления ДОО, в который должны войти представители родительской общественности, – это педагогический совет. Данный орган решает вопросы, которые напрямую касаются родителей и в обсуждении которых они должны участвовать:

- направление образовательной или воспитательной деятельности в ДОО;

- перспективы развития дошкольной образовательной организации;

- совершенствование воспитательно-образовательного процесса путем реализации новых образовательных программ или применения инновационных технологий, а также информационно-коммуникационных технологий;

- оказание дополнительных образовательных услуг.

В составе педагогического совета родители воспитанников могут сотрудничать с органами власти, вносить свои предложения по вопросам функционирования и развития образовательного учреждения.

Общее родительское собрание также является органом коллегиального управления ДОО. В его состав входят все родители или законные представители детей, посещающих дошкольную образовательную организацию. Важными функциями этого коллегиального органа являются: участие в реализации значимых для ДОО программ и проектов; рассмотрение и обсуждение основных направлений развития дошкольной образовательной организации; координирование действий родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам образования, воспитания, оздоровления и развития детей.

Высшим органом родительского управления можно назвать попечительский совет, который является государственно-общественным органом и обладает правом распределять фонд развития ДОО. При правильной организации работы попечительского совета он становится одной из форм самоуправления образовательного учреждения, так как в управлении организацией вместе с руководством участвуют родители и социальные партнеры, которые также могут быть законными представителями воспитанников.

Члены попечительского совета являются полноправными участниками управления образовательной организацией. Об этом говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте. Поэтому включение родителей в попечительский совет и наделение их соответствующими полномочиями – важное условие эффективного управления ДОО совместно с представителями детей [1].

Необходимо четко определить функции попечительского совета в вопросах управления ДОО:

- обеспечение связи всех родителей воспитанников с администрацией дошкольной образовательной организации;
- информирование родителей обо всех нововведениях в детском саду;
- участие в работе по исполнению локальных актов ДОО;
- контроль за выполнением муниципального заказа на дошкольные образовательные услуги.

Еще один коллегиальный орган управления в ДОО – родительский комитет, который обеспечивает постоянную связь всех родителей с руководством дошкольной образовательной организации, а также с вышестоящими органами.

Среди важных функций управления родительского комитета в ДОО можно назвать:

- совместную работу родительской общественности и ДОО по реализации государственной и муниципальной политики в области дошкольного образования;
- координацию действий родительской общественности и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации по вопросам воспитания, оздоровления и социализации дошкольников.

Однако в большинстве детских садов, по мнению О.В. Солодянкиной, «руководители недостаточно осознают необходимость

включения родителей в планирование образовательного процесса, их возможности в совершенствовании планирования и создании новых видов планов» [7, с. 10]. Это можно сказать и о выборе и разработке образовательных программ, и об организации образовательного процесса в целом.

При этом в исследованиях Т.А. Данилиной отмечается, что «при постоянном участии родителей на всех уровнях и этапах планирования образовательного процесса наблюдается динамика в воспитании и обучении детей» [4, с. 124].

В современных дошкольных образовательных организациях сложилась ситуация, когда работа с семьями воспитанников ограничивается только привлечением родителей к воспитательной или образовательной работе. Доля вовлечения родителей в процесс управления ДОО слишком мала.

Таким образом, мы можем говорить о том, что изучение и решение проблемы вовлечения родителей в процесс управления дошкольной образовательной организацией на сегодняшний день актуально. Это обусловлено следующими аспектами:

- государственная политика ориентирует руководителей ДОО на привлечение родителей к вопросам управления организацией;
- отсутствуют действенные механизмы вовлечения семей в процесс управления ДОО;
- дошкольные образовательные организации испытывают потребность в постоянном диалоге с родителями для того, чтобы успешнее выполнять родительский заказ по оказанию образовательных услуг;
- отсутствуют эффективные модели сотрудничества ДОО и родителей в рамках управления дошкольной образовательной организацией.

Руководство дошкольной образовательной организации должно сделать так, чтобы сотрудничество ДОО с родителями было взаимовыгодным и добровольным, чтобы семьи были заинтересованы в своем участии в процессе управления дошкольной образовательной организацией.

О.В. Солодянкина говорит о таком важном аспекте сотрудничества семей и ДОО, как «открытость детского сада» [7]. Нельзя не согласиться с мнением исследователя: «Сделать родителей активными

участниками педагогического процесса – одна из главных задач образовательного учреждения... Родители должны быть убеждены, что их участие в жизни детского сада важно не потому, что так хочет педагог, а потому, что это важно для развития их ребёнка» [7, с. 56].

В связи с этим особое внимание руководители дошкольных образовательных организаций должны обращать на создание условий для включения родителей в процесс управления ДОО. Ссылаясь на мнение исследователей Е.В. Губанихиной, Н.В. Замятниной, мы можем говорить о следующих организационно-педагогических условиях:

- осознание руководителем миссии и ценности конкретной ДОО, цели ее развития и возможности привлечения родителей воспитанников для их достижения;

- знание руководителем всех форм работы с родителями, а также умение использовать механизмы включения родителей в процесс управления ДОО;

- готовность педагогического коллектива и администрации ДОО работать в тесном контакте с родителями;

- добровольность участия родителей в коллегиальных органах управления ДОО;

- двусторонний контроль за выполнением решений, принятых коллегиальными органами управления ДОО с участием родителей;

- долговременность участия родителей в процессе управления ДОО;

- учет интересов родителей как полноправных партнеров руководства ДОО в управлении дошкольной образовательной организацией [3].

Таким образом, в каждой дошкольной образовательной организации не на бумаге, а «дейтельно» должны работать такие коллегиальные органы управления, как попечительские советы, общие собрания, родительские собрания и родительские комитеты. Для эффективного взаимодействия эти органы необходимо наделить правом принятия управленческих решений, так как это является одним из важнейших условий эффективной работы по включению родителей в процесс управления ДОО.

Стоит отметить, что в каждой дошкольной образовательной организации складываются свои условия для формирования родительских органов управления. Они зависят от неоднородности родительского

коллектива, от активности родителей и их желания участвовать в процессе управления ДОО. Поэтому нужно говорить о дифференцированном подходе к включению родителей в процесс управления дошкольной образовательной организацией.

Тесная связь педагогов, руководства ДОО и родителей воспитанников способна максимально повысить уровень развития образовательной организации, сделать работу ДОО открытой и не просто решить все вопросы на этапе их появления, но и прогнозировать возможные проблемы и провести предварительную работу по их решению.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Адрес доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
3. Губанихина Е.В., Замятнина Н.В. Организационно-педагогические условия управления организацией социального партнёрства дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. – 2016. – №24. – С. 444–446.
4. Данилина Т.А. Интеграция работы ДОУ с семьей // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – №4. – С. 123–128.
5. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С.Ю. Трапицын [и др.]; под ред. С.Ю. Трапицына. – М.: Юрайт, 2019. – 413 с. // ЭБС «Юрайт». – Адрес доступа: <https://biblio-online.ru/book/12FCF5B3-0881-4E3-BCEA-ABD7AB09E8AE>
6. Солодянкина О.В. Педагогические условия включения родителей в планирование образовательного процесса в ДОУ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – Адрес доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-vklyucheniya-roditelei-v-planirovanie-obrazovatel'nogo-protsesssa-v-d>
7. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие для работников ДОУ. – М., 2014. – 102 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЛЬНОМ НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Л.А. Богодаева

магистрант, кафедра теории и методики начального образования
Институт педагогики и психологии
Петрозаводский государственный университет
Научный руководитель: к.п.н., доцент Ефлова З.Б.

В статье на основе анализа отечественной и зарубежной науки и практики информальное образование рассматривается как инновационный формат непрерывного образования педагога. Аргументируется необходимость исследования проблематики информального образования педагога.

Ключевые слова: непрерывное образование; педагог; инновационный формат; информальное образование.

В настоящее время в системе российского образования легализуется и динамично продвигается концепция непрерывного образования педагогов. Непрерывное образование развивается в новых видах и форматах, в том числе, в таких, как формальное, информальное и неформальное образование. В отличие от формального и неформального образования, которые достаточно определены и изучены, информальное образование педагога выделено сравнительно недавно и изучается учеными только с начала XXI века.

Исследование явления и понятия «непрерывное образование» представлено в трудах зарубежных учёных: D. Livingstone (2006), H. Pokorny (2011), R. Whittaker (2012), H. Gibson (2012) [4]. Несколько позднее оно стало предметом изучения таких отечественных исследователей, как Гаврилова И.В., Запруднова Л.А., Нефедова Г.М., Окерешко А.В., Ройтблат О.В., Солтовец Е.М., Суртаева Н.Н., Чекалова Н.В. и др.

С целью определения понятия «информальное образование» был проведён анализ литературы, который показал, что в настоящее время не существует единого подхода к его толкованию и интерпретации. Чаще всего информальное образование упоминается в контексте непрерывного образования, границы понятия размыты.

Так, Г.М. Нефедова под информальным образованием понимает нецеленаправленное, стихийное, непреднамеренное образование,

которое осуществляется в разных сферах повседневной жизни без процедурных формальностей, т.е. не имеет атрибутов формы [1].

Среди различных авторских позиций относительно определения неформального образования нам близка точка зрения А.В. Озерешко. Под неформальным образованием педагога она предлагает понимать индивидуальную познавательную деятельность, которая совпадает со структурой жизнедеятельности педагога и поэтому обладает всепроникающим характером, т.е. «вторгается» в формальное и неформальное образование педагога и протекает только во взаимосвязи с этими видами [3]. Соответственно, в неформальном образовании интегрированы общие черты непрерывного образования и специфические характеристики других его видов.

В международном докладе ЮНЕСКО «Образование: сокровище» (J. Delors, 1998) определён ряд общих аспектов, свойственных всем видам непрерывного образования, т.е. непосредственно относящихся и к неформальному образованию:

- «следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека»;
- «...помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности»;
- «в своем новом облики непрерывное образование должно выйти далеко за рамки, уже существующие в развитых странах, а именно повышения квалификации, переподготовки или продвижения по службе взрослых. Оно должно открыть возможность образования для всех, преследуя при этом самые различные цели»;
- «образование на протяжении всей жизни должно использовать все возможности, предоставляемые обществом» [5, с. 12–25].

Данные положения свидетельствуют о том, что мировая тенденция развития образования – это социальный запрос общества на образование на протяжении всей жизни педагога как за рубежом, так и в России, на новые форматы образования, выходящие за рамки традиционных вариантов.

Стремление нашей страны занять лидирующие позиции в мировом образовательном пространстве прослеживается в официальных документах образования РФ [2], а именно в Профессиональных

стандартах в сфере образования, в Стратегии непрерывного образования, в Нацпроекте «Образование», в т.ч. в федеральном проекте «Учитель будущего» и др.

Инновации в системе профессионального педагогического образования, а также создание и функционирование новых центров профессиональной подготовки и переподготовки, дополнительного профессионального образования, альтернативных традиционной системе, выступают в качестве путей и способов выполнения запроса государства и общества на «нового» учителя.

Для образовательных организаций также важен уровень квалификации педагогов, релевантный постоянно возникающим «вызовам» современности. Поэтому науке необходимо искать новые пути и способы непрерывного педагогического образования для повышения уровня профессионализма педагогических работников.

Анализ профессиональной педагогической литературы и практики, собственный опыт показывают, что существует запрос и от педагогов на изменения в содержании и формах получения дополнительного профессионального образования, т.е. педагоги заинтересованы в новых форматах самообразования.

Пилотное исследование (данная тема частично исследовалась в рамках курсовой работы) показало, что на данный момент в российской педагогике существуют различные подходы к определению понятия «информальное образование» с точки зрения авторских позиций, но до сих пор не сформировался единый подход к трактовке термина и других близких/смежных/пересекающихся дефиниций.

Выявлено противоречие между потребностью педагогов в новых формах непрерывного профессионального образования и недостаточной разработанностью вопросов информального образования в теории и в образовательной практике.

Таким образом, под информальным образованием педагога мы понимаем индивидуальную самостоятельную познавательную деятельность, сопровождающую его повседневную жизнь, включающую в себя взаимодействие, взаимообусловленность и преемственность всех уровней-этапов и видов-форматов непрерывного образования. Результатом такой деятельности является постоянное

профессиональное самосовершенствование и развитие профессиональных компетенций, актуальных для педагога.

Пилотное исследование также показало, что информальное образование как современная форма самообразования обладает большим потенциалом для профессионального роста современного педагога, но нуждается в подробном и тщательном исследовании в условиях быстро меняющейся и развивающейся системы непрерывного образования.

Литература

1. Нефедова Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – №3 (17). – С. 127–133.

2. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: Доклад общественной палаты РФ // Вопросы образования. – 2007. – №4. – С. 4–7.

3. Окерешко А.В. Информальное образование: опыт определения понятия // Непрерывное образование взрослых: материалы Международного форума / отв. ред. В.В. Беличенко, С.В. Кривых, В.Я. Никитин. – СПб.: ИНОВ, 2015. – С. 67–72.

4. Солтовец Е.М. Феномен информального образования в работах британских исследователей (на материалах международной базы данных ProQuest) // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. Том 5. – №5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN517.pdf> (дата обращения: 28.02.2020).

5. Delors J. Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission Pocket Edition. 1998. Paris: UNESCO. 266 p.

6. Livingstone D. W. Informal Learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. Counterpoints. vol. 249. 2006. – URL: www.jstor.org/stable/42979596 . Accessed 29 Feb

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Бородина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

И.Ю. Троицкая

кандидат психологических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

Крайне важно для ребенка дошкольного возраста научиться говорить содержательно, последовательно, ясно выражая свои мысли. Для эффективного развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в настоящее время существует множество различных инновационных технологий. В данной статье анализируются современные инновационные технологии, высоко зарекомендовавшие себя в развитии связной речи детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: развитие связной речи; связная речь; современные инновационные технологии; старший дошкольный возраст.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, речевому развитию детей дошкольного возраста уделяется большое значение. В качестве целевых ориентиров обозначено, что ребенку необходимо научиться хорошо владеть устной речью, выражать собственные мысли и желания, говорить о том, что он чувствует, о чем думает [7].

Проблема развития речи детей в дошкольном возрасте всегда была актуальной. Однако в настоящее время остро встает вопрос о необходимости изменения методов и средств работы педагога, применения на занятиях эффективных технологий в речи дошкольников. Это способствует реализации особого лично-ориентированного подхода к детям, обеспечению индивидуализации и дифференциации педагогического процесса с учетом способностей и уровня развития детей [6].

К современным инновационным педагогическим технологиям в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста, по мнению О.В. Акуловой, О.Н. Сомковой, О.В. Солнцевой, относятся: проектная деятельность, исследовательская деятельность, игровые

технологии, информационно-коммуникационные технологии, технология проблемного обучения, альтернативные технологии, технологии развития критического мышления («Синквейн», «Корзина идей», «Кластер», «Шесть шляп мышления»); технология по развитию и коррекции письменной и устной речи «Буквограмма», «LEGO-технология» [1, с. 69].

Проанализируем некоторые технологии с позиции эффективности их применения в образовательном процессе в детском саду.

Метод проектов активно используется в практике работы детского сада по развитию связной речи. С детьми дошкольного возраста рекомендуется проведение монопроектов и интегрированных проектов. И если содержание первых ограничено рамками какой-то одной области образования, то второй тип проектов охватывает задачи из нескольких образовательных областей программы. Что касается проектов, которыми занимаются старшие дошкольники, то их направленность – познавательная и социально-нравственная. В качестве результатов коллективной деятельности детей можно увидеть альбомы рисунков, «сборники» рассказов, коллажи и т.д. [1, с. 70]. Эффективность проектной деятельности в развитии речи выражается в организации общения и взаимодействия детей в процессе работы над тем или иным проектом, содержательным взаимодействием детей и взрослых [5, с. 83].

Рассматривая познавательную деятельность с точки зрения Т.А. Сидорчук и Н.Н. Хоменко, следует сказать, что ее реализация ребенком возможна посредством наблюдательного процесса, сенсорного обследования, опытов, экспериментов, эвристического обсуждения, развивающих игр и т.д. Рассуждения ребенка, его споры, опровержения, отстаивание своего мнения возможно в активной познавательной деятельности [5, с. 84].

Практика показывает, что при проведении занятий по экспериментальной и исследовательской деятельности словарный запас каждого ребенка становится шире. При этом формируются и закрепляются грамматические категории речи: существительные согласуются с прилагательными, с местоимениями и числительными, образуются падежные формы, сложные синтаксические конструкции [5, с. 86]. Занятия-опыты особенно способствуют развитию связной речи, формированию монологической речи. В процессе таких занятий

совершенствуются умения согласовывать свои действия и действия собеседника [5, с. 88].

Информационно-коммуникационные технологии. Компьютерные игровые комплексы (КИК) в настоящее время являются одной из самых популярных форм работы, позволяющей строить взаимоотношения между взрослыми и детьми. При этом используются технические виды коммуникации, здесь есть все необходимое для систематизации знаний, закрепления полученных навыков и свободного их использования в жизни [3, с. 196].

По замечанию Н.И. Левшиной и Л.В. Градусовой, кроме использования развивающих компьютерных игр все чаще создаются компьютерные презентации, воспроизводимые на занятиях с помощью мультимедийного оборудования (проектор, экран). Это способствует росту заинтересованности в изучаемых темах и активному речевому взаимодействию детей [3, с. 197].

Технология проблемного обучения. Проблемное обучение – процесс организации учебного процесса, в ходе которого педагогом создаются искусственные проблемные ситуации. Это способствует развитию мыслительных способностей детей. В данной технологии выделяется несколько этапов:

- педагог создает проблемную ситуацию и предлагает детям разрешить ее;
- в случае затруднений в самостоятельном решении детьми педагог сам предлагает рассмотреть разные подходы;
- педагог побуждает сравнивать, обобщать и делать соответствующие выводы, а также сопоставлять факты; предлагает детям рассмотреть явление с различных позиций;
- педагог обозначает конкретику в вопросах (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- педагог выделяет проблемные теоретические и практические задания (например: исследовательские);
- помогает сформулировать выводы [3, с. 198].

Как показывает практика, при использовании технологии проблемного обучения на каждом из перечисленных выше этапов речь воспитанников постоянно активизируется. Они задают вопросы, высказывают свою позицию, могут спорить, аргументировать, делать

умозаключения. Безусловно, расширяется и опыт ребенка в использовании грамотной, связной речи.

Технология моделирования. Эффективность модели очевидна в процессе разучивания стихов. Коротко об этом можно сказать так: в каждой строке главное слово или словосочетание «зашифровывается» картинкой, которая подходит по смыслу. Ребенок смотрит на рисунок и воспроизводит стихотворение по ним [6, с. 106].

Интересной, на наш взгляд, является *технология синквейна*, известная как пятистрочная стихотворная форма. Эффективность этой технологии заключается в формировании таких условий, которые будут способствовать развитию личности, способной излагать свои мысли критически, т.е. обозначать важное, удалять ненужное, обобщать, классифицировать. Синквейн в работе с детьми совершенствует словарную работу [1, с. 88]. В процессе применения технологии синквейна решаются значимые для развития связной речи задачи: обогащение и активизация словарного запаса (глагольный словарь, словарь прилагательных); подготовка к краткому пересказу; развитие ассоциативного и наглядно-образного мышления.

Есть примеры эффективных приемов организации познавательной деятельности детей дошкольного возраста, способствующих развитию связной речи. Например, *прием «Корзина идей»*, с помощью которого можно определить наличие у детей уже имеющихся знаний по конкретной теме. Данный прием позволяет накапливать знания, а применять его можно при календарно-тематическом планировании образовательного процесса ДООУ [6, с. 191]. Другим примером является *игра «Шесть шляп мышления»*, которая может быть использована в качестве наиболее удобного способа управления мышлением детей во время организации любого разговора и как инструмент активизации у них речи [6, с. 193].

Ещё одна технология, на которую необходимо обратить особое внимание, – это *Буквограмма*, разработанная С.Ю. Шишковой. Она направлена на развитие и коррекцию как письменной, так и устной речи у детей в возрасте 5–14 лет. В ее основе лежат и традиционные, и инновационные формы обучения [8, с. 7].

В процессе использовании этой методики дети учатся читать и писать слова, словосочетания и предложения. Все упражнения носят развивающий характер [8, с. 8]. Направления методики «Буквограм-

ма» многогранны и ориентированы на формирование письменной и устной речи детей; коррекцию безграмотности; развитие фонематического слуха; развитие ориентации в пространстве; профилактику дисграфии [8, с. 9].

В ходе занятий часто применяются упражнения, которые способствуют активизации работы головного мозга, межполушарному взаимодействию, корректируют сенсомоторную деятельность, что в итоге способствует решению некоторых проблем, среди которых можно выделить замену букв в ходе чтения и письма; перестановку букв; слияние нескольких слов в одно при их написании; зеркальное написание букв и цифр; неправильное определение направлений «право» и «лево» [8, с. 11].

Существенная помощь в развитии речи детей дошкольного возраста ощущается при использовании *LEGO-технологий*. Отрабатывание грамматических конструкций происходит в процессе развития речи. К примеру, числительные согласуются с существительными – «Сколько на улице птичек», «Сколько конфеток в вазе»; словообразование – добавление к глаголам приставок: «Придумайте новые слова от слова “летать” и продемонстрируйте действие, используя дерево и птичку» и другие дидактические упражнения. Роль инновационного образовательного конструктора LEGO Education «Построй свою историю» в развитии речевых навыков огромна. Используя этот конструктор, дети учатся придумывать собственные истории, пересказывать литературные произведения, составлять рассказы, в которых описываются реальные ситуации и т.д. [6, с. 109].

Показывает свою эффективность в развитии связной речи дошкольников *технология ТРИЗ*. Л.А. Григорович считает, что развитие детских фантазий – не единственная цель этой технологии. Кроме этого, дети учатся и системному мышлению [2, с. 39]. Автор выделяет несколько приемов этой технологии, которые способствуют проявлению речевой активности дошкольников. Например, мозговой штурм или коллективное решение проблем; метод фокальных объектов (пересечение свойств в одном предмете); приём «эмпатия» (выражение ребенком сочувствия, например, «Изобрази несчастное животное, что оно испытывает»); поэтическое конструирование (где составляется рассказ, описывающий предметы и явления, находящиеся в окружающем мире) и др. [2, с. 41].

Таким образом, в настоящее время накоплен богатый инструментарий интересных и эффективных способов развития связной речи детей в условиях дошкольной образовательной организации. Педагогам необходимо применять не только традиционные, но и инновационные методы и приемы обучения. Как показывает практика, к эффективным инновационным технологиям развития связной относятся: проектная и исследовательская деятельность, информационно-коммуникационные технологии, технологии проблемного обучения, мнемотехники, моделирования, синквейна, LEGO-технология, технологии ТРИЗ. Рассмотренные в статье инновационные педагогические технологии способствуют успешному развитию связной речи дошкольников и в дальнейшем гарантируют их эффективное обучение в школе.

Литература

1. Акулова О.В., Сомкова О.Н., Солнцева О.В. и др. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Сфера, 2015. – 324с.
2. Григорович Л.А. Формирование творческого мышления в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 2015. – №7. – С. 36–42.
3. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2–9. – С. 191–199.
4. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М.: Знание, 2014. – 344 с.
5. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников. – М.: Академия, 2014. – 240 с.
6. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника: Развиваем речь. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 269 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155) // Система ГАРАНТ. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5XwMkkFic>
8. Шишкова С.Ю. Буквограмма. В школу с радостью. Коррекция и развитие письменной и устной речи у детей от 5 до 14. – М.: Феникс, 2019. – 386 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ю.В. Буланова

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

В данной статье представлены различные точки зрения на понятия «самоконтроль». Особое внимание уделяется проблеме формирования самоконтроля учащихся начальных классов в процессе обучения. Проанализированы приемы самоконтроля на уроках математики в начальных классах.

Ключевые слова: самоконтроль; формы самоконтроля; педагогические приемы; учебная деятельность; младший школьник.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обозначено, что «метapedметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: формирование умений планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата» [5].

Самоконтроль – немаловажный навык в становлении самостоятельности обучающихся в процессе учебно-познавательной деятельности. Он включает планирование, контроль, оценку учебных действий, определение наиболее эффективных способов достижения результата.

Научно-методическая литература фокусирует внимание на потребности развития самоконтроля при вычислительных, орфографических, коммуникативно-речевых умений на материале изучения конкретных тем.

Практика начального обучения математике показывает, что у большинства обучающихся навыки самоконтроля и контроля развиты слабо либо совсем отсутствуют. Ввиду этого развитие навыков самоконтроля, воспитание привычки оценивать результаты своего

труда становится одной из центральных задач, стоящих перед педагогом.

Вопрос развития самоконтроля рассматривали такие ученые как Н.Д. Левитов, П.Я. Гальперин, Ю.К. Бабанский, Г.К. Селевко, Н.Г. Ярошенко и другие. Д.Б. Эльконин, Н.Б. Истомина занимались проблемой самоконтроля обучающихся младшего школьного возраста на уроках математики. Многие исследователи проблемы самоконтроля в обучении отмечают, что школа в настоящее время не формирует в достаточной степени это умение у обучающихся (А.С. Лында, А.К. Дусавицкий, В.В. Чебышева, П.М. Эрдниев и др.).

Такие взгляды основываются на недостаточном понимании педагогами роли и смысла самоконтроля, стихийности и нерегулярности обучения ему, неумении педагога организовать самоконтроль у школьников.

Следовательно, можно определить проблему: на формирование самоконтроля в начальных классах акцентируют мало внимания, что особенно недопустимо в аспекте развивающего обучения, кроме того, эта тема недостаточно хорошо исследована в научной литературе.

Самоконтроль – одно из центральных умений, которое обеспечивает самостоятельную деятельность обучающихся. Его роль заключается в своевременном предупреждении или выявлении уже совершенных ошибок.

С позиции психологии самоконтроль – это умение человека регулировать совершаемые им действия и сверять их с заданной программой. Н.Д. Левитов понимает самоконтроль как «акт умственной деятельности человека, форму проявления и развития самосознания, мышления» [3]. Ю.К. Бабанский считает, что «самоконтроль является главным элементом учебной деятельности, способствует увеличению результативности обучения всем предметам».

По мнению А.В. Белошистой, самоконтроль понимается как «действие учащихся, которое выражается в осуществлении контроля за итогами своей деятельности и в изменении ее в процессе исполнения школьных заданий».

Наиболее исчерпывающим и обобщающим, с точки зрения учебной деятельности, определением самоконтроля можно считать «умение критически оценивать внешнее поведение и умственную

деятельность под руководством педагогов и семейного окружения в процессе учебной деятельности», данное Л.Н. Габеевой [1].

В процессе обучения применяются различные формы самоконтроля. Рассмотрим их подробнее.

Итоговый самоконтроль – наиболее простая форма самоконтроля. Данная форма самоконтроля заключается в том, что результат сравнивается с образцом и исходя из этого дается оценка и делается вывод о правильности и точности выполненного задания. Например, если учащийся решил пример и сопоставил с ответом, то он произвел действия самоконтроля по результату. Однако это не так эффективно, ведь в контрольных работах, на экзаменах и просто в жизни готовых ответов нет, следовательно, самоконтроль по результату становится невозможным. Из этого следует, что итоговый самоконтроль не имеет особых обучающих достоинств.

Пооперационный или пошаговый контроль. Использование данной формы предполагает контроль каждой операции выполняемого задания. Такая форма контроля позволяет ученику быстро вмешиваться в ход своей учебной деятельности и вносить в нее исправления. Например, ученик, вызванный к доске, объясняет свои действия, мысл вслух и ведет за собой остальных учеников.

Прогнозирующая форма самоконтроля. В этом случае ученик еще до начала выполнения задания проговаривает про себя шаги, входящие в это задание. Эта форма самоконтроля является наиболее сложной и продуктивной [2].

В различные моменты учебной деятельности обучающиеся контролируют себя в разной форме: внешний контроль со временем заменяется контролем внутренним, затем становится самоконтролем. Механизм планомерно-поэтапного формирования, то есть составление схемы ориентировочной основы действия и поэтапная отработка предметных действий, является определяющим условием формирования самоконтроля. Принимая во внимание, что самоконтроль является важнейшим компонентом процесса обучения, применяя теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий, можно выделить три этапа процесса формирования самоконтроля.

Первый этап включает раскрытие перед обучающимися значимости самоконтроля как качества личности и самоконтроля в обучении, который содействует более успешной и эффективной учебной

деятельности. Очень важно с первого этапа формирования самоконтроля воспитывать интерес к нему. Выбор содержания учебного материала для заданий на самоконтроль при этом имеет большое значение.

Закрепление действий самоконтроля, его алгоритма, формирование умения самоконтроля и взаимоконтроля осуществляется на втором этапе. Здесь важным является комментирование учителем своего контроля и оценки.

Третий этап предполагает, что алгоритм самоконтроля как контролирующей деятельности обучающегося становится полным. Он содержит не только нахождение ошибок, но и разъяснение их причин, более обоснованное их исправление. Обучающимся предоставляется большая самостоятельность.

Итак, на различных этапах учебного процесса обучающиеся контролируют себя в разной форме: внешний контроль постепенно заменяется внутренним контролем, превращаясь в самоконтроль [4].

Разработано много различных приемов, способов и игр, которые позволяют развивать у младших школьников самоконтроль. Так, А.Г. Пачина выделяет следующую группу приемов развития самоконтроля:

- обратные задачи;
- подбор вопроса к данному условию задачи;
- составление задачи для одноклассников, используя пройденный материал;
- объяснение доказательства или решение задачи одноклассникам;
- определение недостающих данных в задании;
- задания с избыточными данными;
- составление для одноклассников задач с неполными или избыточными данными;
- задания на нахождение и исправление «допущенных» учителем или сверстниками ошибок;
- ситуация, в которой учитель при объяснении «допускает» ошибку;
- решение одной и той же задачи несколькими способами, обсуждение и выбор наиболее удачного решения;
- самостоятельные работы;

– разноуровневые задания.

К эффективным способам, развивающим у младших школьников навыки самоконтроля, можно отнести решение и составление обратных задач, подбор вопроса к данному условию задачи, решение задач с неполными или избыточными данными, математические карточки, пазлы и мозаики, а также взаимопроверка.

Для выявления уровня развития самоконтроля в начальной школе на уроках математики используются различные диагностические методики. Наиболее эффективными и полезными для диагностики уровня самоконтроля у детей младшего школьного возраста являются:

1. «Рисование бус» (методика И.И. Аргинской);
2. «Продолжи узор» (модифицированный вариант методики Г.Ф. Кумариной);
3. «Разметка» (методика Н.К. Индик, Н.А. Цирулик).

Эти методики будут хорошим диагностирующим средством для использования в начальной школе и послужит хорошим материалом для учителя.

Таким образом, действие самоконтроля, сформированное у обучающихся, дает им возможность контролировать себя, свои мысли, действия, поступки, находить и исправлять ошибки, планировать свою учебную деятельность, развивать такие качества личности, как самостоятельность, инициатива и ответственность.

Литература

1. Габеева Л.Н. Педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников // Вестник БГУ. – 2013. – №13.
2. Демидова Т.Е., Чижевская, И.Н. Формирование умений самоконтроля у младших школьников на уроках математики // Начальная школа. – 2013. – №10. – С. 10–15.
3. Жданова Н.М., Мальцева Е.С. Самоконтроль в структуре учебной деятельности младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №3. – С. 27.
4. Омарова А.А., Шугаипова З.М. Текстовые задачи по математике как средство формирования самоконтроля у учащихся начальных классов // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2012. – №1.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2015. – 47 с.

СКАЗКИ И ЛЕГЕНДЫ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Г. Владимирова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

В статье рассматриваются актуальные вопросы этнопедагогики – каковы возможности сказок и легенд Нижегородского края для приобщения дошкольников к богатству местного фольклора, какие вопросы образования, воспитания и развития подрастающего поколения можно решать при включении сказок и легенд народов Нижегородской области в воспитательную систему дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: легенды; сказки; устное народное творчество; фольклор.

Наш Нижегородский край населяют разные народы – наряду с преобладанием русского населения, это и татары, и марийцы, и мордва, чуваша, башкиры. На протяжении столетий народности жили рядом, бок о бок, а их культура ассимилировалась, элементы устного народного творчества проникали друг в друга, обогащая фольклор и другие элементы народной педагогики.

Каждый народ на протяжении своего существования и развития создавал свою собственную культуру – песни и сказки, легенды и мифы, пословицы и поговорки, загадки и сказания. Каждый народ на своём поэтическом и музыкальном языке рассказывал об истории, жизни, думах и переживаниях своих предков и современников. И особенно любовно – о своих национальных героях. Для того чтобы понять жизнь того или иного народа, его традиции и ценности, надо понять его культуру – поэтому и необходимо обращаться к жанрам устного народного творчества, так как оттуда мы можем познакомиться с душой народа, понять его основные ценности и жизненные приоритеты. И начинать эту работу надо уже с ранних лет.

Именно в детском возрасте эмоциональность, образность мышления помогает ребёнку лучше воспринять нравственные и духовные принципы, которые заложены в художественных произведениях народа, усвоить нравственные ценности, лучше понять такие

духовно-нравственные категории, как дружба, любовь, жизнь, красота, добро и пр.

Народные сказки и легенды хранят в себе историю самого народа, историю земли, на которой народ обитает. Каждому народу дорога земля, на которой он живёт, каждому человеку дорога земля, на которой он родился и вырос. И эту любовь каждый народ передавал в своём устном народном творчестве, воспевая свою землю, край своих предков. Из поколения в поколение как величайшую драгоценность люди проносят легенды, сказания, песни. В них сама история, сама жизнь и судьба народная. Отсюда и такое бережное отношение к устному народному творчеству. В нём оживают холмы и ручьи, горы и небеса, земля и травы, весь мир раскрывается перед человеком, как волшебная шкатулка, хранящая тайны земные и человеческие.

При изучении сказок и легенд других народов ребёнок может сделать и обобщающий вывод – у любого народа человек, который любит трудиться, – в почёте, а лентяй достоин осуждения и порицания. В культуре любого народа добро всегда побеждает зло, добро то, что служит правде жизни, умножает красоту мира, дарит радость людям. Постепенно ребёнок приходит к мысли, что ценностью любого народа является миролюбивый, трудолюбивый, талантливый, творческий человек, поэтому мысли и чувства, вкладываемые народом в эти произведения, одинаково близки каждому из нас, и поэтому они живут до сих пор.

Народное творчество, народная культура, как бы она не отличалась по своему разнообразному содержанию, едины – они везде говорят о народном мужестве, о любви к своей земле и народу, доброте к людям и животным, о любви к природе, о её красоте, о радости творческого труда и пр.

Из легенд и сказок разных народов ребёнок узнаёт, что для всех народов – земля словно матушка. Для всех народов в древности она была живым существом, и к ней относились с почтением, уважением и любовью.

В легендах и сказках народы отвечали и на космогонические вопросы, вопросы о сотворении мира, земли, неба: Откуда взялась земля? Откуда появились звёзды? Почему на Луне пятна? Что такое Млечный Путь? Как появилась радуга? Почему Солнце светит только днём, а Луна ещё и ночью? и пр. Поэтично в сказках и легендах

народы описывали и разнообразные явления природы – грозу, радугу, смену времён года, смену дня и ночи и пр.

Но мало было объяснить сказкой или легендой мир, его происхождение, явление природы, описать его законы. Людям хотелось понять и многое другое. Проводя жизнь – кто в лесных краях, кто в степях, – люди пристально вглядывались в окружающий их мир, наблюдали жизнь птиц, рыб, животных, хищных зверей в лесных чащах. Различные повадки животных, их внешность, расцветка шкурок, крики, движения – всё это давало пищу творческой фантазии человека. Так появлялись у разных народов сказки о животных, например такие: «Почему у бурндука на шерстке полоске», «Почему собака нападает на кошку», «Почему снегирь не поёт, а свистит», «Соловей», «О чём кричит кукушка», «Отчего у птицы удода гребешок на голове» и пр.

В годы борьбы за свою независимость у народов часто появляются сказания о героях – баторах, богатырях – патриотах, рождённых родной землёй для её благоустройства, для защиты от врагов. У каждого народа, населяющего нашу страну, есть такие героические легенды – о Сарри-баторе, о богатыре Эрте-Бергене, Пере-богатыре и пр.

Во многих народных сказаниях богатыри сражаются с врагами родной земли – жадными, злыми и глупыми правителями или свирепыми великанами, сказочными злодеями. И врагам, и героям давал народ выразительные имена: например, обжора, жадина, кровавый богатырь, чёрный ветер – так называл своих богачей-властителей и врагов народ, а богатыри носили красивые, сияющие имена – лунный шёлк, золотой меч, полная луна и пр.

Произведения устного народного творчества на протяжении нескольких веков оформляются письменно и уже передаются другим поколениям не из уст в уста, а в неизменном, письменном виде. Именно поэтому нам сейчас стали доступны легенды и сказки народов. Каждый желающий может их прочитать и вынести что-то ценное для себя.

К сожалению, современные программы предоставляют недостаточно материала по изучению сказок, легенд, пословиц и поговорок, загадок народов, населяющих наш край.

Анализ программ показывает, что в ходе образовательной деятельности изучаются различные фольклорные жанры, но изучаются они на примере русского народа, и редко – других народов мира,

но не включены в изучение фольклорные жанры народов, живущих с нами по соседству в нашей многонациональной стране.

Выход из этого – включать в образовательную деятельность дополнительный материал по изучению сказок и легенд Нижегородского края, включать детей в проектную деятельность и пр.

Творчество каждого народа, проживающего на территории нашей страны, достойно того, чтобы его знали и любили другие народы. А для этого оно должно быть доступно – чтобы переводилось, адаптировалось и издавалось для чтения дошкольникам.

Те сказки и легенды, которые дошли до нас, обладают вечной молодостью, они удивительно романтичны и настолько современно звучат, особенно когда идёт речь о человеческих взаимоотношениях, о борьбе добра и зла, что оставят глубокий эмоциональный след в душе ребёнка. Перед ним откроется мир больших чувств, крупных характеров, героических поступков и яркой символики, мир, уходящий своими корнями в историю, вглубь живого, земного, человеческого.

Сюжетная острота, естественное переплетение героики и привычных житейских ситуаций, высокая романтика и лиричность – это определяющие особенности стиля и языка сказок и легенд, изобилующих народной мудростью, да и сами они порой представляют собой мудрость народную, дошедшую к нам из глубины веков.

Трудно перечислить все сокровища народной культуры, которыми владеют народы, проживающие в Нижегородском крае, и для того, чтобы с ними ознакомиться, нужна специальная картотека фольклора народов, населяющих наш край, куда вошли бы сказки, легенды, песни, героические поэмы, пословицы и поговорки, загадки, мифы.

Литература

1. Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах: пособие по воспитанию детей в семье и в школе. – М.: Современное слово, 2013. – 280 с.
2. Аникин В.П. Русское устное народное творчество. – М.: Высшая школа, 2004. – 33 с.
3. Беттельгейм Б. О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок. – М.: Изд. В. Секачев, 2019. – 464 с.

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ-ПОДРОСТКА

Н.С. Вятлева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Е.А. Жесткова

кандидат филологических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В статье представлен портрет современного читателя-подростка, отличительные черты современной молодежи, предложен список книг для прочтения, который составлен из книг интересных, на наш взгляд, для современного поколения.

Ключевые слова: *современный подросток; молодёжь; личность; книги; чтение; клиповое мышление; внимание; развитие.*

Молодежь XXI века сформирована в среде цифровых технологий. Это поколение выросло в новом цифровом обществе. Современные дети способны решать несколько задач одновременно, быстро переключаясь с одной на другую. Но большинство не способны мыслить линейно, выполнять линейные задачи, например, читать и писать, поскольку у них слабо развито внимание и оно легко рассеивается. Молодое поколение не может самостоятельно решать трудные задачи, а ищет готовые наработки и ответы в сети Интернет.

Девиз молодых людей XXI века – «будь как все». Очень масштабно распространяется массовая литература (детективы, приключения, фэнтези и др.), гляцевые журналы, жёлтая пресса. Данный вид литературы не может воспитать личность ребёнка, т.к. она не формирует эстетические и моральные нормы учащихся, не помогает обогащению словарного запаса. Но тем не менее современная литература пользуется непоколебимым успехом, ведь она понятна всем и не требует особого осмысления после прочтения. Эта литература рассчитана на примитивное сознание. В ней нет глубокого смысла, вся основная информация представлена на поверхности. Современная молодежь не способна глубоко мыслить, поэтому такая литература идеально подходит для «нового времени».

Завершение формирования личности происходит в ранней юности. В этот период происходит окончательное становление её духовной составляющей, поэтому одно из первых мест на книжной полке

должна занимать классическая литература. Классическая литература является эталоном нравственных, эстетических и духовных ценностей.

К сожалению, лишь немногие современные ученики читают классическую литературу. В основном они читают её к урокам литературы, чтобы получить хорошую оценку или чтобы сдать ЕГЭ. Также не пользуется успехом зарубежная литература. Многие современные подростки воспитываются на историях красивой и беззаботной жизни звёзд, наивно считая их примером для подражания.

Чтение – это медленный и трудоёмкий процесс, который требует временных затрат и умения сосредоточиться. Наше молодое поколение привыкло к быстрой смене деятельности, к быстрым и легко видимым результатам. Правильное чтение требует умственных усилий, контроля мыслей и чувств, поэтому многие школьники перестают читать.

Особенность «компьютерного поколения» – это клиповое сознание. Данный феномен появился в 90-х годах XX века и обозначает привычку «воспринимать мир посредством кратковременного яркого посыла, воплощенного в форме клипа». Подростки читают, как правило, тексты в сокращённом варианте и создают короткий пересказ. Они не акцентируют своё внимание на теме, идее произведения, на художественных деталях текста вообще не фокусируют своё внимание. Можно предположить, что интерес современных подростков к массовой литературе – это результат «клипового мышления».

В XXI веке широко представлены примитивные виды досуга: телевидение, интернет, компьютер. На таком фоне меркнет книга даже в электронном формате.

Современные дети более осмысленно судят об авторах произведений, которые изучались в школьной программе, и не могут грамотно оформить свои мысли об авторе, чье произведение они читали самостоятельно, что говорит о недостаточно развитом навыке самостоятельного чтения художественного произведения.

Проблема чтения довольно давно и активно обсуждается в обществе. Как правило, если в семье ребёнка не принято читать, то соответственно и у ребёнка не возникнет такой потребности. Ребёнок очень часто перенимает черты поведения своих родителей. Он учится тому, что видит у себя дома. Если родители регулярно, приходя

с работы, уделяют время лишь просмотру телевизора, не следует удивляться, что ребенок в этой семье не будет читать. Стоит отметить, что дети обращают своё внимание на то, что читают родители. Если мама и папа читают журналы, газеты, бестселлеры, то у ребёнка не возникнет желание читать классическую литературу.

В настоящее время нужно уделить особое внимание семейному чтению. Чтобы в семье вырос читающий подросток, нужно с ним заниматься с младенчества. Читать ему перед сном, затем читать с ним вместе, обсуждать прочитанное, просить ребёнка, чтобы он вам почитал вслух. В формировании навыка сознательного чтения семья занимает почётное первое место.

Ниже мы приведём список книг, которые помогут провести свободное время с пользой для современного поколения.

1. Александр Грин «Алые паруса».
2. Валентин Распутин «Уроки французского».
3. Вениамин Каверин «Два капитана».
4. Владимир Железников «Чучело».
5. А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц».
6. М. Шолохов «Судьба человека».
7. Л. Толстой «Детство».
8. А. Дюма «Три мушкетёра».
9. К. Булычёв «Девочка с Земли».
10. Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке».
11. Ж. Верн «Дети капитана Гранта».
12. А. Гайдар «Тимур и его команда».
13. В. Скотт «Айвенго».
14. Р. Стивенсон «Чёрная стрела».
15. Г. Тропольский «Белый Бим Чёрное ухо».

Таким образом, современные подростки очень сильно отличаются от своих предков, у них совсем другие интересы. Сейчас молодежь в меньшей степени увлекается чтением и отдаёт предпочтение более примитивным развлечениям. Перед нами стоит сложная задача в воспитании личности современного подростка. Нужно не только привить любовь к чтению, но и сделать так, чтобы это чувство не пропало с течением времени.

Литература

1. Васёв Д.В. Обучение чтению в эпоху цифровых технологий // Начальная школа. – 2020. – №1.

2. Васильев В.К. Личностно значимое восприятие художественного произведения учащимися как процесс саморазвития и самосовершенствования // Известия Уральского государственного университета. Сер.1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – №9. – С. 15–21.

3. Романичева Е.С. Не потерять школьника как читателя // Литература в школе. – 2012. – №4.

4. Собкин В.С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе // Педагогика. – 2012. – №7.

5. Щербаненко Э.М. Чтение – лучшее учение // Воспитание школьников. – 2012. – №8.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.С. Вятлева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Л.В. Филиппова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В статье представлен анализ современного состояния проблемы формирования каллиграфических навыков младших школьников, инновационных технологий и методических средств обучения, описаны возможности интерактивных технологий как средства повышения мотивации учащихся, формирования каллиграфических навыков и познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: цифровизация; каллиграфические навыки; игровые методы; инновационные технологии; интерактивные формы обучения; мотивация; Федеральный государственный образовательный стандарт.

Современному обществу необходима всесторонне развитая личность. Согласно ФГОС нужно развивать в детях такие качества, которые будут отвечать требованиям информационного, демократического, гражданского общества, толерантности, диалога культур.

Это личность грамотная, обладающая навыками устной и письменной речи.

Однако в эпоху цифровизации у детей снижается тяга к чтению художественных произведений, а общение младших школьников в мессенджерах ведет к утрате формирующихся на уроках русского языка каллиграфических навыков.

Исследования Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Ткачевой, Л.В. Журовой и других показали, что фонематический слух ребенка к 6 годам достаточно развит и готов к слуховому анализу и синтезу; артикуляционная система у большинства детей тоже вполне подготовлена к произнесению звуков речи, что очень важно для начала обучения письму.

Вопросам формирования каллиграфических навыков посвящены работы Н.Г. Агарковой, М.М. Безруких, Л.Я. Желтовской, Н.А. Зайцева, С.Ю. Серебренниковой, И.О. Соколовой, Е.Н. Соколовой и др.

Анализ исследований показывает, что основными проблемами в методике обучения каллиграфии в настоящее время можно считать следующие: а) как обучать письму детей 5–6 лет; б) как обучать отрывному и безотрывному письму; в) как применять разлиновку в обучении письму; г) как обучать прямому или наклонному письму; д) какой рукой обучать письму; е) каким должен быть письменный шрифт.

Наиболее дискуссионной является проблема обучения детей письму в возрасте 6 лет. Как известно, в этом возрасте рука ребенка (мелкая мускулатура пальцев, координация движений, не окончившееся окостенение кисти) не готова к быстрому овладению письмом. Дети в этом возрасте могут успешно овладеть процессом чтения, но медленное развитие письма тормозит овладение ребенком грамотой.

Если обучение письму идет одновременно с овладением чтением, то ребенок лучше овладевает чтением, закрепляя усваиваемое на уроках письма.

Вместе с тем ребенок пишет настолько медленно, что он либо почти ничего не закрепит из читаемого, либо, если не торопить, он с самого начала спешит и портит формирующийся почерк. Вот это противоречие побудило методистов к поискам решения проблемы.

В последнее время решаются вопросы о роли создания зрительного и тактильного образа буквы, попытки подготовки моторики «до» и «во время» обучения письму.

Проблема разлиновки тетради в последнее десятилетие в основном решается так: косая сетка и линии, определяющие направление наклона, сняты. Даются нижняя и верхняя линии. Всякие ограничивающие высоту строки дополнительные линии и даже верхняя ведут к переучиванию детей на последующих этапах обучения.

В связи с этим приобретает большую значимость поиск методических средств, способствующих повышению мотивации формирования каллиграфических умений учащихся начальной школы.

Одним из таких средств, на наш взгляд, являются инновационные педагогические технологии.

Для того чтобы поддерживать интерес обучающихся, привлечь внимание, на уроках русского языка можно использовать интерактивные пособия, интерактивные азбуки, в которых будет показано последовательное написание букв. Данные тренажеры широко представлены в сети Интернет. Мы рассмотрели пособие по обучению грамоте Садыковой Р.Ф., учителя начальных классов. В данном интерактивном пособии представлены все буквы алфавита в печатном и письменном варианте. Очень четко показан алгоритм написания каждой буквы.

Для эффективного восприятия детьми правильного написания элементов букв или отдельной буквы можно использовать видеоролики, в которых будет показано правильное написание. Это будет способствовать детальному и более глубокому освоению норм правильного письма у обучающихся начальных классов. Например, видеоролик «Написание строчной буквы а».

Для учителя сейчас широко представлены различные конструкторы прописей, которыми можно пользоваться при подготовке к занятиям. В данных программах можно создавать отдельные листы прописи с различными заданиями.

В рамках здоровьесбережения ребёнку следует предлагать выполнять нетрудные упражнения для укрепления мышц спины и плечевого пояса. К таким упражнениям можно отнести хождение с книгой на голове, рисование на листке, приложенном к стене. Следует выполнять пальчиковую гимнастику, которая подготавливает руку к письму, снимает напряжение и усталость с рук.

Для развития мелкой моторики рук следует предложить ребёнку работу с пластилином, бусинами, бисером. Предложим некоторые упражнения.

Упражнение «дождик» – ребёнок быстро отрывает маленькие кусочки от пластилина и приклеивает их на лист картона, затем завершает свою картину фломастерами или карандашами.

Упражнение «пинцет» – ребенок с помощью пинцета переносит мелкие объекты (бисер, бусины). Можно таким образом составить вместе с ребёнком картину.

Упражнение «Бусы» – интересным и простым занятием для детей будет нанизывание бусин на нить. Помимо мелкой моторики, в этом упражнении еще хорошо развивается фантазия и воображение. Ребёнок может создать уникальное украшение.

Для того чтобы при письме у ребёнка буквы «не зависали в воздухе», нужно выполнять упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия. К таким упражнениям следует отнести графические диктанты. Также можно предложить дидактические игры, в которых необходимо найти какой-то предмет в комнате по указаниям взрослого (иди прямо, теперь налево, затем вправо и т.д.).

После того как дети познакомятся со всеми буквами алфавита и научатся их писать, можно с классом оформить проект: «Моя любимая буква». В рамках этого проекта каждый ребёнок выберет себе букву, которая ему понравилась больше всего, и подберет про нее информацию. При подборе информации можно руководствоваться следующим планом:

1. На что похожа.
2. Из каких элементов состоит письменная буква.
3. Занимательный материал (загадки, скороговорки, ребусы и др.).
4. Крылатые фразы и выражения, в которых встречается изучаемая буква.
5. Весёлые стихи.
6. Картинка или поделка буквы, выполненная своими руками.

Проект следует предложить оформить детям самостоятельно, своими руками, на листе формата А4. Здесь они могут проявить свои творческие способности, смекалку и находчивость. После этого происходит презентация готовых проектов в классе.

Таким образом, в свете современных условий образования при обучении детей письму необходимо использовать различные технологии, которые будут способствовать более глубокому усвоению знаний обучающихся о составе каждой буквы, помогут активизировать детей на занятиях, повысят мотивацию и будут способствовать формированию универсальных учебных действий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 класс). – URL: [https:// Минобрнауки.рф](https://минобрнауки.рф)
2. Башмаков А.И. Голос почерка. – М.: Петрополис, 2009. – 296 с.
3. Гурова Е.М. Подготовка руки ребенка к письму // Начальная школа. – 2000. – №5. – С. 61–62.
4. Желтовская Л.Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. – М.: Просвещение, 2005. – 238 с.
5. Жесткова Е.А. Виртуальный музей современного русского языка – средство приобщения школьников к культурному наследию России // Начальная школа. – 2019. – №9. – С. 31–34.
6. Жесткова Е.А. Особенности работы в малых творческих группах на уроках литературного чтения в начальной школе // Начальная школа. – 2019. – №2. – С. 54–56.
7. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. – М.: Сфера, 2006. – 320 с.
8. Серебренникова С.Ю., Соколова И.О. Индивидуализация комплексного сопровождения обучающихся с нарушениями письма // Начальная школа. – 2019. – №1.

МЕТОДИКА «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.А. Глаголева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

Автор рассматривает содержание методики «Перевернутый класс», а также трудности работы по данной методике, положительные и отрицательные стороны при ее реализации.

Ключевые слова: *«Перевернутый класс»; развитие; самостоятельность; самостоятельная работа; учебная деятельность.*

В современном мире происходит реформирование систем образования в связи с глобальными изменениями в обществе. Недавние достижения в области информационных технологий открыли новые достижения в области образования. Чтобы удовлетворить требования изменяющегося мира, разрабатываются инновационные способы обучения. Исследователи постоянно думают о способах улучшения существующих моделей обучения, о разработке и внедрении новых. На сегодняшний день учащиеся могут воспринимать информацию не только внутри класса, но и вне него, используя информационные устройства. Также в процессе обучения необходимо учитывать индивидуальную скорость восприятия учебной информации. Поэтому проблема развития самостоятельной учебной деятельности является одной из актуальных проблем современного образования.

Проблему развития самостоятельности учебной деятельности изучали следующие авторы: И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Р.А., Низамов, И.Э. Унт, П.И. Пидкаистый, Н.Ф. Калашникова, А.Л. Думчине и другие.

Развитие самостоятельности учебной деятельности осуществляется в такой форме организации обучения, как самостоятельная работа. П.И. Пидкаистый рассматривает «самостоятельную работу» как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью [2, с. 8].

Показателем процесса развития самостоятельности учебной деятельности является такое качество, как самостоятельность учеников. Мы под самостоятельностью учеников подразумеваем умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их без внешней и опоры и побуждения. Так, на первый план выходят такие особенности школьника, как инициатива, познавательная активность, творческая направленность, интерес, умение ставить перед собой цели и планировать свою работу [6]. Помощь педагога состоит в том, чтобы помочь проявиться этим качествам в полной мере. Важно дать понять ученику, что, прежде всего, успех в учёбе зависит от его самостоятельности и инициативы.

Методика «Перевернутый класс», с одной стороны, является именно той технологией, которая опирается на учебную самостоя-

тельность и, с другой стороны, благодаря которой возможно развивать учебную самостоятельность школьников. Данная методика позволяет в современных условиях использовать возможности информационно-коммуникативных технологий информационной образовательной среды для более полной реализации познавательной возможности каждого ребенка.

Создателями методики «Перевернутый класс» считают американских педагогов Джонатана Бергмана и Аарона Сэмса. Они придумали в 2007 году, как обеспечить своими лекциями спортсменов, которые часто пропускали занятия, а позже развили эту идею в новое образовательное направление [1].

Суть этой методики заключается в том, чтобы, как можно в большей мере привлечь учеников к непосредственной деятельности на уроке. Для этого меняется содержание домашней работы и работы на уроке. Вместо выполнения заданий дома, когда редко удается получить консультацию и проще списать утром в школе, учащимся предоставляется доступ к электронным ресурсам. Преимущественно, это учебное видео по теме, найденное в интернете или сделанное самим учителем. Теперь на уроке учитель организует совместную деятельность по изученной теме – это решение задач, составление алгоритмов, создание мини-проектов, проведение экспериментов [3, с. 25].

Методику «Перевернутый класс» используют для организации самостоятельной учебной деятельности по освоению как программного, так и дополнительного учебного материала. Данная методика предполагает чередование очного и дистанционного обучения. Реализация дистанционного обучения осуществляется вне школы: для предварительной подготовки дома учитель предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам. На уроке организуется практическая деятельность. При организации работы по данной методике у ученика возрастает доля ответственности, стимулируется развитие личностных характеристик учащегося (ответственность, инициативность, активность) и метапредметных навыков (управление временными ресурсами, самоорганизация) [5, с. 147].

В методике «Перевернутый класс» выделяют следующие этапы подготовки и организации урока: подготовка дидактического наполнения домашнего задания; проверка успешности усвоения материала, который был дан на самостоятельное рассмотрение; актуализация

темы; выявление целей урока; постановка проблемы; выполнение практической работы; изучение нового материала; подведение итогов урока; домашнее задание [3, с. 27].

Использование методики «Перевернутый класс» позволяет осваивать материал ученикам с различными физическими и интеллектуальными возможностями. Изучение нового материала в дистанционном режиме самостоятельно дает возможность возвращаться к нужным компонентам. Особое значение имеет возможность неоднократного просмотра материалов для учеников, которым, ввиду каких-либо причин, материал дается сложнее, чем одноклассникам.

Анализируя особенности рассматриваемой методики можно отметить, что данная технология направлена на повышение активности учеников в обучении, повышение интереса к нему; на использование возможности дифференцированного подхода, возможности работы в комфортном темпе; на повышение самостоятельности учеников, их ответственности за результаты обучения, усиление акцента на практическую деятельность; на реформирование навыков групповой и командной работы.

Успех реализации методики «Перевернутый класс» требует тщательного предварительного прогнозирования учебного процесса, его подготовки и проектирования, например, отбор материала, составление комплексного плана, запись всех лекций на видео. Использование данной методики требует от учителя дополнительной подготовки, особенно когда он только начинает организовывать подобную работу.

Главной причиной неприятия данной методики является и неготовность учеников к такому типу обучения. При таком типе обучения должны быть подготовлены учащиеся, так как важнейшей основой обучения является положительная мотивация, направленная на освоение предмета изучения; также они должны обладать первичными навыками самообразования. При отсутствии этих условий образование превращается в имитацию и реализуется в формах ретрансляции, а не живой деятельности. Это проявляется в том, что в «перевернутом классе на уроке учитель работает в меняющихся нестандартных ситуациях, а при имитации урок изначально жестко выстраивается» [4, с. 1118].

Стоит отметить, что не нужно «переворачивать» сразу все уроки, так как это является очень большой нагрузкой и стрессом, кроме этого, не остается сил и времени для проведения экспериментов. Целесообразнее начать «переворот» с одного курса и потом применить полученный опыт на других занятиях.

В качестве позитивных изменений при использовании методики «Перевернутый класс» можно выделить: повышение интереса к изучаемому предмету, увеличение числа призеров олимпиады школьников, изменение учебной мотивации в положительную сторону.

Таким образом, методика «перевернутый класс» подразумевает изменение роли учителя. Становится возможным более тесное сотрудничество во время урока. Меняется и роль учащихся: они становятся активными участниками образовательного процесса. Методика позволяет взять ученику на себя ответственность, тем самым давая ему стимул для дальнейшего творчества, направляя обучение в русло практического применения полученных знаний.

Литература

1. Андреева Н.В. Особенности организации эффективного смешанного обучения в школе // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – №1 (1). – С. 425–429.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2014. – №8. – С. 8–13.
3. Жуплей И.В. Инновационные педагогические технологии в вузе // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – №20. – С. 25–30.
4. Логинова А.В. Особенности и принципы функционирования педагогической модели «Перевернутый класс» // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1114–1119.
5. Капранов Г.А., Пишун С.В. К вопросу о межсубъектных отношениях в учебном процессе // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра: Информационно-аналитический сборник. – Владивосток: ДВФУ, 2013. – С. 145–149.
6. Фомина Н.И., Тихомирова О.Б. Воспитание сознательной дисциплины как условие формирования гражданственности младших школьников // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальная среда как фактор гражданского воспитания», Арзамас, 27–28 апреля 2017 г. / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – С. 363–367.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.А. Глаголева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Ю.И. Россова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

Авторы рассматривают особенности реализации гендерного подхода в обучении и воспитании младших школьников, а также специфику взаимодействия с мальчиками и девочками, роль гендерного подхода в воспитании и образовании.

Ключевые слова: взаимодействие; воспитание; гендерный подход; младшие школьники; обучение.

В настоящее время активно обсуждается вопрос гендерного подхода в обучении и образовании, который позволяет представителям разных гендеров свободно развиваться, следуя своим природным наклонностям. Понятие «гендер» обозначает социальный пол. Рассматриваемый подход предполагает переосмысление методов обучения и воспитания через призму мужского и женского восприятия, принятие педагогом личности учащегося с позиции его гендерных особенностей. Образовательный процесс в школе на основе данного подхода необходимо выстраивать с учетом гендерных особенностей детей [2]. Каким образом это можно учитывать в реальном педагогическом процессе? Актуальные практические советы находим в аудиолекции учёного в области нейронауки и психолингвистики, д.б.н. и д.фил.н., члена-корреспондента РАО Т.В. Черниговской «Мозг и его различия по половому признаку».

Мальчики и девочки по-разному реагируют на средний стресс. У первых он вызывает возбуждение, бодрость, желание участвовать в ситуации, у вторых – «застывание», чувство неспособности реагировать на ситуацию. В отличие от девочек, которые в подобной ситуации предпочитают находится в окружении друзей, мальчики

остаются один на один с собой, поэтому педагогу важно обращать внимание на таких детей, так как, возможно, им нужна помощь [3].

Мальчики и девочки по-разному переносят теплую и холодную температуру в классе. Мальчики активнее проявляют себя в более прохладной температуре, чем девочки, которые любят тепло и не снижают активность. В помещении, в котором учатся мальчики, температура должна быть на 2 градуса ниже, чем в классе, в котором обучаются девочки.

Общение с представителями разных гендеров также имеет различия. С мальчиками нужно говорить громко, кратко, давать прямые инструкции, структурированно подавать и представлять информацию, поэтому учителю нужно тщательно готовиться к каждому уроку. Устные и письменные инструкции желательно свести к минимуму для того, чтобы мальчики самостоятельно делали вывод, что им преподается. К ним постоянно нужно обращаться с вопросами, то есть создавать и поддерживать на уроке интерактивную ситуацию. С девочками нужно говорить мягким, нежным голосом. Кроме этого, им важно видеть лицо, считывая с него положительное или отрицательное отношение.

Для девочек очень важен контакт «глаза в глаза», так как это является для них успокаивающим средством и гарантией надежности во взаимодействии, то есть они ощущают чувство безопасности, устанавливая зрительный контакт. В отличие от них, мальчики смотреть в глаза не любят. Эту особенность необходимо учитывать при организации деятельности детей: девочки любят работать в группах, для мальчиков можно подобрать индивидуальные или парные задания.

Любопытно, что из-за различий в особенностях слухового восприятия девочек раздражает, когда монотонно стучат, а мальчики этого даже не замечают; также девочкам не нравятся громкие звуки и крик.

Стоит помнить, что детям разных гендеров естественно-научные дисциплины поддаются неодинаково: мальчикам они даются легче, чем девочкам. Первым нужно оставлять пространство для активной мыслительной деятельности, таким образом для них создается ситуация успеха. К девочкам при преподавании наук нужно относиться внимательно, создавая ситуацию успеха, иначе интерес к наукам у них исчезнет [2].

При подаче информации стоит помнить, что в работе с мальчиками нужно использовать больше диаграмм, рисунков, моделей, а с девочками – картин, иллюстраций. Девочки любят, чтобы в изображении было много цвета, особенно им нравятся теплые тона.

Учителю необходимо активно вовлекать мальчиков в какое-либо занятие на уроке, они должны быть активными субъектами. По возможности деятельность на уроке должна носить практический характер, так как мальчикам интересны эксперименты, им нравится все исследовать, раскрывать и разбирать.

Мальчиков нужно хвалить при каждой возможности, так как у них наблюдается высокий уровень любви к соревнованию, желание быть первым. Девочки же могут считать похвалу с лица педагога.

Мальчики дольше девочек переключаются с одной деятельности на другую, поэтому нужно давать им адекватное время на «переключение», давать «передышку» между заданиями.

Не нужно запрещать мальчикам физическую активность, нужно лишь контролировать, чтобы в ее процессе не возникало травм. У них должно быть свободное пространство для активной физической активности, иначе энергия будет выходить в неконструктивных видах деятельности: будут много отвлекаться на уроке, нарушать дисциплину. При подборе игр для девочек нужно подбирать ориентироваться на процесс, а не на результат, что важно для мальчиков.

Педагогу стоит помнить, что дети по-разному выражают эмоции. Девочки более эмоциональны, чем мальчики. Первые любят ярко выраженные эмоции, причем они нацелены как проявлять их, так и анализировать. Они могут описать и объяснить свои эмоции и чувства, легко идут на близкие и откровенные отношения с учителем, поэтому, работая с девочками, педагогу необходимо следить за проявлением своих эмоций.

В отличие от девочек, мальчики не любят говорить о своих чувствах. При необходимости вступить в серьезный разговор с молодым человеком лучше сесть рядом с ним, а не напротив, как при разговоре с девочками. В некоторых случаях целесообразно начать с мальчиком совместную деятельность, например, играть в мяч, чтобы создать непринужденную обстановку.

По-разному представители разных гендеров проявляют себя и в дружбе. Девочки всегда готовы собраться ради общения. В дружбе

мальчики ориентированы на общую деятельность: у них должна быть какая-либо цель, если они собираются. В отличие от мальчиков, девочки считают разговоры очень важным занятием, способным решить многие проблемы.

Как отмечает Черниговская Т.В., и мальчикам, и девочкам нужно давать возвращать в себе мужскую и женскую, соответственно, модель поведения.

Таким образом, гендерный подход в воспитании и образовании позволяет более эффективно выстраивать педагогический процесс с целью воспитания гармоничной личности.

Литература

1. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2017. – 404 с.
2. Жесткова Е.А. Виртуальный музей современного русского языка – средство приобщения школьников к культурному наследию России // Начальная школа. – 2019. – №9. – С. 31–34.
3. Фирсова Н.Г., Бокова А.З., Русанова Е.С. Гендерные особенности младших школьников и их учет в процессе усвоения знаний. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19126982_87318704.pdf
4. Черниговская Т.В. Мозг и его различия по половому признаку. – URL: https://vk.com/im?peers=339925227_c73&sel=178448482&w=wall-31920990_2314946

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАРОДНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОМЫСЛАМ

И.Е. Гнутова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Гусев Д.А.

В статье рассматриваются особенности обучения младших школьников народным художественным промыслам. В работе также анализируются возможности использования инновационных технологий в процессе обучения младших школьников народным художественным промыслам.

Ключевые слова: *изобразительное искусство; инновационные технологии; народные художественные промыслы; начальная школа.*

В начальной школе духовно-нравственное и художественно-эстетическое воспитание обучающихся осуществляется в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство». Не случайно предмет сегодня имеет именно такое название, а не рисование, как в предыдущие годы. Понятие «изобразительное искусство» шире других названий, поэтому сам учебный предмет в школьных образовательных программах характеризуется следующим образом: «Изобразительное искусство – формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, т.е. культуры мироотношений, выработанных поколениями. Эти ценности, как высшие ценности человеческой цивилизации, накапливаемые искусством, должны быть средством очеловечения, формирования нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, т.е. зоркости души ребёнка» [2].

Формирование изобразительных навыков, художественной культуры, любви к прекрасному целесообразно проводить на основе общепризнанных эталонов, которыми являются произведения народных художественных промыслов. Их огромный педагогический потенциал обусловлен их многообразием. На уроках изобразительного искусства можно использовать любые виды народных художественных промыслов [1].

Произведения народных художественных промыслов – это традиционные, непревзойденные образцы истинного искусства, которые можно использовать и в художественном, и в нравственном развитии детей. Справедливо считает О.А. Соломенникова, что важно различать направления, в которых учитель может использовать народные художественные промыслы на уроках изобразительного искусства: формирование у младших школьников интереса к предметам народного искусства, формирование у обучающихся понимания художественных особенностей произведений народных художественных промыслов, формирование у школьников умения различать стили и виды народных художественных промыслов, формирование у учащихся желания заниматься народными художественными промыслами и декоративно-прикладным искусством [4].

Стоит отметить, что современные реалии общества, детской среды, школы, учреждений образования диктуют учителям новые условия, а, именно совершенствование педагогических методов и приемов при обучении и воспитании детей. Инновации в образовании стали необходимым требованием для любого учителя. Современные отечественные дидакты под «инновацией» понимают новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [3].

Рассмотрим подробнее известные и доступные на сегодняшний день инновации в рамках их использования на уроках изобразительного искусства в начальной школе и позволяющие обучать младших школьников народным художественным промыслам.

Одна из популярных сегодня инновационных педагогических технологий – это обучение в сотрудничестве, которое предполагает совместную работу учителя и учащихся. Чаще всего эта работа проводится в форме исследования. Технологию сотрудничества можно использовать на всех этапах обучения детей народным художественным промыслам. Например, эффективна она будет при проведении поисковой работы по истории промыслов своей малой родины. В данном случае педагогическое сотрудничество может быть основано и на взаимодействии с семьями воспитанников, с социальными партнерами.

В противовес технологии сотрудничества можно применять другую инновацию – дифференцированное обучение. Если сотрудничество основано на коллективной работе и не предполагает четкого распределения обязанностей учащихся или заданий для них в соответствии с индивидуальными способностями, в том числе, творческими, то дифференцированное обучение как раз позволяет построить процесс знакомства учащихся с народными художественными промыслами на основе личностно ориентированного подхода. В этой ситуации перед учителем стоит задача – рассмотреть индивидуальность каждого ученика, понять, кому из них нравится, например, лепка, кому – рисование, а кому – художественный ручной труд.

Тогда целесообразно будет проводить обучение народным художественным промыслам также дифференцированно.

Актуальными для младших школьников остаются игровые технологии. Творчество и игра вполне совместимы в рамках знакомства учащихся с народными художественными промыслами, а игровая деятельность продолжает занимать большое место в жизни младшего школьника. Поэтому игровые инновационные технологии должны чаще применяться в практике учителя изобразительного искусства.

Активные методы обучения, на наш взгляд, целесообразно применять в работе по изучению отдельных видов народного искусства. Например, при знакомстве младших школьников с декоративными росписями этот метод поможет им понять характерные признаки каждой росписи, научит их отличать детали и узоры, а потом и самостоятельно воспроизводить их.

Технологию интегрированного обучения нельзя в полной мере называть инновационной, так как она применяется уже давно и апробирована на всех ступенях образования, однако стоит помнить, что интеграция разных областей внутри одного изучаемого предмета – это почти всегда инновация, которую может создать сам учитель.

Особенно эффективно интегрированное обучение при знакомстве младших школьников с народными художественными промыслами. Взаимосвязь разных областей позволит учителю глубже раскрыть некоторые понятия народного искусства, показать всю широту народной культуры. Так, при знакомстве младших школьников с народными художественными промыслами на уроках изобразительного искусства можно проводить интеграцию с такими предметами, как литературное чтение (фольклор, сказки, былины), русский язык (названия промыслов, поговорки и пословицы о мастерах), окружающий мир (исторические сведения, географические знания) и т.д. Урок можно построить в разных формах: урок-путешествие по России, урок-экспедиция в город мастеров, урок-лекция в библиотеке, урок-расследование в музее или ремесленном центре.

Огромной популярностью в современных школах пользуются методы проектирования. Они также могут быть широко использованы в работе по обучению младших школьников народным художественным промыслам. Преимущества методов проектов перед другими заключается в творческой свободе учителя, как и при

интегрированном методе, который сам может выбрать тип проекта: образовательный, информационный, творческий, исследовательский, в зависимости от того, какие задачи он ставит.

Проблемное обучение также можно использовать на уроках изобразительного искусства при знакомстве младших школьников с народными художественными промыслами. При таком обучении учитель опирается на разные механизмы мышления. В зависимости от них можно говорить о разных методах внутри проблемного обучения:

1. Объяснительный метод, который включает в себя сообщение каких-то фактов, их последующее обобщение, описание, объяснение. Данный метод может применяться на уроках изобразительного искусства при непосредственном ознакомлении учащихся с отдельными видами народных художественных промыслов.

2. Репродуктивный метод, который используется для усвоения обучающимися теоретических знаний, для отработки умений и навыков. Данный метод педагоги могут применять на уроках, посвященных отдельным видам декоративных росписей, обучению учащихся приемам художественной росписи или лепки.

3. Практический метод в рамках знакомства младших школьников с народными художественными промыслами может сочетать в себе несколько приемов: формирование навыков практических действий по изготовлению предметов декоративного и прикладного искусства; совершенствование изобразительных навыков при изготовлении изделий народных художественных промыслов; изобразительная деятельность, связанная с художественным моделированием и конструированием.

4. Частично-поисковый метод при знакомстве младших школьников с народными художественными промыслами будет сочетать в себе объяснения учителя и поисковую или исследовательскую деятельность учащихся.

5. Исследовательский метод при знакомстве младших школьников с народными художественными промыслами можно использовать на уроках, посвященных формулировке проблемы и поиску путей ее решения.

Многие учителя все чаще отдают предпочтение технологии развивающего обучения, поскольку урок изобразительного искусства

имеет гибкую структуру и может включать в себя разные компоненты: дидактические игры, проблемные ситуации, наблюдения, практические занятия. В такое разнообразие хорошо вписывается модель развивающего обучения, так как она основана не только на запоминании фактов, но и на понимании отношений и причинно-следственных связей между ними.

Современные уроки изобразительного искусства невозможно представить без информационных педагогических технологий. Они являются средствами не только получения и преобразования информации, но и эффективным стимулом для учащихся при формировании познавательного интереса, а также решения творческих задач, что соотносится с задачами по обучению младших школьников народным художественным промыслам. Современные ученики живут в медиапространстве, сталкиваются с информационными технологиями дома, в обществе, поэтому построить эффективный образовательный процесс сегодня без ИТ нельзя. Информационные технологии позволяют создать увлекательное познавательное занятие. Например, с помощью мультимедийного проектора школьники могут увидеть те произведения народного искусства, которые доступны только в музеях или частных коллекциях. ИТ расширяют возможности наглядных методов и приемов, которые являются основными в рамках обучения изобразительному искусству [2; 3; 4].

Кроме того, информационные технологии становятся сопутствующими для всех других инновационных педагогических технологий, перечисленных ранее. Это обусловлено широким спектром применения ИКТ в рамках знакомства младших школьников с народными художественными промыслами:

- ✓ Информационные технологии способствуют взаимосвязанному развитию познавательных процессов, логических операций, показателей и умений;

- ✓ ИТ помогают младшим школьникам быстрее и эффективнее освоить новые навыки и умения;

- ✓ Информационные технологии позволяют учащимся усваивать, обрабатывать и воспроизводить потом больший объем информации;

- ✓ ИТ позволяют учителю представить учащимся информацию в привычном современном виде: презентации, фото, видео, аудио;

✓ Информационные технологии позволяют учителю на уроках изобразительного искусства моделировать новые ситуации, недоступные для других средств обучения;

✓ ИТ открывают для младших школьников новые возможности в познавательном развитии;

✓ Информационные технологии позволяют в пределах одного занятия, одной программы совместить большую часть компонентов разной деятельности обучающихся;

✓ ИТ помогают учителям построить программу под индивидуальный уровень развития как всего класса, так и отдельных учащихся.

Инновационные педагогические технологии заслуживают особого внимания учителя изобразительного искусства. Однако не стоит останавливаться только на одной-двух технологиях. Важно чередовать, с большей эффективностью применять разные приемы и формы работы. В умении разнообразить свою педагогическую деятельность и заключается профессиональное мастерство современного учителя.

Литература

1. Гусев Д.А. Педагогический потенциал народного прикладного творчества в сельской школе: монография. – СПб.: Лань, 2018. – 144 с.

2. Жесткова Е.А., Опарина С.А. Становление субъектности и реализация субъектно-компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего педагога // Наука и школа. – 2019. – №1. – С. 40–47.

3. Жесткова Е.А., Фомина Н.И. Возможности электронной информационно-образовательной среды вуза в организации эффективной самостоятельной работы студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – №11. – С. 75–83.

4. Жесткова Е.А., Фомина Н.И. Электронная образовательная среда вуза как условие повышения качества подготовки будущих учителей // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2019. – №4. – С. 78–84.

5. Неменский Б.М. и др. Изобразительное искусство. 1–4 классы: рабочие программы. – М.: Просвещение, 2011. – 131 с.

6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». – М.: Академия, 2014. – 607 с.

7. Соломенникова О.А. Радость творчества: ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 167 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.К. Головкина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Россова Ю.И.

В статье описываются особенности формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста. Подчеркивается, что полноценное физическое развитие и здоровье ребенка – это основа формирования личности, а дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Рассматривается вопрос о том, какие знания, умения и навыки должны быть сформированы у детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования здорового образа жизни. Анализируются основные аспекты здорового образа жизни старших дошкольников.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; формирование здорового образа жизни; старший дошкольный возраст; укрепление здоровья.

Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Здоровый образ жизни в современной литературе определяется как «образ человеческой жизни, который направлен на предотвращение заболеваний и укрепление здоровья» [2, с. 15].

В.В. Марков считает, что «возможность вести ЗОЖ большей частью зависит от состояния здоровья человека и ценностного отношения к нему в определенное время. Не следует забывать о том, что человек, у которого нет врожденных или приобретенных заболеваний, обязан беречь свое здоровье и укреплять его всеми возможными способами, а в случае наличия каких-либо проблем со здоровьем необходимо решать их как можно быстрее. При активации двух направлений в педагогической практике – здоровьеохранительного

и здоровьеразвивающего – возможно и укрепить здоровье, и наряду с этим повысить результативность процесса образования» [2, с. 18].

Как утверждает Н.В. Микляева, «период дошкольного возраста является по-настоящему уникальным: в дошкольном возрасте формируются основные жизненные понятия, в том числе понятие здоровья и правильного здорового поведения. Полученные в этом возрасте представления порой бывают необычайно стойкими и ложатся в основу дальнейшего развития человека, понимания ценностей ЗОЖ» [6, с. 24].

Именно здоровый образ жизни является основой для гармоничного развития ребенка, причем, чем в более раннем возрасте человеку начинают прививаться здоровые привычки и порядки, тем более эффективным становится воспитание здорового образа жизни.

Формирование привычки к здоровому образу жизни – одна из ключевых целей в системе дошкольного образования. И это вполне объяснимо – только здоровый ребенок может развиваться гармонично. Чтобы быть здоровым, нужно не только хорошо и правильно питаться, но и заниматься физическими упражнениями, вести подвижный образ жизни [6, с. 26].

По мнению М. Кузнецовой, в процессе формирования здорового образа жизни детям старшего дошкольного возраста необходимо сообщать основные знания, прививать умения и навыки:

- знание правил личной гигиены, гигиены помещений, одежды, обуви;
- умение правильно строить режим дня и выполнять его;
- умение взаимодействовать с окружающей средой: понимать, при каких условиях среда (дом, улица, дорога, парк, детская площадка) безопасна для жизни и здоровья;
- умение анализировать опасные ситуации, прогнозировать последствия и находить выход из них;
- знание основных частей тела и внутренних органов, их расположение и роль в жизнедеятельности организма человека;
- понимание значения ЗОЖ для личного здоровья, хорошего самочувствия, успехов в занятиях;
- знание основных правил правильного питания;
- знание правил сохранения здоровья от простудных заболеваний;

- умение оказывать простейшую помощь при небольших порезах, ушибах;
- знание правил профилактики заболеваний позвоночника, стопы, органов зрения, слуха и других;
- понимание значения двигательной активности для развития здорового организма [3, с. 3].

От того насколько в сознании ребенка сформировано понятие здоровья, зависит и его отношение к этому вопросу. Что касается детей-дошкольников, то о формировании у них четкого представления о здоровье можно судить по ряду признаков, среди которых:

- быстрое развитие процессов психики;
- видимые изменения как в физическом, так и в функциональном развитии;
- желание продемонстрировать правильную осанку;
- способность самостоятельного выполнения домашних поручений бытового характера, овладение навыками самообслуживания, упорство и настойчивость для достижения желаемых результатов в игре. Эти перечисленные признаки характерны для детей старшего дошкольного возраста [3, с. 4].

По мнению С.С. Прищепы, между физиологическим и психоэмоциональным состоянием дошкольников существует тесная взаимосвязь, а психоэмоциональное состояние к тому же напрямую связано с ментальными установками. В связи с этим учеными выделены основные аспекты здорового образа жизни детей дошкольного возраста:

- эмоциональное самочувствие: психогигиена, умение справляться с собственными эмоциями;
- интеллектуальное самочувствие: способность человека узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах;
- духовное самочувствие: способность устанавливать действительно значимые, конструктивные жизненные цели и стремиться к ним; оптимизм [5, с. 19].

Наряду с этим, не стоит забывать одну немаловажную деталь – для каждого возраста характерны свои отличительные черты, на которые нужно обязательно обращать внимание при педагогических разработках, направленных на формирование здорового образа

жизни. К примеру, младшие дошкольники знают, что такое болезнь, однако не могут охарактеризовать здоровье даже самыми простыми словами [6, с. 50].

В соответствии с рассуждениями Н.С. Ефимовой, дети среднего дошкольного возраста представляют здоровье как «не болезнь». Они могут рассказать, что у них болело, что это им не понравилось, поскольку уже понимают, что самочувствие при болезни очень плохое. Однако они не способны объяснить, как это «быть здоровым» и чувствовать себя здоровым. Поэтому их отношение к здоровью можно охарактеризовать как абстрактное. Они отождествляют два понятия – быть здоровым и не болеть. Если их спросить, как уберечь себя от болезни, большинство отвечают, что нельзя ходить по лужам, чтобы не промокнуть, есть снег и сосульки и т.д. На основании таких ответов можно прийти к выводу, что дети среднего дошкольного возраста начинают понимать, что нанести вред здоровью могут как внешние факторы (ветер, мороз), так и они сами (мороженое на улице, сосульки) [1, с. 208].

Старшие дошкольники со временем накапливают опыт в вопросах здоровья, поэтому их отношение к этому понятию претерпевает существенные изменения. Однако следует заметить, что дошкольники начинают смешивать два понятия: «здоровый» – «большой, хороший» (вот здорово!) и «здоровый» – не больной. Как и раньше, дети понимают связь здоровья с болезнью, однако уже очень четко осознают, что их здоровье зависит и от них самих (фрукты нужно мыть, чтобы в рот не попали микробы, одеваться нужно теплее, чтобы не замерзнуть), так и от внешнего воздействия. Мероприятия воспитательного характера приводят к тому, что дети способны соотнести понятие «здоровье» с выполнением правил гигиены. Для этого возраста характерна способность соотносить физическую культуру с укреплением здоровья (как, собственно, и у взрослых), а главная роль отводится именно физическому компоненту.

Начиная с 5-летнего возраста, дети на уровне интуиции способны выделить как психический, так и социальный компоненты здоровья. Однако, хоть у детей уже и сформировано определенное представление о здоровье и о том, как его сохранить, в общем отношении детей к нему все еще отличается пассивностью. Это объясняется недостаточным багажом знаний по этой теме. Кроме того, дети не осознают,

какую опасность для сохранения собственного здоровья представляет нездоровое поведение, ведь оно доставляет массу удовольствия, например, употребление холодного лимонада в жару, шлепанье по холодным лужам и т.д. При этом ребенок думает, что никаких последствий не будет либо они проявятся еще не скоро [1, с. 210].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в разные возрастные периоды ребенок по-разному воспринимает понятие здоровья. Педагогический работник обязан принимать во внимание этот фактор, формируя представление об основах здорового образа жизни. Кроме того, педагог должен доступно объяснить, что такое ЗОЖ, для чего ему самому необходимо иметь достаточный багаж знаний в этом вопросе.

По мнению И.М. Новиковой, «самоохранительное поведение детей старшего дошкольного возраста в большей степени определяется их представлениями о здоровье. Если процесс воспитания и обучения целенаправлен, правила гигиены соблюдаются, имеется достаточная мотивация к занятиям физическими упражнениями, то дети будут соответствующе относиться к своему здоровью. Когда отношение к собственному здоровью сформировалось, и здоровье воспринимается как самое главное в жизни, можно говорить о потребности детей в здоровом образе жизни, что помогает ребенку в решении самой важной психологической и социальной задачи, заключающейся в становлении позиции созидателя в отношении своего здоровья и здоровья окружающих» [4, с. 64].

Среди задач по развитию ценностного отношения к своему здоровью у дошкольников М. Кузнецова выделяет ряд основных:

- формирование ценностных установок по отношению к собственному здоровью и жизни в целом, а также мотивирующих факторов к сохранению своего здоровья и здоровья близких людей;
- становление здоровьесберегающей компетентности детей дошкольного возраста;
- оказание поддержки ребенку, чтобы он верил в свои силы, а также воспитание его как субъекта здоровьесберегающей деятельности и поведения [3, с. 5].

При формировании вокруг ребенка информационной среды «Здоровье» способы, которые активно применяются для укрепления собственного здоровья, войдут в привычку, поскольку влияние этой

среды (и прямо, и косвенно) на формирование мировоззрения ребенка и приобретение знаний, необходимых для грамотного, безопасного и полезного взаимодействия с окружающей средой, очень существенно. Однако на старте этой деятельности приходится решить проблему, связанную с необходимостью перестроить управление поведенческой деятельностью ребенка. Естественно, этим должны заниматься профессиональные и компетентные педагоги. Отличительной чертой такого управления является наличие инерционности обратных связей, изменение жизненных принципов произойдет позже, а результат можно увидеть спустя несколько лет. Наряду с этим требуется регулярно контролировать изменения и поощрять в случае плюсовой динамики в образе жизни дошкольника, а также ребенок должен владеть достаточным количеством информации о своем организме и о способах сохранения и укрепления собственного здоровья.

Следует заметить, что информации о собственном развитии у ребенка может быть недостаточно. Педагогические приемы формирования ЗОЖ призваны помогать самостоятельно вырабатывать убеждения ребенка, основываясь на приобретенных знаниях. Накапливать знания нужно, и это очень важный и значимый процесс, однако не менее важно постоянно применять их на уровне естественных потребностей, привычек, привязанностей [3, с. 6].

Обобщая все вышеизложенное, можно прийти к такому выводу: здоровый образ жизни следует рассматривать как способ жизнедеятельности, цель которого – сохранять и улучшать здоровье людей, способствовать общему их развитию, чтобы вся долгая жизнь была активной и полноценной. При сформированном ценностном отношении к собственному здоровью наблюдается благоприятное воздействие на становление здорового образа жизни старших дошкольников, проявляющееся в виде мотивации к введению в обыденную детскую жизнь разных поведенческих форм, приносящих здоровью пользу. С одной стороны – энергичность, заинтересованность, подвижность, а с другой – развитие процессов нервной системы, слабая сопротивляемость различным заболеваниям в дошкольном возрасте стали важнейшим мотивом для формирования здорового образа жизни, который позволяет детям узнать о правильном отношении к своему здоровью и о взаимодействии с окружающим миром.

Литература

1. Ефимова Н.С., Упатова Л.В., Разинкова О.В. Дидактическая копилка как средство формирования у старших дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – 2016. – №4 (10). – С. 208–210.
2. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней. – М.: Академия, 2001. – 318 с.
3. Кузнецова М. Современные пути оздоровления дошкольников // Дошкольное воспитание. – №11. – 2002. – С. 14–20.
4. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников: для работы с детьми 5–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 98 с.
5. Прищепа С.С. Физическое развитие и здоровье детей 3–7 лет. – М.: Сфера 2009. – С. 127.
6. Физическое развитие дошкольников. Часть 2. Формирование двигательного опыта и физических качеств / под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 172 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.С. Горшкова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Россова Ю.И.

В статье рассматриваются понятия «творчество», «творческие способности» в современной научной литературе, исследованы особенности творческой деятельности младших школьников, а также выявлена значимость развития творческих способностей детей в продуктивной деятельности.

Ключевые слова: *младшие школьники; продуктивная деятельность; творчество; творческая деятельность; творческие способности.*

Проблема развития творческих способностей у детей является одной из актуальных проблем XXI века. Современному обществу требуется творческая, независимая, активная личность с четкими

индивидуальными характеристиками, способная удовлетворить свои потребности и решить социальные проблемы.

В настоящее время большое внимание уделяется формированию творческих способностей младших школьников, их способности мыслить нестандартно и оригинально.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования одной из своих целей видит развитие личности ученика, его творческого потенциала, а современный учитель должен уделять самое пристальное внимание решению этой задачи.

Проблемой изучения процессов развития творческих способностей занимались такие ученые, как Л.Н. Коган, Л.С. Выготский, Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачёв, А.С. Каргин, О.И. Мотков, В.А. Разумный и др.

Исследования А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, Б.М. Теплова посвящены определению основных механизмов функционирования творческих способностей и мышления, их уровней и процессов развития.

Подходы к определению творчества и творческих способностей широко освещаются в педагогике и психологии. Рассмотрим определение понятия «творчество».

Творчество – это «высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне)» [6].

Творчество – это деятельность созидаящая, ведущая к появлению новых идей, продуктов и открывающая новое в самом субъекте и уже существующих формах культуры.

Творчество всегда индивидуально и неповторимо. Например, если дети выполняют одно и то же задание на уроке технологии в равных условиях, результат у всех будет разным, потому что любой ребёнок индивидуален, у каждого имеются свои способности.

Если обучающийся не повторяет определенные действия, а сам создаёт новые действия или образы, то здесь уже существует творческая деятельность, основанная на творческих способностях.

Как же определяют понятие «творческие способности»?

Творческие способности – это психологические особенности индивида, которые проявляются в умении находить решения

в нестандартных ситуациях, нацеливают на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта [6].

Творческие способности – это многогранное личное качество, которое отражается в способности человека к творчеству в различных сферах жизни, а также оказывает поддержку в творческой самореализации другим людям. Это высокий уровень увлечённости, интеллектуальной активности, познавательной деятельности личности [7].

Творческие способности формируются и раскрываются в ходе деятельности. Например, невозможно говорить о художественных способностях, если ребенок еще не знаком с этим видом деятельности.

Способности детей формируются, развиваются и складываются в течение всей жизни под влиянием воспитания и обучения. При внимательном отношении к ребёнку учитель сможет раскрыть и полностью развить его творческие способности [1].

По мнению педагогов и психологов, активное развитие творческих способностей происходит в младшем школьном возрасте. Учащиеся в этот период очень любопытны и активны. Они интересуются окружающим миром.

Необходимо младшего школьника поместить в такую среду и создать такую систему отношений, которые побуждали бы к разнообразной деятельности и способствовали плодотворному развитию творческих способностей. Они будут формироваться быстрее в том случае, если учащиеся будут заинтересованы в деятельности и устремлены к положительному результату. Например, ребенку предоставляют свободу в выборе вида деятельности, определенных действий. Детям не даются готовые ответы, а создаются ситуации, при которых они самостоятельно найдут ответы. На занятиях даются нестандартные задания, чтобы каждый ученик мог проявить себя и раскрыть свой потенциал. Учащиеся развивают фантазию, воображение. Успешное развитие способностей возможно при создании комфортных условий, оказании помощи и поддержки ребенку и поощрении его. Чем благоприятнее условия на уроках, тем успешнее будет развитие.

Начальная школа нацелена на развитие общих способностей и формирование интереса к учению у всех обучающихся. Стоит заметить, не всегда учебная деятельность ребёнка имеет положительный результат. Но несмотря на неудачи в учёбе, обучающийся всегда

должен чувствовать поддержку учителя. Различные кружки и творческие объединения помогают развить способности ребёнка. Младшие школьники, не имея навыков и опыта, с желанием берутся за любые дела. Но чтобы был определенный результат, учителю важно поддержать ребенка.

Не каждая деятельность, в которую включён ребенок, формирует и развивает способности. Чтобы деятельность могла позитивно влиять на развитие творческих способностей детей, она должна соответствовать определенным требованиям. Прежде всего, младший школьник должен быть лично заинтересован, готов выполнять задание как можно лучше. На уроке ребенку необходимо испытывать чувство удовлетворения от деятельности, только тогда у него появится желание сделать это. Во-вторых, деятельность детей должна быть связана с созданием чего-то нового, открытием новых знаний для себя, открытием новых возможностей в себе. Это формирует положительную самооценку, создаёт удовлетворение достигнутым успехом. На занятиях важно организовать деятельность учащихся так, чтобы они ставили собственные цели и достигали их.

Наиболее эффективный способ развития индивидуальных способностей – это вовлечение учащихся в продуктивную творческую деятельность [5].

Продуктивная деятельность способствует эффективному, гармоничному и полноценному раскрытию творческого потенциала младшего школьника [5].

Под продуктивной деятельностью можно понимать особый вид художественной и творческой деятельности, направленный на создание субъективно нового продукта в процессе рисования, лепки, аппликации, конструирования [4].

В начальной школе используется изобразительная и конструктивная деятельность. Продуктивная деятельность моделирует предметы окружающего мира, тем самым создает реальный продукт, в котором предмет, явление или ситуация воплощаются в рисунке, конструкции, объемном изображении [2].

Изобразительная деятельность включает рисование, лепку, аппликацию. Декоративное рисование, аппликация и лепка используют цветовой строй и гармонию, а сюжетное – композицию. Конструиро-

вание предполагает создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов.

Рисование предоставляет большое пространство для проявления творческой активности младших школьников. Темы для рисунков очень разнообразны. Учащиеся начальной школы с большим желанием изображают любой объект. Выбирая предмет изображения, ребенок ориентируется на наличие интереса к предмету. Использование выразительных средств в рисунке доступно младшим школьникам. Цвет, например, используется для передачи сходства с реальным предметом, для выражения отношения «художника» к объекту изображения.

Рисование как средство развития творческих способностей у младших школьников имеет следующие возможности: самостоятельный выбор цветовых решений, подбор техник рисования, раскрытие темы изображения, выражение своего вкуса и логики изображения.

Проявление и развитие творческих способностей в изобразительной деятельности учит ребенка не просто смотреть, а видеть, помогает ему стать неординарной, развитой, креативной личностью. Создание образов и фантазий способствует развитию логического и пространственного мышления, развитию ассоциативного мышления [3].

Лепка предполагает объемный способ изображения действительности. На занятиях приобретаются навыки работы с пластическими материалами, которые легко поддаются воздействиям руки, — глиной и пластилином. Дети лепят людей, посуду, животных, овощи, транспорт, фрукты. Многообразие тематики связано с тем, что лепка, как и другие виды изобразительной деятельности, выполняет воспитательные задачи, удовлетворяет познавательные и творческие потребности ребенка [2].

На занятиях лепкой в начальной школе происходит развитие правого полушария головного мозга, отвечающего за творческое мышление, мелкую моторику рук и пространственное воображение. Творческие способности ребенка проявляются в придумывании новых героев, добавлении различных деталей одежды или предметов.

Вместе с другими видами продуктивной деятельности в младшем школьном возрасте применяется также художественная аппликация и коллаж. Дети обучаются различным техникам создания

произведения, наклеивая на основу объемные и плоскостные материалы, различные по цвету, форме, фактуре и размеру. В процессе этой деятельности у ребенка развивается способность к созданию творческих работ из различных материалов.

При создании объемных изображений у детей активно работают мышление и воображение, так как в силуэте отсутствуют детали, являющиеся основными признаками предмета. На занятиях у младших школьников развиваются чувства цвета, симметрии, ритма и на этой основе формируется художественный вкус.

Систематическое обучение детей разнообразным способам аппликации создает основу для творческого выражения школьника в самостоятельной деятельности: он может выбрать содержание аппликации (декоративный узор, предмет, сюжет), материал (один или несколько в сочетании) и использовать разную технику, подходящую для более выразительного исполнения задуманного.

Вся художественная деятельность основана на активном воображении, творческом мышлении. Эти функции дают ребенку новый, необычный взгляд на мир. Они способствуют развитию мышления, памяти, обогащают его индивидуальный жизненный опыт, что в свою очередь способствует развитию воображения, творческого мышления.

Занимаясь конструктивной деятельностью, обучающиеся применяют разнообразные материалы и техники для создания моделей, такие как оригами, создание конструкций из фольги, бумажное конструирование и др.

У младших школьников развиваются творческие способности и элементы конструкторского мышления, формируются представления о геометрических фигурах. Они учатся выявлять смысловые связи между элементами, стараются составлять данные объекты из предложенных элементов. Ребята знакомятся с приемами видоизменения плоских форм, а именно сгибание, складывание, разрезание, склеивание бумаги, в результате чего появляются новые объемные формы [2].

Конструирование носит подлинно творческий характер. В нём создаются условия для развития воображения и интеллектуальной активности, экспериментирования с материалом, возникновения ярких эмоций, что и позволяет считать данный вид деятельности мощным средством развития творческих способностей детей.

Итогом продуктивной деятельности являются творческие работы: рисунок, живопись, коллаж, скульптура, макет и т.д. В них отражаются и раскрытие творческого потенциала учеников, и влияние педагога, чья задача состоит в том, чтобы научить новому и при этом сохранить творческое «Я» каждого ребенка.

Младшие школьники отражают свои впечатления об окружающем мире и выражают свои отношения к нему в рисунке, лепке, аппликации. Изобразительная деятельность приобретает творческий характер тогда, когда у детей развиваются эстетическое восприятие, образное мышление, воображение и когда осваиваются необходимые для создания изображений навыки и умения.

Изобразительная продуктивная деятельность младшего школьника как вид художественной деятельности предполагает эмоциональный, творческий характер.

Все органы чувств и восприятия работают в процессе продуктивной деятельности. Эмоциональная мотивация ребенка к продуктивной деятельности играет важную роль в развитии творческих способностей. Заинтересовать ребенка младшего школьного возраста не всегда легко, особенно если у учителя нет определенного арсенала педагогических средств и методов мотивации.

Самостоятельное создание творческих продуктов у детей формирует различные гибкие умения и навыки творческой работы. Развитию художественного потенциала ученика способствует организация творческой и развивающей среды педагогами, а также обеспечивается психолого-педагогическим сопровождением продуктивной творческой деятельности с учетом полихудожественного и междисциплинарного подхода [5].

Занятия продуктивной деятельностью способствуют развитию творческого воображения ребенка, координации движений, мелкой моторики и мышления. Как и любая другая деятельность, продуктивная также играет важную роль во всестороннем развитии детей.

Таким образом, детское творчество совмещает свободу и разумное руководство учителя. Детское творчество не должно быть обязательным или принудительным, что полностью соответствует принципу интереса. Творческие способности есть в каждом ребенке. Ввиду того, что способности развиваются в деятельности, необходимо поощрять участие детей в разнообразных видах творческой

деятельности, а участие в творческом процессе для ребенка является способом созидания собственной личности.

Литература

1. Айкина Л.П. Сущность и специфика творческих способностей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №5 (30). – С. 6–9.
2. Антилогова Л.Н. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – №4.
3. Гинтер С.М. О формировании эстетического отношения к действительности средствами декоративно-прикладного искусства // КиберЛенинка, 2011.
4. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 271 с.
5. Коленко Е.В. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности на основе игровых технологий // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 18–20.
6. Мотков О.И. Природа личности. Сущность, структура и развитие. – М.: Педагогика, 2006. – 320 с.
7. Николаева Е.И. Психология детского творчества. Серия: Детский психолог // СПб.: Питер, 2010. – С. 100–104.

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Ю. Григорьева

студент Института национальной культуры и межкультурной
коммуникации

Марийский государственный университет

Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Статья посвящена особенностям организации групповой формы обучения в начальной школе. В работе анализируются различные подходы к проведению групповой работы с младшими школьниками с целью формирования их коммуникативных навыков. Также в статье приведены примеры

отдельных приемов и методов группового обучения, применение которых приводит к развитию коммуникативных навыков младших школьников.

Ключевые слова: *коммуникативные навыки; групповая работа; групповая форма обучения; младшие школьники; начальная школа.*

В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, в ФГОС начального общего образования выдвинуты задачи формирования у выпускника начальной школы умения слушать и понимать речь собеседника, участвовать в беседе, обосновывать свою позицию как в устной, так и в письменной форме. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика, которая обеспечивается развитием коммуникативных умений и навыков человека, таких как коммуникабельность, владение культурой слова, устной и письменной речью, – актуальная задача образовательного процесса начальной школы [2].

Коммуникативные навыки можно сформировать с помощью различных форм обучения (индивидуальная, фронтальная, групповая), которыми можно воспользоваться едва ли не на всех уроках. Практика показывает, что весьма эффективной формой проведения занятия, в ходе которого ученик учится общаться и строить отношения в коллективе, является *групповая работа*.

В современной педагогической науке отмечается, что групповая форма организации урока играет большую роль в обучении, так как она направлена на совместную деятельность учащихся в группе, их взаимодействие и беседу; она предоставляет возможность создать образовательное пространство, в котором ученик сумеет максимально самореализоваться. Активное использование в учебном процессе групповой работы, как правило, приводит к достижению успешных результатов в формировании коммуникативных навыков учащихся, необходимых для жизни в современном обществе.

Групповая работа – организационная форма коллективной работы, при которой три и более учащихся одновременно осуществляют совместную деятельность, направленную на решение поставленной задачи [1]. Групповая форма организации обучения появилась в XVI веке, еще до создания Я.А. Коменским классно-урочной системы обучения. Однако именно чешский педагог предложил идею о возможности одновременного обучения трехсот и более учеников путем разделения огромного класса на группы. Следовательно,

можно сказать, что групповая форма организации деятельности является основой классно-урочной системы обучения.

Групповая форма организации урока вызвала повышенный интерес таких ученых, как Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, Р. Джонсон, Д. Джонсон, Р. Славин, Д. Аронсон, Ш. Шаран, Х.И. Лийметс, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Павлова и др.

Так, И.Б. Первин групповую работу рассматривает как вид коллективной учебно-познавательной деятельности. Групповая работа имеет строго определенную последовательность ее организации и проведения, независимо от учебного предмета:

1. Формирование групп.
2. Организация внутригруппового взаимодействия.
3. Организация работы группы над заданием.
4. Руководство учителем групповой работы [3].

Х.И. Лийметс выделяет следующие принципы групповой работы:

- класс разбивается на несколько групп от 3 до 6 человек;
- каждая группа получает свое задание, которое может быть одинаковым для всех либо дифференцированное;
- внутри каждой группы между ее участниками распределяются роли («лидер», «спикер», «аналитики», «хранитель времени» и т.п.);
- процесс выполнения задания в группе осуществляется на основе обмена мнениями, оценками;
- выработанные в группе решения обсуждаются всем классом [5].

Каждый этап играет важную роль при проведении группового обучения, но от того, как скомплектована группа, зависит продуктивность урока. Ю.Н. Кулюткин считает, что при комплектовании следует ориентироваться на два признака: уровень учебных успехов учащихся и характер межличностных отношений. Школьников можно объединить в группы по однородности (*гомогенные группы*) и по разнородности (*гетерогенные группы*) учебных успехов. Гетерогенные группы могут состоять как из сильных, так и из средних и даже слабых учеников. Наиболее эффективной считается гетерогенная группа, где создаются более благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества. При комплектовании групп важно учитывать характер межличностных отношений учащихся. Ю.Н. Кулюткин

по этому поводу пишет, что в группу должны подбираться учащиеся, между которыми сложились отношения доброжелательности. Только в этом случае ребенок начинает чувствовать себя комфортно и становится более разговорчивым [4].

Для успешной групповой работы на занятии также необходимо подобрать состав, который Е. И. Пассов рекомендует набрать по следующим критериям: уровень обученности, учебные интересы, внеучебные интересы, внеучебные занятия (общность контекста деятельности), личный опыт, коммуникабельность, число выборов (количество учащихся, желающих общаться с данным учеником), умение выполнять соответствующее задание, работоспособность, эмоциональность [6].

Современный педагог начальной школы имеет колоссальные возможности применения в своей деятельности разнообразных видов групповой работы. Например, Е.И. Пассов выделил такие виды уроков, как урок-дискуссия, урок-драматизация, урок-обсуждение, урок-пресс-конференция, урок-экскурсия, которые можно провести в процессе обучения для развития коммуникативных навыков [6]. К этому списку также можно добавить следующие виды уроков: групповой опрос, дискуссия, конференция, семинар, деловые и ролевые игры и др.

Вышеупомянутые виды уроков направлены на формирование всех типов речевой деятельности. Для их развития существует огромное количество методов, приемов, которыми преподаватели начальной школы пользуются на своих уроках. Например, Е.Я. Самарина, учитель начальной школы МБОУ «СОШ №8 с. Левокумка» (Ставропольский край) в процессе групповой работы использует такие методы обучения, как *кооперативное обучение, групповая дискуссия, мозговой штурм* [8]. Преподаватель начальной школы МБОУ СОШ №4 (г. Рассказово) И.В. Полуэктова предлагает несколько примеров групповой формы работы: «Групповой пазл», «Наполни домик», «Закрытая дверь», «Ассоциативный куст», «Пирамидка», «Письмо по кругу» [7]. Данные методы и приемы групповой формы обучения увеличивают время общения на уроке, что совершенствует коммуникативные умения учащихся и способствует исчезновению у них боязни в общении.

В заключение добавим, что результативность процесса активизации учебной деятельности младших школьников на уроках во многом зависит от правильно выбранной формы организации обучения [9]. В нашем случае для решения задачи формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся весьма эффективной является групповая работа, которая имеет определенные особенности в проведении занятия. В процессе обучения в группах немаловажным является умелый выбор видов групповых заданий для развития общения обучающихся. Следовательно, только грамотно построенная педагогом групповая работа способствует формированию коммуникативных навыков младших школьников.

Литература

1. Айтжанова А.Б. Групповая работа на уроке английского языка. – Режим доступа: <https://konspektka.ru/statya-na-temu-grupprovaya-rabota-na-uroke-anglijskogo-yazyka/> (дата обращения: 31.03.20).
2. Бирюкова Н.А. Формирование базовых компетенций будущих педагогов средствами интерактивных технологий // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М.: Начальная школа РУДН, 2017. – С. 360–364.
3. Карасева И.В. Организация групповой работы в совместной деятельности учащихся. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/104728/> (дата обращения: 31.03.20).
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 119 с.
5. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. – М.: Просвещение, 1975. – 62 с.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
7. Полуэктова И.В. Групповая работа как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе в условиях реализации ФГОС. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/obobshchenie-opyta-raboty-po-teme-gruppovaia-rabot.html> (дата обращения: 02.04.20).
8. Самарина Е.Я. Организация групповой работы на уроках в начальной школе. – Режим доступа: <https://infourok.ru/obobshchenie-opita-raboti-organizaciya-grupprovoy-raboti-na-urokah-v-nachalnoy-shkole-2947783.html> (дата обращения: 02.04.20).

9. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B., Mashtakova L.Y., Dyatlova X.D., Kolesova T.V. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. №8. Pp. 1653–1657.

ПРОФСОЮЗНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Губанихина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.фил.н., доцент Жесткова Е.А.

В данной статье рассматривается развитие личности в процессе социализации на конкретном жизненном этапе – в студенчестве. Изучается профсоюзная организация как инструмент влияния на современную молодежь для развития активной гражданской позиции.

Ключевые слова: *профсоюзная организация; студенческий профсоюз; активная жизненная позиция; непрерывное образование; социальная активность.*

В настоящее время обществом переживается особенный период, который не имеет исторических аналогов по сложности. Для XXI века характерны острота, динамичность, изменчивость и высокая скорость развития всех структур. То, что происходит в стране с социально-экономической сферой, совпадает по времени с переходом большей части мира от индустриального к информационному обществу. Новая рыночная экономика и невероятная скорость развития информационного общества диктуют требования к системе образования – кардинально пересмотреть сущность образовательных форм, целей, задач, а также содержание обучения для молодежи. Откликнувшись на требования современности, отечественные педагоги впервые назвали развитие личности целью и смыслом образования, а стимулирование инновационной активности – стратегической задачей.

Личность развивается в процессе социализации. Российская педагогическая энциклопедия трактует понятие «социализация» как процесс усвоения человеком норм, ценностей, образцов поведения,

установок, социальной общности и воспроизводства им социального опыта и социальных связей. Личностной социализацией охватываются все процессы взаимодействия индивида с культурой, все разновидности коммуникаций, благодаря которым формируется природа человека как существа социального, его навыки участия в общественной жизни. На протяжении всей жизни на человека влияют различные факторы, меняя смысложизненные установки. Анализируя процесс социализации, мы можем отметить, что данный процесс можно понимать как усвоение отдельной личностью социальных качеств, установок, которые будут характеризовать молодое поколение на последующих этапах [1].

Студенчество – это особая общность людей с ведущей учебно-профессиональной деятельностью. Особенность данной социальной группы в том, что социально важные ориентации приобретаются достаточно трудно, это связано с неустойчивостью во взглядах и с отсутствием необходимого опыта.

В наши дни востребованы следующие личностные качества профессионала – требовательность, уверенность в себе, мобильность, организационные умения, отзывчивость, социальная активность, лидерские качества и самостоятельность, а также эмоциональная и физическая выносливость; умение воодушевлять других и целеустремленность; энтузиазм; чувство юмора и коммуникабельность. К конкурентоспособному человеку, помимо представленных выше требований, общество предъявляет и такие, как впечатляющая внешность, здравый смысл, высокая степень уверенности в себе, инициативность, ответственность, честность, высокая трудоспособность, стремление к занятости, устойчивость взглядов, внешняя и внутренняя культура. Важными для жизни в современных условиях являются способности личности к адаптации. Постоянно меняющийся мир, стремительно изменяющиеся социальные и экономические условия требуют гибкости, умения предугадывать возможные изменения в среде вокруг [2].

В связи с этим общественные организации, находящиеся в высших учебных заведениях, ставят перед собой следующие задачи:

- развитие у студенческой молодежи организаторских способностей;

- воспитание ответственности, самостоятельности, предприимчивости;
- формирование умения отстаивать свои права, делать осознанный выбор.

Одна из общественных организаций нашего вуза – первичная профсоюзная организация. Она представляет собой особую форму ответственной, инициативной, самостоятельной, общественной деятельности студентов, которая направлена на решение важных вопросов студенчества и вуза в целом. Одной из основных целей является формирование навыков инициативности, самостоятельности, приобретение опыта самоорганизации и стремления к саморазвитию. Деятельность студенческого профсоюза способствует формированию социально-активной личности, так как ведется работа по основным направлениям:

- защита социально-экономических прав и интересов студентов;
- обеспечение студентов правовой защитой;
- сохранение и защита студенческих традиций вуза;
- привлечение студенчества к творческой, общественной, волонтерской, спортивной деятельности.

Наша профсоюзная организация предоставляет студентам следующие возможности:

1. Принимать участие в общественной жизни вуза: на заседаниях профсоюзного комитета мы рассматриваем, вносим предложения в локальные акты университета, например:

- Положение о размерах и выплатах стипендий учащимся и студентам образовательных учреждений.
- Положение о студенческом общежитии.
- Положение о Студенческом совете общежития.
- Соглашение между ППО и Администрацией вуза о содействии.

2. Развивать свои деловые и личные качества: ежегодно члены профсоюза являются участниками региональных, областных и всероссийских мероприятий, например: «Студенческий лидер», где профсоюзными лидерами и активистами приобретает опыт взаимодействия внутри крупной структуры, изучаются нормативно-правовые акты, позволяющие при возвращении в вуз отстаивать права и интересы студенчества своего вуза; «СтипКом» и «Марка Жизни»

– образовательные форумы, позволяющие нашим проактивистам более точно изучить систему распределения стипендиального фонда и регламентирование жизни студентов внутри общежитий.

3. Расширять круг своих возможностей и интересов: наши студенты принимают активное участие не только в городских, общезовских профсоюзных делах, но и, например, в Волонтерском движении Нижегородской области. Волонтерство – один из самых ярких примеров того, как студента может двигать его идея помочь окружающим и реализовать себя как положительного человека.

4. Получать практические знания и навыки управления коллективом студентов и общения с людьми разных возрастов. Один из важнейших аспектов работы профсоюза – помощь в организации студенческого самоуправления на факультетах, в профкоме, в общежитиях. Подобные структуры имеют свойство довольно быстро меняться, но каждый, кто становится ее частью, получает огромный управленческий опыт, приобретает полезные качества личности с активной заинтересованной гражданской позицией. Внутри профкома действует система мотивации заинтересованной молодежи, поэтому помимо внутреннего стимула их полезная деятельность подкрепляется и материально.

5. Приобретать навыки работы и опыт, позволяющие после окончания университета быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда. Так, профсоюзные активисты, участники и организаторы профсоюзных мероприятий выходят из стен вуза с багажом необходимого стартового опыта – это активная, стрессоустойчивая, заинтересованная в развитии себя и своего окружения молодежь.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что участие в деятельности студенческой профсоюзной организации способствует формированию социально активной личности, позволяет приобрести или развить важные качества: коммуникативные, организаторские, креативные, реализовать свой внутренний потенциал. А это отличный старт для дальнейшего профессионального и жизненного определения, залог уверенности студента в завтрашнем дне.

Литература

1. Козырев Г.И. Основы социологии и политологии: учебник. – М.: ИД «Форум–Инфра–М», 2006. – 239 с.
2. Шеламова Г.М. Деловая культура и психология общения: учебник. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

УПРАВЛЕНИЕ КАК РЕШАЮЩИЙ ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Е.В. Губанихина

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

А.Е. Воинова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

В статье рассматриваются основы профессиональной адаптации молодых педагогов в условиях образовательной организации, проводится анализ факторов, оказывающих влияние на этот процесс, раскрывается структура и содержание управления адаптацией молодых специалистов.

Ключевые слова: управление образовательной организацией; руководитель; профессиональная адаптация; молодой педагог; образовательный процесс; социальная среда; психологический микроклимат.

В настоящее время всё большее значение приобретают вопросы формирования кадрового потенциала образовательных организаций. Многие руководители делают ставку на молодых специалистов, которые более адаптированы в условиях информатизации и компьютеризации образовательного процесса, так как эта среда является для них совершенно естественной, в ней происходит их личностное и профессиональное становление.

Большинство руководителей среди мотивов найма именно молодых специалистов – выпускников ВУЗов называют также активность молодых и открытость всему новому, возможность использовать потенциал молодых за меньшую зарплату, использование их энергии для активизации более опытных сотрудников.

При этом молодые, начинающие педагоги часто оказываются не готовы к трудностям адаптационного периода, а ведь именно от того, насколько легко они преодолеют данный этап, зависит их становление как педагога, как профессионала, успешность и качество их педагогической деятельности.

Чем же это обусловлено? Для понимания причин необходимо рассмотреть само понятие «адаптация». В психолого-педагогической

литературе существует множество определений понятия «адаптация», рассмотрим некоторые из них.

В психологическом словаре адаптация рассматривается как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Именно оно полно раскрывает зависимость адаптации от физиологических особенностей организма, указывает на то, что приспособление к новым условиям требует от него определённых физических усилий, т.к. неизбежно затрагивает все его физиологические уровни от молекулярного до уровня психической регуляции деятельности.

По определению А.В. Морозова, адаптация представляет собой интенсивный и динамический процесс, в рамках которого живые организмы, противостоя изменчивости условий своей жизнедеятельности, обеспечивают устойчивость, которая необходима для их дальнейшего существования и воспроизводства [4].

Е. Рудавина говорит о том, что адаптация – многофакторный процесс поэтапного эффективного включения сотрудников в работу в новых условиях на новом месте.

Под адаптацией молодого специалиста, как правило, понимается не только приспособление к качественно новым условиям жизни, но и интенсивный процесс усвоения общепринятых норм профессионального поведения, делового общения, особенностей трудовой деятельности в условиях конкретной организации, принятых в ней традиций и ценностей. Таким образом, адаптация представляет объективно необходимый процесс, в ходе которого происходит вхождение молодых специалистов в социальную среду, освоение механизмов делового взаимодействия. Как правило, в этот период определенные изменения происходят и в самой социальной среде, ведь каждый член трудового коллектива привносит в организацию что-то своё.

По статистике именно первый год является наиболее сложным. При поступлении на работу в образовательное учреждение молодой специалист испытывает серьезный стресс, с которым не всегда может справиться самостоятельно. От него требуется максимальная концентрация, активное освоение способов взаимодействия не только с коллегами и администрацией, но и с учениками (воспитанниками) и их родителями. Но в то же время именно в этот период есть возможность заявить о себе, продемонстрировать свой уровень

профессиональной компетентности, заложить основы своего авторитета в коллективе.

Специалист в процессе адаптации учится понимать и исполнять свои должностные обязанности, а также признает общепризнанный авторитет других людей. Как отмечает Т. Парсонс, личность молодого специалиста должна признавать чужой статус в общественной системе, а в особенности – статус тех людей, которые в данном коллективе ценятся выше него [5].

Иногда начинающему педагогу не хватает профессиональных знаний, умений, компетенций. Многие руководители отмечают разрыв между качеством подготовки в условиях вуза и практической деятельностью в образовательном учреждении. Особенно остро это ощущается в условиях многоуровневой системы образования, бакалавр не всегда имеет достаточный уровень подготовки.

Успешность адаптации молодого специалиста зависит от правильной мотивации, которая зачастую не сформирована у будущих педагогов и зависит от смещения в системе ценностей в сторону материальной составляющей и быстрого карьерного роста. Связана она также с уровнем сформированности у педагога системы личностных и профессиональных качеств, таких как трудолюбие, организованность, ответственность, ориентация на нравственные и коллективные ценности, дисциплинированность, самостоятельность, инициативность, тактичность, обязательность, целеустремленность и др. К сожалению, не всегда комплекс этих качеств сформирован у начинающего педагога в должной степени. Однако они могут сформироваться при желании самого педагога освоить выбранную профессию и развиваться в ней. В противном же случае, их отсутствие может не только затруднять и затягивать процесс адаптации, но и привести к уходу из профессии.

Не готовы оказываются молодые педагоги и к невысокому уровню заработной платы и значительной загруженности.

В теории социального действия М. Вебера утверждается, что поведение человека в адаптационный период обладает характерным социальным оттенком, так как не только нацелено на решение его проблем, но и ориентируется на поведение и реакции коллег, друзей, родных и прочих людей. В его основе лежит поведение ближнего окружения или его ожидание [1].

Следует учитывать, что процесс адаптации молодого педагога в условиях образовательной организации зависит от ряда факторов, к которым наряду с мотивацией, коммуникативным уровнем, степенью стресса и уровнем развития механизмов адаптации к новой среде самого специалиста относятся: организационная культура, модель и система межличностных отношений в коллективе, система коммуникаций, наличие модели и отработанной системы адаптации начинающих педагогов, функционирование системы наставничества. Всё это является результатом деятельности системы управления.

Вышесказанное обозначает необходимость осознанного управления процессом адаптации молодых специалистов в условиях образовательного учреждения. Ведущую роль в этом процессе должен играть руководитель, который непосредственно принимает решение о сопровождении молодых специалистов, создаёт условия и контролирует успешность их адаптации, продумывает систему мотивирования, создаёт систему оказания помощи и поддержки при возникновении трудностей. Участие руководителя напрямую определяет успешность приспособления нового работника к сложной и разнообразной работе в образовательном учреждении, вхождения в коллектив, эффективного выполнения должностных обязанностей, профессионального и личностного роста. Деятельность руководителя по управлению процессом адаптации молодых специалистов представляет собой одно из важнейших направлений кадровой политики образовательного учреждения, в рамках которой создаются оптимальные организационные условия для обеспечения их вхождения в коллектив и начала эффективной трудовой деятельности.

Процесс управления адаптацией молодых специалистов в условиях образовательной организации представляет собой особый вид деятельности, нацеленный на обеспечение их благоприятного приспособления. Целью работы с молодыми специалистами является обеспечение быстрого и эффективного включения молодого специалиста в образовательный процесс, его активного участия в деятельности и развитии учреждения.

В образовательной организации должно осуществляться как методическое, так и психологическое сопровождение процесса освоения профессии молодым педагогом. Так, по мнению Казаковой Е.И. необходима реализация системно-ориентированного подхода

с опорой на личностный потенциал молодого учителя, с акцентом на привитие понимания ответственности за совершаемые действия. Данный исследователь утверждает, что для полноценной адаптации необходимо оказать помощь молодому учителю в анализе всех сторон возникающих проблем и выработке конкретных стратегий [3].

И.В. Дубровина под сопровождением понимает единую систему мероприятий организационного и развивающего характера, в которой принимают участие не только педагоги, но также их учащиеся и родители. Данные мероприятия должны обеспечивать комплекс условий для полноценного функционирования образовательной среды, что в свою очередь даст возможности самореализации молодому специалисту [2].

Чаще всего в образовательных организациях используют такую форму адаптации, как «Школа молодого педагога», цель которой – оказание помощи начинающим педагогам в вопросах повышения их профессиональной компетентности. Заседания этой школы, как правило, организуются ежемесячно в соответствии с заранее разработанным планом, который разрабатывается с учетом основных проблем и сложностей молодых специалистов. Следует отметить, что заседания проводятся с участием не только собственно молодых педагогов, но и их более опытных и творческих коллег.

В связи с этим можно выделить основные организационные моменты, которые преимущественно используются в процессе управления профессиональным становлением начинающих учителей: определение группы сотрудников, которые принимают активное участие в управлении процессом профессионального становления молодого специалиста, создание из этих сотрудников Совета профессионального становления начинающего учителя; распределение между ними и закрепление функций управления данным процессом; определение обязанностей каждого из членов этой группы.

Как правило, в состав Совета профессионального становления молодого специалиста входят: директор школы, его заместитель по учебно-воспитательной работе, председатель профкома организации, ответственный по охране труда, председатель методического объединения учителей, наставник (тьютор), педагог-психолог, при необходимости также могут быть приглашены отдельные специалисты из других образовательных организаций (психологи, методисты).

Каждый из названных лиц входит в структуру управления процессом адаптации молодых педагогов и выполняет свои функции в этом процессе. Однако организация и контроль за качеством работы по адаптации молодых специалистов осуществляется именно руководителем.

Деятельность руководителя по управлению процессом адаптации молодых специалистов будет эффективной, если в образовательной организации существует единый «кодекс внутренней жизни», в котором четко сформулированы ценностные основы, объединяющие сотрудников, описаны условия работы и правила общения, возможности для профессионального обучения, перспективы карьерного и личностного роста, наконец, способы связи с определенными сотрудниками, если нужна их консультация или помощь.

Особое место в организационной культуре руководитель должен уделять формированию благоприятного социально-психологического климата в коллективе, воспитанию у каждого сотрудника чувства гордости за школу и сопричастности к её истории и делам. На этапе введения в должность молодого специалиста необходимо знакомить его со структурой школы, разъяснять не только его функционал, но и сотрудников, с которыми ему предстоит активно взаимодействовать. Нужно помнить, школа наставничества представляет собой эффективный способ развития профессиональных компетенций новых сотрудников под руководством опытных специалистов, способных помочь в преодолении трудностей и максимально упростить процесс адаптации.

Всё вышесказанное позволяет нам утверждать, что управление образовательной организацией является решающим фактором, определяющим сроки и эффективность профессиональной адаптации молодых педагогов.

Литература

1. Вебер М. Избранные произведения / под ред. Ю.Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 2010. – 808 с.
2. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 83–93.
3. Казакова Е.И. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования. – 2003. – №18.

4. Морозов А.В. Основы психологии. – М.: Деловая книга, 2008. – 336 с.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2010. – 880 с.

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИМИ СПОРТИВНЫМИ ШКОЛАМИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.А. Гусарова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Наумова Т.В.

В статье аргументирована необходимость совершенствования системы управления спортивными школами на современном этапе развития российского образования. Автор уточнил содержание понятий «управление», «эффективность», «критерий». Исходя из реализации функций управления в образовательной организации, автором предпринята попытка классификации показателей эффективности управления спортивной школой, на основе которой выделены внешние и внутренние, общие и специфические критерии.

Ключевые слова: критерии эффективности; управление; детско-юношеская спортивная школа.

Спорт является одним из наиболее значимых факторов в воспитании самостоятельной, гармонично развитой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям социума. Спортивная деятельность обеспечивает развитие физических, интеллектуальных способностей и нравственных качеств детей и молодежи.

Целевые ориентиры развития системы дополнительного образования в области спорта, подчеркивающие особое внимание государства к обозначенной проблеме, закреплены в целом ряде законодательных и нормативных документов [6–10].

Развитие спортивных школ в современной России нацелено на повышение показателей эффективности их деятельности, что

закономерно обуславливает необходимость совершенствования системы управления ими.

Теория менеджмента определяет понятие «управление» как целенаправленное воздействие всех субъектов управления на объекты управления, что призвано обеспечивать становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и системное развитие образовательного учреждения [1].

И.П. Гришан отмечает, что применительно к обширной и сложной сфере образования, управление – это целенаправленная деятельность всех субъектов по обеспечению становления, оптимального функционирования и обязательного развития каждого образовательного учреждения, всех звеньев и системы образования в целом и т.д. [1].

Последнюю точку зрения считаем более приемлемой в контексте рассматриваемого вопроса.

Вслед за Ю.А. Зубаревым под эффективностью будем понимать то, насколько в процессе деятельности достигнуты поставленные цели. Следовательно, эффективной можно считать ту деятельность, при которой наиболее полно выполнены поставленные перед организацией цели [2].

А.В. Лабудин подчеркивает, что при оценке эффективности деятельности организации проводится сравнение полученных показателей с предшествующим периодом или же с показателями деятельности родственных организаций. На основе этого сравнения выявляется динамика роста или падения показателей, на этой основе принимаются соответствующие меры, которые ведут или к увеличению показателей, или же к изменению их качественных характеристик. Для этого используется система различных критериев, позволяющих сделать выводы об эффективности управления [3].

В.В. Новокрещенов под критериями понимает такие показатели, которые определяют качественные стороны тех или иных явлений и процессов, позволяют четко и полно описать их сущность [5].

Если говорить о критериях и показателях эффективности управленческой деятельности, то следует отталкиваться от реализации функций управления: планирования, мотивации, организации, контроля и координации.

При оценке эффективности управления целесообразно, на наш взгляд, говорить о внешней и внутренней стороне этого процесса.

Внутренняя оценка основывается на ряде показателей, отражающих представления субъектов управления организации о ее эффективности.

Рассмотрим подробнее показатели внутренней оценки эффективности управления детско-юношескими спортивными школами как одной из образовательных организаций:

1. Представления администрации о целях и приоритетах развития детско-юношеских спортивных школ: знание нормативно-правовой основы деятельности в сфере образования; умение четко поставить цель деятельности, обосновать направления развития ОО;

2. Умение руководителя оценить свою деятельность и принять меры по исправлению недоработок: умение анализировать свою деятельность, умение комбинировать стили управления при руководстве коллективом, умение адекватно и конструктивно воспринимать критику [4];

3. Оценка качества учебно-воспитательной работы, проводимой в детско-юношеских спортивных школах: обоснованность планов работы образовательной организации; степень достижения поставленных показателей работы; баланс между различными видами нагрузки на воспитанников; направленность на достижение как спортивных результатов, так и определенных показателей в нравственном и духовном развитии воспитанников;

4. Кадровая и методическая обеспеченность образовательной организации: укомплектованность кадрами в соответствии со штатным расписанием, уровень квалификации педагогов, возрастной и половой состав педагогов и тренеров, рациональность при распределении и исполнении должностных обязанностей, наличие и степень разработанности методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

5. Психологический климат в коллективе детско-юношеских спортивных школ: стиль отношений в коллективе, направленность коллектива на сотрудничество, ориентация на проектную и командную работу, степень сформированности личных и профессиональных отношений, степень отклика коллектива на нововведения [5];

6. Уровень освоения обучающимися программного материала: количество детей, посещающих секции; количественные показатели уровня спортивных и образовательных достижений, наличие у педагогов планов развития спортивных показателей каждого ребенка; процент обучающихся, успешно освоивших дополнительную образовательную программу детско-юношеской спортивной школы;

7. Материально-техническая обеспеченность детско-юношеских спортивных школ: общее состояние здания и помещений для проведения занятий, подсобных помещений; наличие и функциональность прилегающей территории; оснащенность каждой секции необходимым спортивным инвентарем и средствами защиты жизни и здоровья детей; выполнение правил техники безопасности, пожарной безопасности;

8. Организация учебно-воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах: медицинский контроль, применение здоровьесберегающих технологий, оптимальность нагрузки на детей в зависимости от возраста и физических показателей здоровья, наличие и качество индивидуальных планов развития спортсменов [4];

9. Методическая и психологическая поддержка профессионального развития педагогов детско-юношеских спортивных школ: наличие программы профессионального роста каждого педагога, дифференцированный подход к педагогам, мотивация педагогов, стимулирование их деятельности; работа по профессиональной подготовке и переподготовке педагогов и сотрудников, повышение их квалификации;

10. Профессиональная компетентность педагогов ДЮСШ: владение современными методиками общего физического развития воспитанников, а также методиками развития в определённых видах спорта; умение проводить анализ и самоанализ деятельности; стабильность результатов деятельности; стремление к самообучению, самовоспитанию, самосовершенствованию в выбранной сфере деятельности [5].

Внешняя оценка эффективности управления выявляет, насколько та или иная организация соответствует требованиям, которые предъявляет к ней «внешняя среда».

В частности, В.В. Новокрещенов отмечает, к данной группе показателей оценки эффективности управления детско-юношеских спортивных школ можно отнести:

1. Удовлетворенность потребителей качеством услуг: оценка деятельности детско-юношеских спортивных школ со стороны родителей, воспитанников, общества, властей;

2. Степень влияния образовательной организации на воспитание подрастающего поколения в населенном пункте: показатели работы по привлечению детей и юношества для занятия в секциях, количество и качество проведенных спортивных мероприятий;

3. Результаты работы детско-юношеских спортивных школ: финансовые показатели; количество обучающихся, выполнивших нормативы для присвоения спортивного разряда, количество сдавших ГТО (по всем уровням и возрастам); количество посещающих секции;

4. Имидж организации [5].

Рассмотренные выше критерии и показатели позволят оценить эффективность управленческой деятельности в контексте развития образовательной организации: увидеть положительную динамику показателей или недочеты, требующие корректировки.

Отметим, что детско-юношеские спортивные школы – это не просто образовательное учреждение. Они относятся к системе дополнительного образования детей и юношества, способствуют развитию их спортивных данных, приобщают к здоровому образу жизни. Следовательно, по мнению А.В. Лабудина, Ю.А. Зубарева, к определению эффективности ее работы могут быть применены дополнительные критерии и показатели, отражающие специфику ее деятельности.

Ю.А. Зубарев подчеркивает, что существует несколько подходов к определению критериев эффективности управления детско-юношескими спортивными школами:

1) по затратам на организацию тренировочного и соревновательного процессов;

2) по соотношению показателей подготовки спортсменов различных разрядов и численностью учащихся;

3) по показателям здоровья и физического развития обучающихся;

4) по показателям преемственности в работе по подготовке спортивных резервов детско-юношеских спортивных школ, спортивных детско-юношеских школ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства [2].

А.В. Лабудин указывает на следующие показатели:

1. Доступность и результативность спортивной деятельности: количественные и качественные показатели участия воспитанников различных секций в соревнованиях всех уровней, результативность тренировочного процесса для каждого обучающегося; показатели посещаемости обучающимися различных секций;

2. Степень развития коммуникативной и организационной культуры в детско-юношеских спортивных школах: нацеленность коллектива детско-юношеских спортивных школ на результативность работы; организация взаимодействия с родителями, с социумом (общественные организации, органы местного самоуправления, органы региональной и федеральной власти);

3. Применение современных технологий и методов в организации тренировочного процесса: повышение квалификации тренерского состава, профессиональная подготовка и переподготовка; приобщение к мировому опыту развития физических данных обучающихся в зависимости от выбранного вида спорта [3].

Таким образом, при оценке эффективности управления детско-юношескими спортивными школами следует отталкиваться от критериев и показателей, свойственных всем образовательным организациям и специфическим – характерным для детско-юношеских спортивных школ.

Литература

1. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2012. – 265 с.

2. Зубарев Ю.А., Шамардин А.И. Менеджмент, маркетинг и экономика физической культуры и спорта: учебное пособие. – 4-е изд., стер. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2010. – 408 с.

3. Лабудин А.В. Особенности сочетания социальных и экономических черт в современном подходе к управлению в области спорта // Управленческое консультирование. – 2017. – №7 (103). – С. 82–89.

4. Махов С.Ю. Менеджмент спортивной организации // Наука. – 2020. – 2017. – №3 (14). – С. 68–79.

5. Новокрещенов В.В. Оценка эффективности управления сферой физической культуры и спорта: критерии и показатели // Человек. Спорт. Медицина. – 2005. – №4 (44). – С. 206–209.

6. О направлении Методических рекомендаций по организации деятельности спортивных школ в Российской Федерации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902149876>

7. О федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 годы». – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420248844>

8. СанПиН 2.4.4.1251-03 Санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования (внешкольные учреждения). – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901859071>

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

10. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 №329-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/

ЗНАЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ПРИШВИНА В РАЗВИТИИ НАВЯСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА

О.С. Ерочкина, В.Ю. Денисова

студентки факультета педагогического
и художественного образования

Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева

Научный руководитель: к.п.н., доцент Винокурова Н.В.

Данная статья посвящена произведениям детского писателя, который в своих рассказах повествует о природе, животных. В работе приведены примеры рассказов, изучаемых детьми во 2 классе; рассказывается о значении произведений в развитии нравственных качеств учащихся.

Ключевые слова: *животные; нравственность; литературное чтение; начальная школа; природа; рассказы.*

Влияние нравственное составляет главную
задачу воспитания.

К.Д. Ушинский

Проблемы нравственности всегда интересовали человечество. Во все века люди высоко ценили воспитанных людей. В наши дни

очень актуальной становится проблема формирования нравственных качеств у детей младшего школьного возраста. Именно этой проблемой озабочено и Правительство РФ: «Самый важный приоритет – это воспитание человека: маленького, потом взрослого, у которого есть нравственный стержень, для которого небезразличны понятия: справедливость, доброта, любовь, уважение к старшим, забота о старших» [3].

В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат общечеловеческие ценности. Общество стремится воспитать высоко образованных людей, обладающих не только знаниями, но и положительными качествами личности.

Именно педагоги должны помочь молодому поколению разобратся в современном потоке информации. Разнообразные источники сильно воздействуют на ребенка как позитивно, так и негативно. И вся эта информация влияет на интеллект и чувства ребенка, на ещё только формирующуюся сферу нравственности.

На ступени начального общего образования происходит развитие духовно-нравственных качеств. Ребенок уже в этом возрасте учится отвечать за свои поступки, понимать чувства других людей, уметь сопереживать. В рамках данной статьи определим понятие «нравственность» и рассмотрим возможности формирования нравственных качеств на уроках литературного чтения.

Нравственность – моральное качество человека, некие правила, которыми руководствуется человек в своем выборе. Термин, чаще всего употребляющийся в речи и литературе как синоним морали, иногда этики.

Нравственность – неофициальные законы, принятые в обществе. По мнению российского философа А.А. Гусейнова, нравственность – это «та часть жизни, которая связана с делами человека, его практическим поведением, реальными действиями. Внимательно наблюдая за жизнью, деятельностью, поступками человека, постепенно формируется четко-определенное правило поведения – мораль» [2, с. 402].

Р.Г. Апресян определяет нравственные качества как «постоянные свойства личности, проявляющиеся во всех ситуациях, связанные со стремлением ребенка следовать нравственным нормам» [1, с. 56]. К нравственным качествам относятся такие качества,

как ответственность, честность, дисциплинированность, гуманность, вежливость, аккуратность, доброта, скромность, трудолюбие.

Нравственные качества должны формироваться у учащихся младших классов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, а также из появившейся в обществе потребности в неординарной творческой личности, способной изменить мир вокруг себя. Формирование духовно-нравственного развития должно осуществляться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, а также в совместной работе педагогов, семьи и других институтов социализации [6].

Изучая ФГОС НОО, можно заметить, что у обучающихся должны сформироваться ценностные ориентации общечеловеческого содержания, потребности в самореализации, в деятельности, так как обучение и воспитание осуществляется посредством системно-деятельностного подхода, и только в системе личность может развиваться всесторонне. В блоке «Литературное чтение» на примерах произведений раскрываются духовно-нравственные критерии:

- осознание значимости чтения для личного развития, различение понятий «добро» и «зло», нравственность, а также у обучающихся должна формироваться потребность в систематическом чтении;
- развитие умения давать нравственную оценку поступков героев, умение самостоятельно выбирать интересующие книги [6, с. 8].

Значительный вклад в развитие нравственных качеств младшего школьника внес Михаил Михайлович Пришвин.

М.М. Пришвин – русский писатель, прозаик и публицист. Главная тема его творчества – человек и природа, их взаимоотношения и взаимовлияние. В своих рассказах он учит бережно относиться к природе, беречь её. Произведения побуждают к стремлению делать добро, наполнены особым отношением к природе, окружающей среде и написаны в красивой и доступной языковой форме. Автор учит детей любить и понимать природу, изучать её [5].

Проанализируем, какие произведения М. Пришвина изучаются в курсе литературного чтения во втором классе:

УМК «Школа России», авторы Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В.: «Моя Родина», «Выскачка», «Осеннее утро», «Рябья и утята».

УМК «Перспективная начальная школа», авторы Чуракова Н.А., Малаховская О.В.: «Разговор деревьев», «Золотой луг».

УМК «Перспектива», авторы Климанова Л.Ф., Виноградская Л.А., Горецкий В.Г.: «Ребята и утята».

Выбор произведений не случаен. В рассказе «Ребята и утята» можно выделить несколько героев.

Первый герой – это рассказчик истории, строгий, наблюдательный, старается научить ребят, как правильно относиться к живым существам.

Второй герой – Утка – показана в данном рассказе как обычная заботливая мать, которая переживала за своих деток, была в панике и не знала, что делать с нависшей над ее детьми угрозой.

Третий герой, группа мальчишек-озорников, которым было любопытно и интересно поймать утят и саму утку-мать, хотя они и не хотели причинить им вреда.

Главная мысль этого рассказа в том, что нельзя обижать слабых, нельзя разлучать детей и их родителей. Пришвин показывает в своем произведении, что даже животное способно на чувства, а не только человек. Животные, как и любые живые существа на планете, заслуживают доброго, ласкового, нежного отношения и любви.

Автор побуждает прислушиваться к своему сердцу, думать о последствиях своих поступков, быть ответственным за всё, что делаешь, не обижать беззащитных и слабых, любить и жалеть всё живое, уметь почувствовать чужую боль и страх, быть человеком в любой ситуации. И помнить, что человек – это часть природы.

В произведении «Золотой луг» главные герои – это два брата и «золотой луг» из одуванчиков. Мальчики жили в деревне и не обращали особого внимания на растущие вокруг цветы. Они считали одуванчики не интересными цветами. Они просто любили развлекаться ими, сдувая «парашютики» в лицо друг другу. Но однажды утром один из мальчиков заметил, что луг стал вместо золотого нежно-зеленым. Подросток заинтересовался этим явлением и стал наблюдать. Днём луг был золотистым, а рано утром и вечером – зеленел. После этого братья уже по-другому относились к этим удивительным цветам. Теперь они с радостью просыпались утром, чтобы наблюдать удивительное превращение луга.

Рассказ учит нас быть наблюдательными, любознательными, замечать и находить удивительное в самых обыкновенных на первый взгляд вещах. Автор пытается нам показать, что в природе всё не просто так. Даже самый маленький цветочек имеет право на жизнь.

Произведение «Осеннее утро» представляет собой осеннюю картину природы. На крышу падают листья, каждый по-своему. Ветер несёт их к берегу. Пробуждается утро. Скоро закончатся теплые деньки и птицы улетят в теплые края.

Главный герой произведения – сам автор, человек наблюдательный и умеющий тонко чувствовать природу. Он даже осенью находит красоту, которую видит не каждый.

Главная мысль данного произведения заключается в том, что очень важно замечать и любить природу вокруг себя. Это произведение учит быть внимательными к окружающему миру, замечать его красоту и ценить её. Замечая то, как падает лист, как ветер несёт его куда-то, как улетают птицы и жизнь становится прекраснее, Пришвин призывает читателей учиться видеть красоту во всём, что нас окружает.

Пришвин желает показать не только детям, но и взрослым прекрасную окружающую среду и учит любить природу. Он писал рассказы простые и мудрые как сама жизнь. Они согревают своей добротой, делая мудрее. У обучающихся должны сформироваться ценностные ориентации общечеловеческого содержания, то есть нравственные качества.

Итак, М.М. Пришвин учит быть добрыми, остерегает от совершения глупых, жестоких, легкомысленных поступков. Его произведения проникнуты любовью, добротой. Эта доброта присуща только тем людям, которые живут в общении с природой.

Рассказы, повести Пришвина эффективно используются в воспитании детей, развивают познавательные интересы, показывают картины окружающего мира. Автор напоминает читателям, что люди – часть природы, и очень важно научиться бережно относиться к ней.

Мы приходим к выводу, что книги М.М. Пришвина играют важнейшую роль в изучении окружающего мира и в воспитании нравственных качеств младших школьников.

Литература

1. Апресян Р.Г. Нравственность // Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2000. – Т. 3.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
3. Журнал «Фома». – URL: <https://foma.ru/olga-vasileva-patriarhu-kirillu-glavnaya-tsel-vospitanie-v-lyudyah-nravstvennosti.html> (дата обращения: 18.03.2020).
4. Пришвин М.М. Лисичкин хлеб: цикл рассказов. – М.: Советская Россия, 1979.
5. Смирнов Н. Михаил Пришвин. Очерк жизни и творчества. – М.-Л.: Детгиз, 1953.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010 г.

УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Егорова

студент Института образования и социальных наук
Псковский государственный университет
Научный руководитель: к.п.н., доцент Шлат Н.Ю.

В статье описаны результаты проектирования и апробации условий становления субъектной позиции педагога дошкольной образовательной организации (ДОО), которые могут быть положены в основу модернизации содержания профессиональной деятельности современного воспитателя детского сада.

Ключевые слова: *субъектная позиция; дошкольное образование; современный воспитатель детского сада.*

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется значительными изменениями как структурного, так и содержательного проектирования образовательного процесса ДОО. Эти изменения привели к необходимости становления педагога как развивающейся личности с собственной активной субъектной позицией [6–8].

Субъектная позиция педагога определяется в исследовании как интегративная характеристика, отражающая систему доминирующих отношений педагога к реализации образовательных запросов, проявляющаяся в избирательной образовательной активности. Одним из путей личностного и профессионального роста педагога, значимым фактором становления его субъектности является проектная деятельность в ДОО, понимаемая как особый преобразовательный вид профессиональной деятельности, имеющий целью создание и реализацию педагогических замыслов, направленных на совершенствование педагогических объектов и развития субъектности педагогов [1; 5].

Проблема исследования базируется на противоречиях, которые требуют разрешения:

- между теоретическим базисом педагогических трансформаций в области проектирования образовательного процесса ДОО и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий сопровождения становления субъектной позиции педагога в процессе проектной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации;

- между потребностью в изменении практики проектирования образовательного процесса педагогами в дошкольном учреждении и необходимостью в этой связи становления их субъектной позиции в процессе этой деятельности.

В основу исследования положено предположение о том, что становление субъектной позиции педагога ДОО в проектировании образовательного процесса обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий:

- в качестве инструментальной основы становления субъектной позиции в проектной деятельности педагога используется структура проектной деятельности;

- содержанием проектной деятельности выступают способы конструктивного решения проблем реальной педагогической практики участниками проектирования;

- педагоги будут совершенствовать свою профессиональную субъектную позицию: педагог – осваивающий практику, педагог – устойчивый практик, педагог – новатор.

Базой исследования являлись детские сады г. Пскова. Количество испытуемых – 80 педагогов.

Методология исследования представлена:

- положениями о личностно ориентированном подходе в образовании, при котором личность наделяется субъектными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии и саморегуляции (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);
- идеями субъектно-деятельностного подхода (Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн);
- теорией деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- концепцией проектирования (Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов).

В работе подробно изложены особенности педагогического проектирования как средства становления субъектной позиции педагога ДОО, что позволило уточнить дефиницию понятий «субъектность», «субъект деятельности», «деятельность», «проектирование», «педагогическое проектирование» (Э.Ф. Зеер, М.М. Мендыбаева, С.Л. Рубинштейн, С.С. Степанов и др.). Анализ и систематизация научных идей А.Г. Гогоберидзе [4] и Е.Н. Волковой [3] позволили выделить следующие структурные компоненты субъектной позиции воспитателя ДОО в условиях проектирования образовательного процесса: «рефлексивность», «смыслотворчество», «избирательность», «автономность».

В частности, избирательность соотносится с мотивационным компонентом проектной деятельности: интересом к педагогическому проектированию; наличием мотивации к формированию умений педагогического проектирования; мотивации преодоления затруднений в проектной деятельности.

Для выявления уровня становления каждого компонента субъектной позиции использовались методики: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана; методика «Выявление способности педагогов к саморазвитию» Л.Г. Морозова; тестовый опросник (автор – Г.С. Прыгин) для диагностики стиля деятельности педагогов и отнесения их к группе «автономных» или «зависимых»; лист самооценки (самодиагностики) педагога дошкольного образовательного учреждения Л.В. Коротковой с целью диагностики результатов деятельности, уровня знаний и умений педагогов; методика «Самоанализ

инновационной деятельности. Готовность к педагогическому творчеству и инновациям» (автор – И.В. Никишин).

Исходя из содержания созданных на формирующем этапе организационно-методических условий, в качестве инструментальной основы становления субъектной позиции в проектной деятельности педагога использовалась структура проектной деятельности; содержанием проектной деятельности выступали способы конструктивного решения проблем реальной педагогической практики участниками проектирования; педагоги совершенствовали свою профессиональную субъектную позицию: педагог – осваивающий практику, педагог – устойчивый практик, педагог – новатор, в ходе проектирования образовательного процесса по реализации технологии «Утренний сбор»; были актуализированы необходимые на каждом этапе проектной деятельности умения воспитателей проектировать.

Первое условие реализовывалось через проявление умений, демонстрируемых в проектной деятельности, которые заложены в содержании, функциях и результате проектной деятельности. Они позволяют педагогам достигать педагогические цели, соблюдая структуру проектной деятельности.

Технология «Утренний сбор», осуществленная на формирующем этапе исследования и являющаяся примером, иллюстрирующим проектирование образовательного процесса в ДОО, решала актуальную практическую проблему организации детских видов деятельности и детско-взрослого взаимодействия в утреннее время в режиме дня согласно потребностям всех участников образовательного процесса (решалась проблема детских конфликтов, эмоциональной устойчивости педагогов и родителей, проживания данного временного периода с учетом принципа амплификации развития дошкольников) [2].

Динамика субъектной позиции педагога была обусловлена как опытом профессиональной деятельности, так и рядом других факторов: личной заинтересованностью, приоритетом исполнительства или творчества в профессиональной деятельности. То есть реализация третьего условия предполагала, что не все четыре компонента субъектной позиции актуализируются сразу. Поэтому данное условие, где постепенно педагог переходит от позиции устойчивого практика (репродуктора) – в основном, это были молодые педагоги или педагоги с большим стажем работы, – к позиции новатора,

предусматривает пластичное освоение субъектности, когда педагоги инициативно включались в беседы по заданной теме, активно обсуждали проблемы педагогической практики, когда создавались условия для анализа собственного опыта работы в дошкольной образовательной организации и для расширения знаний и развития умений педагогического проектирования.

Контрольная диагностика выявления уровня становления субъектной позиции педагогов проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Динамика представлена незначительным повышением уровня мотивации деятельности педагогов, особенно в критерии «полная самореализация» данной деятельности, стремлением быть замеченными и по достоинству оцененными (45% – на этапе констатации, 69% – на контрольном этапе). Отмечены изменения в сторону автономности: педагоги стали больше проявлять настойчивость, целеустремленность, уверенность в себе.

Результаты определения личностной составляющей субъектной позиции педагогов указали на повышение качества педагогического профессионализма, способности воспитателя к саморазвитию: педагоги осознают возможность и необходимость саморазвития (52,5% → 74%).

Итоги экспериментальной работы иллюстрируют значимость введения новых технологий, тенденцию самоактуализации воспитателей через реализацию проектной деятельности и воплощения новых педагогических идей (64% → 92,5%).

Таким образом, результаты исследования показали правомерность выдвинутой нами гипотезы о том, что проектная деятельность, являясь инструментальной основой становления субъектной позиции через умения педагога проектировать и реализуемая на основе конструктивного решения проблем реальной педагогической практики, позволяет педагогу профессионально расти в проявлениях его субъектности: устойчивого практика (репродуктора) к позиции новатора.

Литература

1. Акбашаева Р.Ш. Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции педагогов в проектировочной деятельности дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2000. – 210 с.

2. Александрова Н.С. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования в новых социокультурных условиях // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 23–25 мая 2017 г. – Казань: Отечество, 2017. – С. 21–29.

3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... докт. псих. наук. – М., 1998. – 308 с.

4. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

5. Казанцева А.А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога в дошкольной образовательной организации // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2017. – Том 12. – №2. – С. 52–58.

6. Прохорова М.П. Содержание и виды инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – №12. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60257>

7. Шлат Н.Ю. Перспективы развития современного детского сада в условиях социокультурного пространства дошкольного детства // Педагогика XXI века: традиции и инновации: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием / под ред. Н.В. Феединой. – Липецк, 2018. – С. 154–158.

8. Шлат Н.Ю. Условия развития профессионализма педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) / ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Науч. ред. Д.А. Гусев, Е.А. Жесткова. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – С. 253–258.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

М.Н. Жамалиева

магистрант факультета филологии и педагогики
КГУ им. Ш.Уалиханова

Научный руководитель: к.ф.н, доцент Н. Ф. Немченко

В статье представлен анализ результатов эксперимента направленного на определение эффективности методического пособия на основе художественного произведения английского писателя Майкла Бонда

“Приключения Паддингтона в Англии”. Авторы представляют модель упражнений, направленных на развитие лексической компетенции. Задания для индивидуальной работы обеспечивают успешное развитие письменной и устной речи студентов при чтении художественной литературы.

Ключевые слова: языковая компетенция; лексическая компетенция; система упражнений; письменная и устная речь.

Nowadays people live in a time when knowledge of foreign languages is necessary for every person, so learning a foreign language is considered to be one of the priorities in the development of personality. Teachers are looking for a creative approach in learning, creating an environment of interaction and mutual responsibility to obtain language competence [1].

Therefore, it is necessary to organize training in such a way that every student has the opportunity for self-realization and self-development as a creative person. All this requires innovative approaches to the organization of educational process, the search for new forms and methods of work.

According to the Dublin system of presenting educational material it is possible to build a system of lexical exercises aimed at the formation of English language competence. These descriptors provide the final result of knowledge, skills and abilities of the student at the end of a certain cycle [3]. The five main principles of training are as follows:

1. *Knowledge and understanding.* The result is the ability to demonstrate knowledge and understanding in the field of study, formed on the basis of general secondary education, and include certain aspects related to the most advanced knowledge in the field of study.

2. *Application of knowledge and understanding.* Students are able to apply knowledge and understanding necessary for developing competencies, through demonstration justification of arguments and solutions to problems within the field of study.

3. *Vocabulary training and usage.* Learners can collect and interpret information to make judgments based on social, ethical and scientific considerations.

4. *Communicative ability.* Students demonstrate the ability to communicate, share the information, ideas, problems and solutions.

5. *Learning skills or learning abilities.* Students have to possess the skills in the field of training which are necessary for individual training.

As an example in this article there is a methodological manual developed on the lexical material of the book written by M. Bond «Paddington's adventures in England» [2].

Fiction is generally considered as a good means for forming lexical competence with the approach of intercultural communication. The vocabulary of the students is enriched by many idioms and expressions and has certain advantages in developing their oral and written speech in English.

Reading this book the students have certain advantages:

1) *this book is a sample of fiction in the country of the studied language;*

2) *M. Bond's book «Paddington's adventures in England» is based on real life events, thus it quite fully reflects the cultural characteristics for the country of the studied language;*

3) *the problems of the characters in the book coincide with the problems of ordinary people, which make the book more interesting to read and discuss;*

4) *the book is full of set expressions and idioms which are necessary for the Intermediate level to develop the students speech habits;*

5) *this story includes a large number of lexical expressive means;*

The training manual includes a foreword, the main part (12 chapters), and the appendix (assignments for individual research work of students).

The exercises after each chapter of the manual have the same structure:

Step 1. Information. The aim of the first step is to present new lexical unit for their further operation. The definitions of phrases and idioms are presented. The students read them and do exercises such as:

- *match new vocabulary with the definition*

- *find the active vocabulary in the text*

Step 2. Application. The students can demonstrate their knowledge for application of active lexical units recognizing them in the context. The learners do such exercises as:

- *paraphrase the italicized part of each sentence choosing the appropriate phrase from the list (synonyms)*

- *complete the following sentences choosing the appropriate phrase from the list (filling in the gaps)*

Step 3. Vocabulary training and usage implies expression of students' thoughts, ideas using the new lexical units. There are the following exercises:

- *make up sentences according to the model*
- *answer the following comprehension questions and questions concerning the students' attitude towards the characters and the episodes*

Step 4. Communicative abilities. The students develop the skill for operating active vocabulary in speech freely, speaking about certain events in the chapter, describing certain situations. The following list of exercises is offered:

- *retell the text according to the following plan using given words and word combinations (according to the model)*
- *describe in written form Paddington's actions in managing the camera or write a short summary on the chapter*

Step 5. Creative abilities give the student an opportunity to use the learned lexical units beyond the frame of the book. There are different real life situations that can be offered to the students to get ready for them.

- *make up dialogues using as many phrases from the list as possible*
- *write a short essay on one of two topics (150–200 words), using active vocabulary*

The purpose of this experiment was to test a manual with the system of exercises based on the Dublin descriptors mentioned above.

Each chapter of the manual includes eleven tasks. The tasks on formation lexical units are focused on modern requirements.

Two groups of 11 grade students in Tandau School № 5 were taken for the experiment. The English language is taught at school as a second foreign language. As the school is a gymnasium, the level of the English language for the students is Intermediate which coincides with the level B1, B2 in learning English.

It should be noted that the number of students in the experimental group was 10 and control groups – 12. It was the whole 11 b class which was divided into two groups. All students were of about the same age; in each group, there were students with both high and medium and low levels of learning. The pedagogical experiment consisted of using not only the standard set of textbooks but also the manual for reading fiction «Paddington's adventures in England» with the assignments in the exper-

imental group. No additional teaching aids were used in the control group except for the book itself.

At the beginning of the experiment, a lexical test was conducted to determine the level of students' vocabulary. The same test was conducted after twelve lessons to identify the changes in the level of the language competence.

The test consisted of forty questions on new lexical phrases and idioms.

The following questions were presented in the test:

Find a synonym to the phrase, identify the definition of the word or vice versa, complete the sentence with appropriate phrase/idiom, find the meaning of the idiom.

For the students the new expressions were incomprehensible. After analyzing the data obtained, it can be noted that the level of the students' lexical competence in the control (CG) and experimental (EG) groups was approximately equal (46% and 43%).

Among the difficulties, the following should be mentioned:

60% of the students found the meaning of the idioms problematic. It was difficult for 65 % of the students to identify the definition for phrases and vice versa, 50% couldn't complete the sentence with the new lexical units.

After the experiment on the students' level the manual was presented in EG. There were two lessons of reading for each chapter.

The students read the chapter at home and came to the lessons knowing the content of the text. After reading the information presented after the chapter the learners did the exercises.

The work for forming lexical competence is reflected in the above mentioned methodological steps:

Step 1.

Exercise1.Match the new vocabulary with the definitions:

Word combinations

1. piece together
2. break the silence
3. it's a funny thing
4. the point is

Definition

- a. to start talking
- b. gather
- c. thing that causes laughter
- d. an important thing

Exercise 2. Fill in the gaps with active word combinations above

1. It was Mr. Brown who first... "You know," he began, taking a long draw at his pipe, "it's a funny thing, but I've been through this encyclopedia a dozen times and there's no mention of a bear like Paddington. 2. "...," said Mr. Brown. "How *are* you going to be in the picture, Paddington?". 3. "What

...you should say that?" said Mr. Brown. 4. Jonathan and Judy were both much too busy ... a huge jig-saw puzzle to utter a word.

Step 2.

Exercise 1. Paraphrase the italicized part of each sentence choosing the appropriate phrase from the list: be up to something, piece together, look out!, in good time

1. I'm just trying to *bring together* what happened. 2. I will explain *in due time*. 3. I do not know what the boy *planned* last night but it was probably something bad. 4. *Be careful!* – this roundabout goes very fast. 5. Besides, you've saved your own life.

Exercise 2. Complete the following sentences choosing the appropriate phrase from the list: break the silence, the point is, for good, bargain shop, postcard print

1. You must ... and speak. 2. The green trousers I bought in ... which is near our house. 3. ..., he will never forget it. 4. He sent three ... to his grandmother. 5. It wouldn't take much to make me leave this town

Step 3.

Exercise 1. Make up sentences according to the model:

*I and Alice **pieced together** all puzzles.*

I **am** to break the silence

We to piece together

You **like/s** it's a funny thing

Exercise 2. Answer the following questions:

1. How did the family treat Paddington?

2. What happened one morning?

3. Where did Paddington take the camera from?

Step 4.

Exercise 1. Retell the text according to the following plan using the words and word combinations given below

Part 1. Paddington has a bath

Break the silence, French window, to drop stitch, it's a funny thing, not to mention, soft fur, no wonder.

Exercise 2. Describe in written form Paddington's actions in managing the camera or write a short summary of the chapter

Step 5.

Exercise 1. Make up dialogues using as many phrases from the list below as possible:

break the silence, not to mention, take a lot trouble, make a fuss, the point is, meet the difficulty, for good, fall on one's feet

1. Between the policeman and thief, who has stolen a camera
2. Between a seller and a buyer who wants to buy a new camera

Exercise 2. Write a short essay on one of two topics (150–200 words), using active vocabulary

1. My first experience with camera
2. Why do people take a lot of photos of themselves?

At the control stage a second test for both EG and CG groups was conducted to compare the changes in the students' lexical competence. The average assessments in the development of language competence among the students in the control (CG) and experimental (EG) groups after the introduction of the methodological manual were 57% in CG and 82% in EG.

Thus, it should be mentioned that the material of fiction and a special methodical model of working with vocabulary in the classrooms and in the framework of the independent students' work contributes to a better learning of the material in the process of developing prepared and unprepared, oral and written speech in English.

Литература

1. Кириллова Е.В. Современный подход к обучению чтения на уроках английского языка. — URL: https://infourok.ru/statya_na_temu_sovremennyy_podhod_k_obucheniyu_chteniy_a_na_urokah_angliyskogo_yazyka-177680.htm
2. Bond M. Paddington's adventures in England: Ленинград.: Просвещение, 1978. 174 с.
3. http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors

DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE WHILE READING FICTION

M.N Zhamaliyeva, N. F Nemchenko

The article presents the description of the experiment on testing a methodical manual on fiction written by Michael Bond "Paddington's adventures in England". The authors introduce a model of exercises aimed at developing lexical competence, and assignments for individual students' work provide developing oral and written language competence through reading fiction.

Key words: *a level of knowledge; language competence; lexical competence; system of exercises; written and oral speech.*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.В. Жирякова

студент факультета общего и профессионального образования

Марийский государственный университет

Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

В статье рассмотрены профессиональные и личностные характеристики педагога, необходимые для организации инклюзивного образования, выделены основные направления по решению проблем формирования готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивная компетентность; инклюзивное образование.*

В настоящее время государство и общество активно решает вопросы, связанные с правами и возможностями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Как следствие, дети с ОВЗ активно включаются в общеобразовательный процесс обучения наравне с нормально развивающимися сверстниками, то есть на практике реализуется инклюзивное («включённое») обучение.

Одной из главных проблем реализации инклюзивного обучения в педагогической практике является проблема кадрового обеспечения образовательного процесса. Такая проблема возникает по причине предъявления повышенных требований к профессиональной подготовке и деятельности педагогов, реализующих инклюзивное обучение. Новые профессиональные стандарты требуют изменения профессионально значимых и личностных характеристик педагогов, расширению их функциональных обязанностей [2]. Профессиональный стандарт требует от педагогов готовности и способности учить детей вне зависимости от их индивидуальных способностей развития, склонностей, ограниченных возможностей. В связи с этим появляется необходимость развития специфической профессиональной компетентности специалистов сферы образования для подготовки их к работе в условиях инклюзии, так называемой «инклюзивной компетенции».

В последние годы появились многочисленные работы, посвящённые проблеме развития инклюзивной компетенции педагога. В своих работах исследователи рассматривают этапы формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов, раскрывают особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказывают влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tossebro, C. Wendelborg и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего специалиста, а профессиональные запросы педагога, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решёнными [1].

Понятие «готовность» как таковая рассматривается в педагогике с разных позиций: как готовность к труду (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович), готовность к действию, внутренняя готовность, инновационная готовность, профессиональная готовность, готовность к обучению (Н.В. Нижегородцева), социально-психологическая готовность к решению педагогических задач (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), готовность к восприятию (Н.В. Кузьмина), готовность к осмыслению педагогических явлений (Л.В. Никитенкова), готовность к профессионально-педагогической деятельности (Ю.И. Турчанинова, Е.Г. Шаинов) [4].

По нашему мнению, готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ следует рассматривать как совокупность личностных и профессиональных характеристик педагога, необходимых для поиска и реализации наиболее эффективных путей решения педагогических задач в процессе инклюзивного обучения.

Для подготовки и переподготовки педагогов наиболее важным является преобразование ценностных ориентиров, так как для работы с детьми с ОВЗ необходима готовность педагогов проявлять высокий уровень толерантности, эмоциональной стабильности, эмпатии. Важна гуманистическая направленность личности педагога, которая проявляется в готовности педагога заботиться о каждом ученике, проводить профилактику конфликтных ситуаций. Кроме того, педагог должен быть готов нести ответственность за самочувствие

ребёнка в образовательном учреждении, за реализацию его потенциальных возможностей и сохранение его психического здоровья.

Не менее важна такая профессионально-личностная характеристика педагога, как субъективность, выражающаяся в готовности педагога к самоизменению, самокоррекции, изменению педагогических условий в процессе взаимодействия с детьми. Рефлексия как готовность педагога преодолевать стереотипы путём их анализа и осмысления также важна при подготовке специалистов к работе с детьми с ОВЗ [3].

Итак, можно выделить следующие основные компетенции педагога, необходимые для формирования готовности работать с детьми с ОВЗ:

1) *Профессиональные*: знание нормативно-правовой базы по вопросам образования детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников; знание особенностей организации инклюзивного образования разных категорий детей с ОВЗ; знание различных педагогических технологий обучения, методов проектирования педагогического процесса для грамотного построения психологического и дидактического совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих особых образовательных потребностей.

2) *Личностные*: умение находить общий язык с детьми в любой учебной деятельности, умение находить подход к детям; умение организовывать взаимодействие всех участников образовательного процесса и создавать доброжелательную благоприятную атмосферу в детском коллективе; способность понимать внутреннее состояние ребёнка; умение проводить самоанализ проделанной работы; умение прогнозировать развитие необходимых личности ребёнка качеств [3].

Однако наблюдаются определенные проблемы и затруднения в процессе формирования готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ. Прежде всего, в настоящее время наиболее актуален вопрос подготовки специалистов, уже работающих в системе образования и столкнувшихся с проблемами обучения детей с ОВЗ. Для успешной реализации адаптированных образовательных программ важна командная работа специалистов в области инклюзивного образования. При этом во многих образовательных учреждениях наблюдается дефицит кадрового обеспечения процесса инклюзивного образования: отсутствуют такие специалисты, как учитель-дефектолог (сурдопеда-

гог, тифлопедагог), педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор, координатор по инклюзии. В такой ситуации основная нагрузка по организации образовательного процесса ребёнка с ОВЗ ложится на конкретного учителя (в школе) или воспитателя (в группе детского сада). Повышенные требования к организации этого процесса в совокупности со сложностью его реализации одним специалистом на практике приводят к тому, что нарушается процесс обучения и нормально развивающихся сверстников, и ребёнка с ОВЗ.

Ситуация усугубляется тем, что в некоторых случаях, когда ребёнку с ОВЗ показано обучение по адаптированной образовательной программе, родители ребёнка отказываются от такого обучения и настаивают на продолжении обучения в общеобразовательном учреждении по основной образовательной программе. В данном случае педагогу важно вести работу по двум направлениям. Во-первых, оказывая повышенное внимание ребёнку с ОВЗ, следить за тем, чтобы не нарушался процесс обучения нормально развивающихся сверстников и чтобы ребёнок с ОВЗ получал знания в рамках своих возможностей, адекватные его развитию.

Во-вторых, проводить работу с родителями по разъяснению необходимости реализации адаптированной образовательной программы. Важна постепенная работа с родителями по принятию ситуации, диагноза ребенка. Важно донести до родителей мысль, что ребенок с ОВЗ такой же, как и все другие дети, только ему требуется особое сопровождение и поддержка, что у него будет успешное будущее, если будет выстроена адекватная система сопровождения, и чем раньше начата коррекционно-развивающая работа, тем успешнее результат. После принятия ситуации обычно родители соглашаются на адаптированную образовательную программу. Таким образом, от педагога требуется умение грамотно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, в том числе и с родителями детей.

Несмотря на то, что вузы готовят студентов к работе с детьми с ОВЗ и проводят переподготовку специалистов, многие педагоги на практике не готовы работать с детьми с ОВЗ. По результатам анкетирования можно судить о том, что люди морально не готовы работать с детьми с ОВЗ. Кроме того, уже работающие педагоги отмечают недостаток необходимых практических знаний, отсутствие материально-технической базы для работы с детьми с ОВЗ, отсутствие

специалистов в области инклюзивного образования для командной работы в образовательных учреждениях, недостаточное финансирование деятельности педагогов.

Таким образом, проблема формирования готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ является актуальной и важной для успешной организации инклюзивного образования. Решение этой проблемы во многом зависит от того, насколько эффективно будет проводиться работа по следующим направлениям:

1) подготовка и переподготовка педагогов, включающая в себя предметы, подробно освещающие специфику инклюзивного образования, его правовое регулирование, а также особенности развития и обучения всех категорий детей с ОВЗ;

2) обучение педагогов оказанию первой помощи не только в стандартных ситуациях, но и в ситуациях, когда пострадавшим может быть ребёнок с ОВЗ, в таком случае необходимы знания с медицинским уклоном;

3) просвещение педагогов не только по вопросам особых образовательных потребностей детей, но и по вопросам выбора методов взаимодействия и обучения детей, а также разбор различных проблемных практических ситуаций;

4) со стороны органов власти и образовательных организаций: работа по преодолению кадрового дефицита, по обеспечению материально-технической базы образовательного процесса, по повышению престижности не только профессии педагога, но и профессии педагога инклюзивного образования.

Литература

1. Аввакумова Е.И. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. – 2017. – №25. – С. 274–277. – URL: <https://moluch.ru/archive/159/44718/> (дата обращения: 27.03.2020).

2. Бирюкова Н.А. Формирование базовых компетенций будущих педагогов средствами интерактивных технологий // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – М.: РУДН, 2017. – С. 360–364.

3. Калинина В.Н. Проблема подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – URL: https://si-sv.com/publ/problema_podgotovki/6-1-0-656 (дата обращения: 29.03.2020).

4. Курилович Н.В., Чернова Е.А. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-pedagogov-k-rabote-s-detmi-invalidami-i-detmi-s-ovz> (дата обращения: 27.03.2020).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Зарубина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

Автор статьи отмечает, что удовлетворенность учебной деятельностью у младших школьников является важным показателем личностного развития учащегося в рамках современной концепции образования в Российской Федерации. Им выделяются и описываются компоненты удовлетворённости учебной деятельности. Особое значение он придаёт мотивационному компоненту.

Ключевые слова: младший школьный возраст; удовлетворенность учебной деятельностью; учебная деятельность; компоненты удовлетворённости учебной деятельностью; учебная мотивация; эмоции.

Школьное образование всё больший упор делает на индивидуальные установки учащегося, его психическое состояние, отношение к себе, своей деятельности, другим людям. Разноплановая активность, внутренние установки ребенка младшего школьного возраста находятся в полной зависимости от того, как ребенок ощущает себя в школе, как строится его общение с классным коллективом, удовлетворен ли он процессом обучения в целом [5]. Именно поэтому в настоящее время для многих учебных заведений становится важным исследование удовлетворенности учащихся учебным процессом, собственной учебной деятельностью в частности.

Проблема диагностики и развития удовлетворенности учебной деятельностью у младших школьников является актуальной на данном этапе развития педагогической теории и практики. Современная

концепция образования в Российской Федерации гласит, что задача образования в настоящее время – формировать разносторонне развитую личность, успешную в различных областях деятельности, в том числе и учебной [1]. Одним из критериев успешности ребенка в учебной деятельности и является удовлетворенность учебной деятельностью. Все это позволяет сделать вывод о том, что данную проблему следует детально рассмотреть и найти пути решения.

Вопросами в области исследования учебной деятельности детей младшего школьного возраста занимались такие педагоги, психологи, как Ю.З. Гильбух, В.К. Дьяченко, И.А. Редковец, Г.И. Щукина [2].

Проблемой изучения различных аспектов удовлетворенности учебной деятельностью детей младшего школьного возраста занимались такие ученые-исследователи, педагоги, как А.А. Андреев, Н.Г. Лусканова, Л.М. Фридман, Е.Н. Степанов и другие.

Под удовлетворенностью чаще всего понимается эмоционально-ценностное отношение личности и коллектива к выполняемой работе и условиям ее протекания [6, с. 232]. Для человека важен не только продукт своей деятельности как таковой, но и сам процесс деятельности, отношения, возникающие между участниками этой деятельности, важно то, доволен или не доволен он продуктом своего труда, отношениями в процессе данной деятельности. Не случайно большинство педагогических работников отчетливо осознают, что вряд ли можно признать школу успешно работающей, если в ней достигаются хорошие показатели обученности и воспитанности школьников и наряду с этим учащиеся и педагоги находятся в состоянии дискомфорта, не горят желанием учиться и работать в ней. При этом учителя называют основную причину – не сложившихся отношений между субъектами деятельности.

Единого сложившегося представления о компонентах удовлетворенности учебной деятельностью у младших школьников на данный момент развития педагогической науки еще не существует. Ученые-педагоги выделяют различные компоненты. Так, Н.С. Новоселов предлагает следующую концепцию элементов удовлетворенности: психологический климат, условия организации учебной деятельности, функциональное содержание учебной деятельности. В рамках нашего исследования мы будем опираться на компоненты, выделенные Л.В. Мищенко: мотивационный и эмоциональный.

Удовлетворенность детей младшего школьного возраста учебной деятельностью можно рассматривать и анализировать с разных сторон.

1. Мотивационный компонент. Этот компонент направлен на формирование положительной школьной мотивации.

Положительные эмоции, интерес, стимул – это своего рода фундамент формирования положительной мотивации учащихся.

Рассмотрим учебную мотивацию. Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, ориентированные на выполнение учебной деятельности.

Учебная мотивация школьников может иметь несколько уровней проявления, высочайшим уровнем, а следовательно, и основой успешности учащегося в учебной деятельности, является наличие у ребенка в первую очередь познавательных мотивов, высокой школьной мотивации, учебной активности.

Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе. Поэтому вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне со способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации может достичь более высоких результатов в учебе потому, что стремится к этому и уделяет учению больше времени и внимания. В то же время у ученика недостаточно мотивированного, успехи в учебе могут быть незначительными даже несмотря на его способности [4].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что мотивация – ключ к успеху в учебной деятельности ребенка и, следовательно, одно из оснований формирования и развития удовлетворенности учащегося учебной деятельностью в целом.

2. Эмоциональный компонент включает эмоциональную сторону образовательного процесса.

Данный компонент удовлетворенности учебной деятельностью проявляется в эмоциональных переживаниях учащегося, связанных с процессом образования. Проявлениями характеристики являются устойчивость: изменения эмоционального настроения ученика на протяжении процесса обучения; тревожность: склонность человека к переживаниям, которые имеют мотивирующую функцию;

модальность: те эмоции, которые переживает учащийся наиболее часто на протяжении всего процесса обучения.

Значимой характеристикой в эмоциональной стороне образовательного процесса являются также межличностные отношения, возникшие в рамках учебной деятельности: отношения между учеником и учителем, отдельным учеником и классным коллективом в целом.

Именно то, как будет организован процесс взаимодействия учащегося со всеми субъектами образовательного процесса, какие взаимоотношения между ними будут существовать, станут ли они эмоционально комфортными, будет зависеть уровень удовлетворенности учащегося учебной деятельностью.

Таким образом, удовлетворенность учебной деятельностью у младших школьников достаточно новая, малоизученная характеристика. Ряд ученых-педагогов выделяют различные её составляющие. В рамках нашего исследования, наиболее универсальными критериями, которые описывают удовлетворенность учебной деятельностью младшего школьника являются мотивационный и эмоциональный компоненты.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века». – М.: Вентана-Граф, 2017. – 64 с.
2. Гильбух З.Ю. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. – Киев: ВИПОЛ, 2007. – 561 с.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 6–19.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
5. Фомина Н.И., Тихомирова О.Б. Педагогические условия применения поощрения и наказания как методов воспитательного воздействия на детей младшего школьного возраста // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования», 16 апреля 2019 г., Мининский университет, Н.Новгород. – Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2019. – С. 377–381.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 2009. – 375 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.Р. Иванова

студент Института национальной культуры
и межкультурной коммуникации

Марийский государственный университет

Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Статья посвящена проблеме формирования семейных ценностей младших школьников в процессе внеклассной работы. В работе рассмотрены формы проведения внеклассных мероприятий с целью формирования семейных ценностей, которые способствуют нравственному развитию обучающихся.

Ключевые слова: семейные ценности; младший школьник; внеурочная деятельность.

Актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций у младших школьников, особенно ориентаций на семейные ценности, связана с тем, что формирование последних определяется как составная часть духовно-нравственного развития личности гражданина [3].

Ценностные ориентации являются главной осью сознания человека, которая обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности. Как известно, семья играет большую роль в становлении человека, это древнейший институт воспитания, первооснова общества. Семейные ценности выступают главным и ведущим условием сохранения духовной истории народа, традиций и национальной безопасности [5].

В каждом возрастном периоде ведущим становятся те или иные механизмы присвоения ценностей. По мнению Н.Н. Черепановой, для учащихся начальных классов одной из базовых нравственных ценностей является семья [4]. Младший школьный возраст выступает как наиболее доступный период формирования семейных ценностей. Процесс формирования семейных ценностей у младших школьников наиболее результативно осуществляется средствами внеурочной деятельности, т.к. этот вид деятельности открывает простор для педаго-

гического мастерства. Вне урока педагог легче идет на предоставление ученику свободы действий, права выбора, создает наиболее подходящие условия для свободной деятельности и общения.

На первом этапе учителю необходимо разработать план и содержание воспитательного процесса, формирующего семейные ценности младших школьников. Следующий важный компонент в подборе материалов к воспитательной работе – учет возрастных и индивидуальных способностей ребенка и определение временных рамок для проведения внеурочных работ.

В результате проведенного анализа опыта работы учителей начальной школы по формированию ценностных ориентаций младших школьников были выявлены наиболее распространенные формы и технологии внеурочной деятельности обучающихся. Так, в процессе реализации традиционных форм внеурочной деятельности по формированию семейных ценностей высокую эффективность показали классные часы, проводимые в форме беседы, на темы: «Семейные ценности», «Я и моя семья», «Семья», «Почему я дорожу своей семьей», «Мой дом – моя крепость» и т.д.

Очень важно регулярно привлекать к проведению внеурочных мероприятий родителей. Благодаря занятиям, проводимым с привлечением мам, пап, бабушек и дедушек, у детей появляется интерес к совместной работе с родителями [2]. В аспекте совместной деятельности родителей, школы и детей организуются спортивно-оздоровительные игровые мероприятия, такие как «Мама, папа, я – спортивная семья», «По дороге спортивной», так как в младшей школе преобладают игровая и интерактивная формы работы. Сплочению родителей и их детей также способствуют концертно-конкурсные программы «С любовью к бабушке», «Как две капли воды». В преддверии праздников, связанных с семьей, педагоги начальной школы организуют разнообразные конкурсы песен, литературного чтения, рисунков и поделок. Для того чтобы сформировать правильное представление ребенком дружелюбности в кругу семьи, учителя с помощью родителей часто организуют совместные походы в кино, театры, различные мастер-классы [1].

В настоящее время проектные работы в школе занимают немаловажное место. Ученикам младших классов также предоставляется возможность написания проектов на такие темы, как «По страницам

семейного альбома», «Герб семьи», «Живая связь времен», «Моя родословная – Я». В процессе написания проектной работы дети совместно с родителями добиваются поставленной цели, что также является аспектом совместной деятельности родителя и ребенка.

Таким образом, ценность организации процесса формирования семейных ценностей младшего школьника во внеурочной деятельности заключается в том, что этот процесс способствует осознанию учениками правильных ценностных ориентиров, установке благоприятных для развития связей между взрослыми и детьми, склонности к развитию в социуме.

Литература

1. Бирюкова Н.А. Андрагогические особенности подготовки будущих учителей к работе с родителями младших школьников // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности инновации: сборник статей. Вып. 9. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. – С. 29–34.

2. Бондарева Т.В., Закроева Т.А. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности в сельской школе // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 30–32. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22440438> (дата обращения: 01.04.2019).

3. Казанетских С.В. Формирование семейных ценностей у младших школьников во внеклассной работе школы-интерната // Художественное образование детей: традиции и современность. – 2015. – С. 123–132. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25366128_84026925.pdf (дата обращения: 01.04.2020).

4. Черепанова Н.Н. Возрастные психолого-педагогические особенности формирования ценностных ориентаций младших школьников // Теория и практика социально-педагогического сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: психолого-педагогические и социальные аспекты. – Иркутск, 2018. – 398 с. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_36990217_54473702.pdf (дата обращения: 02.04.2020).

5. Biryukova N.A., Kolomiets D.L., Kazarenkov V.I. et al. Monitoring of Socio-professional Adaptation of Young Teachers // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. №8. Pp. 1798–1802.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕТРАДИ В ПОВЫШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.А. Иваньшина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

учитель МОУ «Силинская ОШ» Шатковского района

Научный руководитель: к.п.н., доцент Гусев Д.А.

В статье представлен опыт использования интерактивных тетрадей в процессе обучения младших школьников в рамках современного урока. Интерактивные тетради выступают в качестве эффективного средства, повышающего познавательный интерес у обучающихся начальных классов к учебным предметам. Выявлены действующие дидактические и воспитательные возможности применения интерактивных тетрадей в учебном процессе.

Ключевые слова: дидактическое обеспечение и возможности; интерактивная тетрадь; инновационные технологии, средства обучения.

На процесс освоения знаний младшими школьниками большое воздействие оказывают активные методы обучения и инновационные технологии, среди которых большую роль отводится интерактивным тетрадям.

Особую значимость в современных условиях реализации ФГОС приобретает проблема воспитания у младших школьников положительного отношения и интереса к процессу обучения. По мнению А. Рыковой, современная программа должна изменить отношение учащихся к учебным предметам. Педагогическое мастерство современного учителя нацелено на углубление и стимулирование интереса младших школьников к познанию учебного материала. У каждого учителя присутствует в работе большой запас новых идей и методик. Интерактивное обучение относится к таким современным методикам.

Значимость интерактивного обучения характеризуется тем, что в процесс обучения вовлекаются практически все обучающиеся, за это время есть возможность понять и оценить себя. Подобная методика обучения позволяет построить учебный процесс для учителя и для младшего школьника деятельным.

Большую популярность в обучении младших школьников начинают приобретать интерактивные тетради. Они используются при изучении трудных правил. На качество письменной и устной речи у младших школьников влияет систематическая работа над грамматикой, способствующая усвоению языкового материала [1].

Процесс освоения различных правил будет более интересен младшим школьникам, если использовать интерактивные тетради, работа с которыми понимается как инновационная методика, направленная на увлекательное обучение школьников учебному предмету.

Интерактивная тетрадь, по мнению В.П. Сергеевой, является тетрадью, включающей в себя различные интерактивные шаблоны и элементы, сосредоточенные на изучении грамматики и лексики, запоминании правил по различным темам [5].

Одной из особенностей интерактивной тетради является то, что информация не объединяется одной темой и не имеет сюжета, в ней удобно изучать все правила, запланированные на уроке. Она направлена на концентрацию изученных тем в одном месте, способность их повторять, создает условия для практического использования теоретической информации, что делает уроки живыми.

Отличительными особенностями интерактивной тетради от обычной или словаря является наличие интерактивных шаблонов и элементов в виде кармашков, схем и рисунков. Их оформление зависит от самих учащихся, поэтому детям интересен такой формат учебы.

Интерактивные тетради помогают:

- компактно организовать информацию по изучаемой теме;
- визуализировать теоретический материал;
- структурировать сложную информацию;
- понимать и запоминать информацию по изучаемой теме;
- повторять и закреплять материал по пройденной теме;
- развивать познавательный интерес и творческое мышление.

Интерактивная тетрадь представляет собой обычную тетрадь в клеточку, линейку, в которой размещаются интерактивные схемы, кармашки, вкладыши и т.п., складывающиеся и раскладывающиеся, настольные игры.

Структура интерактивной тетради представлена таким образом, что одна ее страница остается пустой, до периода проявления

интереса ребенком ее оформить. Вторая страница представлена готовыми вклеенными табличками, в которых указывается тема и номер страницы. Тетрадь нумеруется для удобства ориентировки и нахождения нужной темы по оглавлению.

Интерактивная тетрадь понимается нами как собирательный образ плаката, книги и раздаточного материала, направленный на развитие у младших школьников творческого потенциала, умение мыслить креативно, формирование навыков для решения поставленной проблемы.

Интерактивная тетрадь позволяет формировать у обучающихся умение вычленивать необходимую информацию среди различных источников. Занимательный формат такой тетради позволяет изучать, рассматривать, повторять учебный материал младшим школьникам на переменах, увлекаться выполнением заданий, содержащихся в тетрадях других детей. На наш взгляд, интерактивная тетрадь способствует упрочнению пройденного материала в памяти ученика, что позволяет использовать полученные знания на уроках и внеурочной деятельности по определенной теме, способствуя самостоятельному расширению знаний по изучаемой теме.

Использовать интерактивные тетради следует для изучения нового материала; для отработки изученного материала; для повторения материала темы; для демонстрации материала.

Основное отличие от рабочей тетради заключается в том, что здесь младшие школьники открывают, достают, смотрят, находят, сами что-то заполняют.

Результативность использования интерактивных тетрадей заключается:

- в увлекательности и эффективности уроков;
- превращении скучных правил в изучение увлекательного материала;
- активности учащихся на уроках;
- кратком и наглядном представлении информации;
- постоянном взаимодействии с информацией;
- развитии мелкой моторики;
- развитии творческих способностей детей.

Основным средством оценивания работы в интерактивных тетрадах является интерактивный дневник, который состоит из девяти разделов (по числу учебных месяцев в году). Такое количество разделов позволяет у младших школьников сохранять элемент новизны, неожиданности и хорошего внешнего вида в течение всего учебного года. Обучающийся в начале текущего месяца украшает его обложку, рисует ассоциативные иллюстрации. Все это способствует тому, что каждый дневник ребенка уникален. Например, сентябрь – яблоня моих успехов, учащиеся за хорошую работу на уроке собирают яблочки и прикрепляют их на яблоню, нарисованную собственноручно.

Таким образом, использование интерактивных тетрадей как одного из видов интерактивных технологий в начальной школе способствует повышению познавательного интереса обучающихся к школьным предметам. Данный вид деятельности на уроках пользуется большой популярностью у младших школьников и соответствует требованиям ФГОС. Интерактивная тетрадь на сегодняшний день является одним из эффективных методов, способствующих закреплению полученных знаний на уроке, развитию фантазии, исследовательских качеств. Задача учителя лишь развивать у учащихся уверенность в собственных силах и правильно мотивировать на открытие новых горизонтов [4].

Литература

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – Ташкент: Укитувчи, 1990. – 229 с.
2. Батакова Е.Л. Использование интерактивных средств обучения на уроках: учебное пособие / под. ред. Е.Л. Батакова, Е.В. Соболева. – Киров: Радуга ПРЕСС, 2013. – 126 с.
3. Брусницына Ф.Г. Интерактивная доска в начальной школе: учебно-методическое пособие. – М.: Дрофа, 2012. – 157 с.
4. Осина А.В. Необычные уроки в начальной школе. – М.: ЗАО «Книга»: Учитель, 2014. – 350 с.
5. Сергеева В.П. и др. Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. – М.: Академия, 2014. – 320 с.

СЕНСОРНАЯ КОМНАТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Ю. Кабина

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Юденкова И.В.

Статья посвящена изучению основных направлений эффективного использования возможностей сенсорной комнаты в развитии познавательного интереса дошкольников с задержкой психического развития. Автором осуществлен поиск путей улучшения уровней развития познавательной деятельности дошкольников с ЗПР посредством возможностей сенсорной комнаты.

Ключевые слова: *дошкольники; сенсорная комната; познавательный интерес; задержка психического развития.*

Россия в современных условиях развития отечественной и мировой систем образования стремится войти в сообщество развитых стран, где поддерживаются идеи гуманизма, толерантности к лицам с особыми потребностями. Актуальность исследования подтверждается и обосновывается тем фактом, что с детьми, которые имеют особые образовательные потребности, должна проводиться коррекционно-педагогическая работа, охватывающая весь образовательный процесс, а следовательно, основной задачей этой работы является подготовка особенного ребенка к полноценной жизни в экономических и социальных условиях современности. Целью статьи является исследование возможностей сенсорной комнаты в системе эффективного развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития (далее – ЗПР).

Основой успешного усвоения учебного материала и результативности воспитания является достаточный уровень развития таких познавательных психических процессов, как восприятие, память, внимание, мышление и воображение. Проблему познавательных интересов исследовало много ученых, среди которых в рамках данной статьи следует выделить наработки таких исследователей, как Аббясова Н.Н., Анохина Н.В., Винникова О.Е., Титова С.Д.,

Вудвуд Е.В., Мерхалева В.И., Юркова М.Н., Садкова Э.А., Сидловская О.П. [1–7].

Как правило, исследователи рассматривают познавательный интерес ребенка в рамках принципов учебной и воспитательной деятельности, а также в тесной связи с таким понятием, как самостоятельность. На интересы ребенка влияет то знание, которое ему присвоено педагогами и воспитателями, родителями, что связано с некоторым открытием, процессом познания, совершаемым дошкольником самостоятельно [6]. Поэтому условием развития познавательных интересов ребенка, перехода его на высшую ступень являются самостоятельные практические исследовательские действия.

Научные исследования и наблюдения практиков свидетельствуют: там, где неправомерно ограничиваются творчество и самостоятельность детей, знания, как правило, усваиваются формально, то есть дети не осмысливают их, а следовательно, и познавательный интерес не достигает в таких случаях надлежащего уровня. Феномен познавательных интересов как один из важнейших факторов обучения детей дошкольного возраста постоянно привлекает внимание исследователей, поскольку взаимодействие ребенка с окружающим миром возможно только благодаря его активности, интересам и деятельности. Эффективность обучения детей с особыми образовательными потребностями зависит от уровня активизации и развития у них познавательной деятельности. Особую актуальность проблема развития познавательного интереса приобретает при работе с детьми, имеющими разные аспекты и признаки ЗПР.

Под интересами, которые дошкольник проявляет в познавательной деятельности, психологи [5] понимают самостоятельную, инициативную деятельность, направленную на познание окружающей среды (как проявление любознательности) и обусловленную необходимостью решить задачи, стоящие перед ним в конкретных жизненных ситуациях, то есть прогрессивное развитие может происходить только в условиях, которые позволяют ребенку стать субъектом собственной познавательной деятельности. Данный психологический феномен рассматривается различными исследователями с ударением на тот или иной признак, в частности: как компонент познавательной деятельности, как одна из черт личности, как готовность личности к познанию внешнего и внутреннего мира. Чаще всего названные

признаки рассматриваются не в чистом виде, а в сочетании. Многие авторы рассматривают познавательные интересы с точки зрения познавательной активности, математических и сенсорных способностей, развития мышления, качеств обучаемости и умственной активности в целом. Известно, что источником познавательных интересов является познавательная потребность и процесс удовлетворения этой потребности осуществляется как поиск, направленный на выявление, открытие неизвестного и его усвоения.

Современная образовательная концепция воспитания и обучения детей с задержкой психического развития разработана в соответствии с реализацией задач новой образовательной политики государства, в которой приоритетность дошкольного образования рассматривается фундаментом целостной системы непрерывного образования. От качества образования, которое получит ребенок в первые годы жизни, зависит динамика его личностного роста, жизненные установки, а затем и успешная интеграция в общество [2]. Такой подход в образовании страны – это повышение совокупного интеллекта нации.

Базовым компонентом дошкольного образования является учет направления на обновление принципов, целей, содержания, технологий воспитания, развития и обучения детей с ЗПР. Таким образом, программа воспитания и обучения детей с задержкой психического развития дошкольного возраста является элементом разработки нормативного и программно-методического обеспечения специальной системы дошкольного образования для детей этой категории.

Особенности дошкольного образования детей с ЗПР обусловлены спецификой структуры дефекта, которая характерна для указанной аномалии развития: снижение интеллекта, недостаточность познавательных процессов, незрелость эмоционально-волевой сферы. Важно отметить, что при раннем коррекционном воздействии возможно существенное повышение уровня интеллектуального развития дошкольников с ЗПР. Таким образом, целью специального обучения и воспитания детей с ЗПР дошкольного возраста является коррекционное развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер, положительных качеств личности, что дает возможность после воспитания и обучения в дошкольном учреждении учиться в обычных условиях начальной общеобразовательной массовой школы или продолжить

обучение в специализированных учебных заведениях, в условиях инклюзивного или интегрированного класса общеобразовательной массовой школы, получить необходимый уровень образования [7].

Дошкольный возраст – это уникальный период развития ребенка. Поскольку именно в этот момент легче формировать положительные эмоции у ребенка. Развитие ребенка в этот период является очень важной частью его дальнейшего жизненного пути. Прежде всего, это развитие основных психических процессов: внимания, воображения, памяти, логического и пространственного мышления, умение анализировать и обобщать, то есть это создание такой среды развития, в которой ребенок смог бы успешно развиваться и реализовывать свой познавательный интерес. Одним из решающих факторов в развитии познавательного интереса у детей дошкольного возраста является сенсорное восприятие, поэтому чрезвычайно важным для воспитателя является задача создать соответствующую благоприятную среду. В данном контексте особую роль приобретает использование возможностей сенсорной комнаты. Целью ее применения является создание комнаты сенсорной интеграции как одного из средств немедикаментозного улучшения состояния психического и физического здоровья детей с особенностями развития в дошкольном возрасте.

Дети с особенностями развития требуют как можно более ранней стимуляции и помощи в развитии сенсомоторных функций. Это положительно влияет на моторную, психо-речевую и коммуникативную сферы развития ребенка.

Разработанные в Нидерландах в 1970-е годы комнаты сенсорной интеграции были созданы в различных учреждениях по всему миру и особенно распространены в Германии, где их существует более 1200. Этот метод работы с детьми и взрослыми, имеющими особые потребности, не раз доказывал свою эффективность. В нашей стране из-за высокой стоимости оборудования комнаты сенсорной интеграции используются сравнительно редко. Организация Объединенных Наций в своей Глобальной стратегии охраны здоровья женщины и ребенка говорит, что предоставление основной медико-санитарной помощи способствует предотвращению болезней и инвалидности, экономя миллиарды долларов, необходимых для лечения [4]. Поэтому использование комнаты сенсорной интеграции для исследуемой

категории детей дошкольного возраста является экономически обоснованным в долгосрочной перспективе.

В целом, сенсорную комнату следует рассматривать в качестве специально обустроенной среды, помещения, в котором используется разнообразное оборудование, стимулирующее при взаимодействии с ним у субъекта восприятие окружающей действительности при участии зрительной, слуховой, вкусовой, обонятельной, тактильной и вестибулярной систем [1].

Психическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие детей с ЗПР напрямую зависит от сенсорного развития. Ребенок реагирует на происходящее внутри организма и окружающей среды органами чувств. Они отправляют нервные сигналы в центральную нервную систему (ЦНС), а ее функции регулирует головной мозг. Чем больше различных сигналов от органов чувств получает ЦНС, тем больше создается нейронных связей, а следовательно, развивается мозговая активность и познавательная деятельность ребенка.

Благодаря процедурам стимуляции различных сенсорных систем можно добиться таких положительных эффектов для развития познавательного интереса, как повышение положительных эмоций дошкольников путем стимулирования психической и познавательной активности; развитие правого полушария головного мозга, а значит творческих способностей, воображения, интуиции; профилактика умственного и физического переутомления, характерного для детей с ЗПР [3].

Комнаты психоэмоциональной разгрузки в виде сенсорных комнат используются в дошкольных учреждениях комбинированного и компенсирующего видов. Так, в детских садах комнаты предназначены для развития детей, формирования «картины мира». Занятия проходят в игровой форме с чередованием активной стимуляции и расслабления. Сенсорные комнаты в детских садах оснащены сухими бассейнами с разноцветными шариками, воздушно-пузырьковыми колоннами, интерактивными панелями с сенсорными датчиками, мягкими пазлами, конструкторами, звуковым оборудованием, бескаркасной мебелью.

В зависимости от оборудования, материалов и преобладающего света, комнаты психологической нагрузки делятся на три типа:

светлая (активная), темная (релаксационная или пассивная), игровая (развивающая) [2].

В комнате первого типа преобладает дневной свет и свет от осветительных приборов. Светооптические эффекты создают атмосферу праздника и веселья, стимулируют умственную и познавательную активность. Для усиления света в комнате могут установить зеркала, которые визуальнo увеличивают площадь помещения. Сочетание ярких деталей, тонизирующих звуков, резких запахов приводит все органы чувств в состояние возбуждения. Тактильные ощущения часто стимулируют массажными устройствами, например, акупунктурными ковриками. Покалывание воздействуют на активные точки поверхности кожи и рецепторы, которые посылают нервные импульсы в ЦНС.

В темной сенсорной комнате оснащение способствует расслаблению, восстановлению психоэмоционального состояния, успокоению. Она снабжена световыми приборами, которых нет в светлой комнате: рассеянным светом, фиброоптическими изделиями, которые создают эффект звездного неба или звездного дождя. Дополнительными стимулами выступают звуки природы, успокаивающая музыка, приятные запахи, проплывающий свет, нейтральные цвета.

Сенсорная комната игр и приключений оборудована мягкой мебелью различной формы, поверхностями различных текстур. Цель такого типа комнаты – познакомить ребенка с многообразием окружающей среды, помочь в развитии моторики. В игровой форме применяют темный и яркий свет, нейтральные и яркие цвета, музыку, картинки с различными изображениями, пазлы, массажные коврики, ароматы, развивающие игры. Используют такие комнаты для дошкольников с ЗПР как в учебных заведениях, так и в специализированных центрах.

Развитие познавательного интереса и активности детей с ЗПР при взаимодействии с разным оборудованием сенсорной комнаты, а также во время сенсорных дидактических игр и упражнений заключается в обучении познавать окружающий мир. Важно научить детей смотреть, слушать, обследовать с удовольствием, замечать необычное, важное, интересное в комнате. В состоянии эмоционального подъема, радостного переживания у детей обостряются ощущения и восприятия. С восприятия предметов и явлений окружающей

обстановки в сенсорной комнате начинается познание, развивается способность сравнивать, обобщать, объединять, отличать предметы, цвета, звуки и пр. Во время познания мира ребенок стремится его сохранить, усовершенствовать, приумножить. Сенсорное развитие становится фундаментом для дальнейшего успешного обучения ребенка.

Разнообразные упражнения и манипуляции с оборудованием, которые дети с ЗПР выполняют, например, своими пальчиками, посылают нервные импульсы к коре головного мозга, тем самым активизируют речь и стимулируют работу внутренних органов. Для познавательного развития ребенка дошкольного возраста могут быть использованы тактильные упражнения с пузырьковой или мягкой колонной, частью стены, мягкими матами, водный настольный фонтан, пучок фиброоптических волокон и освещение к нему, сухой бассейн с шариками и т.п. Педагог-воспитатель может использовать пальчиковые игры вместе со словесным сопровождением (потешками, стихами).

Сенсорные игры – это уникальное средство развития мелкой моторики пальцев рук и языка. Во время ознакомления ребенка с явлениями и предметами сенсорной комнаты необходимо включать как можно больше анализаторов. Познание окружающего мира детьми раннего возраста с ЗПР наиболее эффективно осуществляется благодаря сенсорным занятием в форме организованных дидактических игр, когда педагог-воспитатель (специалист сферы коррекции и психологии) ставит перед детьми задачу в игровой форме. В течение всего занятия может соблюдаться определенный сюжет. Успешность проведения занятий зависит от готовности детей с ЗПР действовать в соответствии указаниями и поставленными задачами. Таким образом, познавательные умения детей развиваются во время сенсорных игр, упражнений, проводимых индивидуально или с подгруппой детей.

Занятия в комнате проводятся под наблюдением специалиста, так как они дарят ребенку ощущение безопасности, расслабленности, радости, следовательно, положительно влияют на познавательный интерес, позволяют проявить самостоятельность в познании окружающего мира. Воспитатель или педагог-психолог, который проводит занятия, составляет программу, график посещений и пребывания в комнате, который оптимально вписывается в расписание коррекционных и учебных занятий. В отличие от обычной игровой, сенсорная комната – это не только место для отдыха, ведь ребенок в ней может

делать специальные упражнения с использованием оборудования, которые наиболее эффективно влияют на специфику проявления у дошкольника ЗПР.

Таким образом, за счет создания в дошкольных образовательных учреждениях сенсорной комнаты появляется возможность прогнозировать и совершенствовать концепцию развития познавательного интереса и мелкой моторики, развития речи, ослабленных сенсорных функций детей дошкольного возраста с ЗПР. Кроме того, занятия в сенсорной комнате нормализуют психические функции детей.

Литература

1. Аббясова Н.Н. Сенсорная комната в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник научных конференций. – 2018. – №11–4 (39). – С. 9–11.
2. Анохина Н.В. Основные факторы построения модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – №5. – С. 381–383.
3. Винникова О.Е., Титова С.Д. Поддержка позитивной социализации развития детей дошкольного возраста на основе использования развивающей среды сенсорной комнаты // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – №5. – С. 480–482.
4. Вудвуд Е.В. Возможности сенсорной комнаты в тьюторском сопровождении детей младшего дошкольного возраста // Форум молодых ученых. – 2018. – №12–1 (28). – С. 965–971.
5. Мерхалева В.И., Юркова М.Н. Пути развития познавательного интереса у детей с задержкой психического развития (ЗПР) // Наука и образование: новое время. – 2018. – №6 (29). – С. 1133–1138.
6. Садкова Э.А. Приёмы активизации познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития // Преемственность в образовании. – 2019. – №22 (06). – С. 677–684.
7. Сидловская О.П. Особенности коррекции познавательной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Modern HumanitiesSuccess. – 2019. – №6. – С. 177–181.

ИКТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.Ю. Кабина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.фил.н., доцент Андреев В.Н.

В статье рассматриваются вопросы использования компьютеров при изучении английского языка в старшем дошкольном возрасте. Использование детьми компьютера оказывает существенное влияние на развитие их интеллекта, моторики рук, зрительно-моторной координации, улучшают и развивают память и внимание.

Ключевые слова: английский в дошкольном образовании; ИКТ; обучение старших дошкольников иностранному языку; старший дошкольный возраст.

Сегодня уже трудно представить себе нашу жизнь без компьютера. Возможности его использования безграничны, неоценима его помощь во всех отраслях науки, экономики, в быту. Компьютер вошел в наш дом, стал средством информации, коммуникации, развлечений.

В дошкольном детстве происходит становление личности ребенка, закладываются основы знаний, понятий, представлений. Ребенок еще с детства окружен большим количеством информации, компьютерными технологиями, которые влияют на восприятие окружающего мира. В улучшении организации учебно-воспитательной работы с дошкольниками и повышении ее качества большую помощь педагогам могут оказать компьютерные технологии. Усвоение иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста должно происходить во время непосредственного общения в игровой форме, а использование компьютерных игр позволяет ускорить этот процесс и закрепить полученные знания [1, с. 27].

Применение в педагогике новых информационных технологий рассматривали в своих исследованиях Клопотова Е.Е. [2; 3], Булин-Соколова Е.И., Роберт И.В., Комарова Т.С., Мальцева А.К. [4] и другие.

Проанализируем возможности ИКТ игр как средства повышения мотивации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста.

Бурное развитие средств информатизации открывает новые горизонты для применения ИКТ в учебном процессе не только средней школы и высших учебных заведений, но и в дошкольных учреждениях. Благодаря им педагог получает дополнительные возможности для поддержания и направления развития личности ребенка, организации их совместной работы.

Информационные компьютерные технологии (ИКТ) – это использование любых компьютеров, хранилищ, сетей и других физических устройств, инфраструктуры и процессов для создания, обработки, хранения, защиты и обмена всеми формами электронных данных. Как правило, ИКТ используются в контексте образовательных операций, а не в личных или развлекательных технологиях.

Понятие «информационные компьютерные технологии» образования представляет собой совокупность методов и средств педагогических технологий на основе личностной ориентации и компьютерных технологий обучения, используемых в соответствии с закономерностями учебного процесса [5, с. 39].

Обучение старших дошкольников иностранному языку не является обязательным компонентом дошкольного образования, но оно предусмотрено как вариативная часть содержания образовательной работы с детьми. Залогом успешного овладения старшими дошкольниками иностранным языком является учет в образовательной работе с ними анатомо-физиологических и психических особенностей детей [4, с. 69].

Обучение иностранному языку в дошкольном учреждении является системой специально организованной педагогом деятельности детей, что опирается на интерес и активность дошкольников, способствует развитию их личности, реализации индивидуального опыта каждого из них и выявления качеств, необходимых для успешного усвоения минимизированного объема знаний и умений.

Клопотова Е.Е. предлагает следующую классификацию учебно-игровых программ для детей:

– развивающие игры – различные графические редакторы (для рисования, раскрашивания), конструкторы рисунка, текстовые

редакторы, конструкторы сказок, совмещающие возможности текстового и графического редакторов;

- игры учебно-игрового назначения – программы, где в игровой форме предполагается решить одну или несколько дидактических задач (для формирования математических представлений, навыков письма, чтения, обучение родных и иностранных языков и т.п.);

- игры-экспериментирование предусматривают решение игрового задания с помощью поисковых действий;

- игры-развлечения;

- компьютерные диагностические игры, содержащие некоторые психодиагностические методики [2].

Для обучения детей английскому языку следует использовать учебные компьютерные игры, которые содержат решения следующих дидактических задач: овладение фонетикой, лексикой, грамматикой языка; формирование навыков счета, ориентирования в пространстве на английском языке. Приведем пример одной из таких игр.

«Болик и Лелик учат английский» – это обучающая игра по английскому языку для детей от 5 лет. Из названия становится понятно, что дети будут заниматься английским языком со знаменитыми мультипликационными героями – братьями Леликом и Боликом. На Землю приземлился маленький инопланетянин, который говорит на чистом английском. У него сломался космический корабль, который братьям с детьми необходимо починить. С этого и начинается обучение английскому языку с игрой «Болик и Лелик учат английский», цель которой – выполнить спасительную миссию и помочь Болику и Лелику.

Особенности учебной программы «Болик и Лелик учат английский»: пополнение словарного запаса эффективными методами; десять уроков, которые состоят из различных тем; различные задания и мини-игры; комические персонажи.

Существуют также фонетические и грамматические игры, где детям нужно: составить слова из букв; подобрать правильное слово к изображению, ориентируясь на его фонетическое звучание; по словесному указанию найти соответствующий цвет на радуге; ориентироваться в городе по указанным направлениям; сделать открытку, используя разнообразные отделки, и подписать адресата, воссоздав написанное и тому подобное [7].

Дошкольникам приходится принимать сложные решения. Во-первых, они должны ориентироваться, какими именно клавишами управлять, чтобы получить результат, изменить изображение на экране, выполнить определенное задание. Во-вторых, каждая игра имеет свои правила, которые ставят ребенка в ситуацию решения определенных логических задач, напряжения интеллектуальных усилий.

Итак, использование компьютерных игр в дошкольном учебном заведении поможет ребенку освоить не только компьютер, но и иностранный язык. Использование компьютерных игр может стать дополнительным стимулом познания для детей или поощрением к изучению иностранной лексики после проведения учителем основной части занятия. Время пребывания ребенка за компьютером не должно превышать 20 минут [6].

Компьютерные игры дают возможность сделать занятие интересным и не обыденным для малышей. Дошкольники в течение игры смогут находиться в оригинальном иноязычном окружении, пополнять свой словарный запас, осваивать интонацию и произношение иностранного языка, и самое главное – будут воспринимать язык на слух. Песни из игр также легко усваиваются детьми, поскольку мелодии и тексты очень простые. Таким образом, дети в течение 15–20 минут осваивают лексику в таком же количестве, как и на занятии, а эмоции от увиденного помогают закрепить новые знания в памяти.

Для овладения старшими дошкольниками английского языка педагог должен создать благоприятную языковую среду, быть вооруженным большим количеством методов и приемов обучения. Использование ИКТ не исключает применение традиционных методов, а дополняет их и помогает в достижении цели обучения иностранному языку – формирование у ребенка элементарных навыков общения на этом языке. Анализируя возможности ИКТ в обучении, мы пришли к выводу, что использование одновременно нескольких каналов восприятия информации усиливает обучающий эффект, обогащает занятия, дает возможность детям эффективнее усваивать иностранный язык.

Литература

1. Информационные и инновационные технологии в образовании: сборник материалов региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростов-

ский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 1–2 ноября 2016 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2016. – 133 с.

2. Клопотова Е.Е. Влияние компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2018. – URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2018/10/klopotova_10_2018.pdf

3. Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. – №4. – URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n4/Klopotova_Kuznetsova.shtml

4. Мальцева А.К. Развитие интеллектуального потенциала детей старшего дошкольного возраста средствами английского языка // Одаренный ребенок. – 2010. – №3 (май-июнь). – С. 69–72.

5. Сидорук И.И. Проектирование информационно-образовательной среды в современном мире. – М.: Академия, 2012. – 256 с.

6. Ставцева Ю.Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении // Гаудеамус. – 2015. – №1 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnyye-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 12.03.2020).

7. Усеинова Э.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе ДООУ в условиях реализации ФГОС ДО // Молодой ученый. – 2018. – №2. – С. 156–158.

ВОЗМОЖНОСТИ ЖИВОПИСИ И МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Кадыева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А

В статье рассматривается вопрос использования живописи и музыки на уроках в начальной школе как средств развития речи младших школьников. Рассматриваются психологические и педагогические основы возможности средств музыки и живописи в развитии речи детей.

Ключевые слова: *живопись; музыка; развитие речи; культура; искусство.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) одно из требований освоения программы – «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [1]. Поэтому одной из важных задач начального образования является развитие речи младших школьников, как письменной, так и устной.

Слово всегда несёт на себе какой-либо образ, который хранится в клеточках мозга ребёнка. И если этот образ сделать видимым, осязаемым, слышимым, если для восприятия слова задействовать все органы чувства ребёнка, то в этом случае будет сформировано большее количество ассоциативных связей, нежели тогда, когда слово просто произнесено или написано. Именно поэтому так важно использовать средства живописи и музыки на уроках развития речи в начальной школе.

Речь в какой-то степени не только процесс мышления, но и процесс, который обусловлен двигательными процессами – движением речевого аппарата, процессом дыхания, его ритмом. Поэтому изначально можно говорить, что речь является ритмичным образованием человеческой деятельности. И в любом, даже простом, не стихотворном тексте присутствует свой ритм. Использование музыки на уроках русского языка, обучения грамоте и литературного чтения способствует развитию чувства ритма у ребёнка, что влияет на развитие его письменной и устной речи – музыка задаёт ритм двигательному аппарату речи, и так улучшается письменная речь ребёнка, улучшается почерк. Совершенствуется координация между рукой и мозгом. Использование музыки на уроках обучения грамоте способствует заданию правильного дыхательного ритма, улучшению артикуляции – всё это ведёт к совершенствованию звукопроизношения, совершенствованию ритмико-интонационной выразительности речи.

Таким образом, формы искусства проникают друг в друга, воздействуют друг на друга, обогащая и углубляя содержания, усиливая эмоциональное и содержательное воздействие на того, кто воспринимает этот вид искусства, кроме этого совершенствуя все анализаторы воспринимающего – слуховые, зрительные, тактильные, развивая речедвигательный аппарат, мелкую моторику.

В психологии также были исследования влияния средств искусства на развитие личности. Так, например, по мнению Л.С. Выготского, сочетание музыки и живописи создает положительный эмоциональный настрой личности, уравнивает вербальную и образную активность форм мышления, развивает способность быстро получать и понимать информацию, приобретать знания [3].

Ещё в 70–80 гг. XX в. в работах Д.Б. Кабалевского была высказана идея о том, что существует взаимосвязь между словом, вернее тем образом, который несёт на себе это слово, музыкой и живописью в образовании [5]. Автор-композитор и педагог поставил себе задачу не только научить детей слушать музыку, но и способствовать развитию речи – составлению связных высказываний по поводу музыкальных произведений.

Художественно-изобразительное искусство – содержательная сторона картины, подобранная к музыке по сходству темы, мысли, настроения, а также слова, способствует более полному и точному раскрытию замысла автора, правильному пониманию эмоционально-образного содержания музыкального произведения. Таким образом визуальный ряд, правильно подобранный к музыкальному ряду, ведёт за собой словесно-образный ряд, следовательно, ведёт к развитию речевой деятельности.

Общность искусства проявляется в образности: слово, музыка и живопись обладают эмоционально-выразительными возможностями. В литературе красочные эпитеты и метафоры рисуют яркий и объемный визуальный образ, композиция организует логику своего развития с течением времени, система персонажей выстраивает иерархию планов – главных и второстепенных персонажей, важных и второстепенных проблем и идей.

Для того чтобы у школьника была потребность в речи, необходимы стимулы: «необходимо стимулировать появление мыслей у учащихся» [6, с. 59]. Произведения живописи и музыки, связанные одной темой, являются мощным стимулом для речевого высказывания, поскольку они вызывают сильные эстетические впечатления. Произведения живописи и музыки могут иметь описательные (картина И.И. Левитана «Золотая осень» и пьеса П.И. Чайковского «Октябрь. Осенняя песня»), повествовательные (картина М.А. Врубеля «Царевна-лебедь» и пьеса К. Сен-Санс «Лебедь») или ассоциативные

(картина Н.П. Крымова «Зимний вечер» и романс на стихи А.С. Пушкина «Зимний вечер») связи. Дополняя друг друга и усиливая эффект влияния за счёт синергии, произведения живописи и музыки могут активизировать различные виды речевой деятельности.

По словам В. А. Сухомлинского, «благодаря одновременному зрительному, слуховому восприятию, с опорой на слово и опыт ребёнка, в уме ребёнка образуется эмоциональная память. Видимый образ – это сила, которая развивает осознанность, мышление, придает познанию эмоциональную окраску» [7, с. 473]. Следующим этапом деятельности учителя является создание творческих условий, которые помогают ребёнку перевести свои чувства в речь.

Художник и композитор передают свои мысли соответственно в визуальных и звуковых образах, из множества стилей они выбирают тот, который отражает и передает их эмоциональное восприятие предмета или темы изображения. Школьник, увлеченный этими изображениями, будет искать такие слова, составлять предложения, которые произведут сильное впечатление на его слушателя или читателя: «Развитие речи в этом направлении заключается в том, чтобы познакомить детей с ролью увлекательного рассказчика» [4, с. 16].

Хороший материал для таких уроков могут дать сочинения по картине, которые пишутся во время урока. При этом предварительно детям дают возможность прослушать музыку, соответствующую данному художественному произведению.

Кроме этого, можно проводить физкультурные паузы во время урока под музыку, а также дыхательную и артикуляционную гимнастику, поскольку музыка задаёт определённый ритм движению, в том числе и речедвигательному аппарату. Чувство ритма, которое развивается при этом, помогает школьнику в дальнейшем быстрее заучивать тексты в стихотворной форме, чувствовать ритм не только в музыке, но и в геометрическом орнаменте, в произведениях народного искусства, в картинах художников, в текстах.

Можно сказать, что чувство ритма – универсальное понятие, которое необходимо использовать для развития речи, и оно используется в чистоговорках и скороговорках, в загадках, в малых фольклорных формах и пр. Ритм – основа музыкального произведения наравне с мелодией.

Г.Б. Вершинина отмечает, что, пробуждая воображение детей, музыка «помогает им осознать свое место в этом мире и пробуждает желание выражать музыкальные впечатления в форме высказываний, делиться своими чувствами и мыслями» [2, с. 3]. Слушание музыкальных произведений мотивирует развитие устной и письменной речи, потому что вызывают у ребёнка необходимость говорить и писать так, чтобы его понимали.

Искусство, представляя собой невербальный текст, способствует развитию умения переводить знаки образные в знаки словесные, благодаря вызываемым им сильным эмоциям. Обоснованное использование на уроках произведений живописи и музыки усиливает мотивацию к чтению, вызывает интерес, создает эффект новизны.

Таким образом, живопись и музыка активизируют речь ребёнка – процесс перехода мысли от внутренней речи к внешней, выразительной речи, являясь тем самым одним из средств для развития устной и письменной речи младших школьников.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Вершинина Г.Б. Использование музыки в процессе работы по развитию связной речи учащихся на уроках русского языка (в 4 классе): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 301 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Жесткова Е.А., Опарина С.А. Становление субъектности и реализация субъектно-компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего педагога // Наука и школа. – 2019. – №1. – С. 40–47.
5. Жесткова Е.А., Фомина Н.И. Возможности электронной информационно-образовательной среды вуза в организации эффективной самостоятельной работы студентов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – №11. – С. 75–83.
6. Жесткова Е.А., Фомина Н.И. Электронная образовательная среда вуза как условие повышения качества подготовки будущих учителей // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2019. – №4. – С. 78–84.
7. Золина Л.В. Уроки музыки с применением информационных технологий. 1–8 классы. Методическое пособие с электронным приложением. – М.: Глобус, 2008. – 176 с.

8. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1989.
9. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года: учебник: в 2 т. Т. 1. По XVIII век. – М.: Музыка, 1983. – 695 с.: нот.
10. Сухомлинский В.А. Мы слушаем музыку природы // Сердце отдаю детям: рождение гражданина: письма к сыну. – Киев: Радянська школа, 1985. – 557 с.
11. Ходякова Л.А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка: монография. – М.: МГОУ, 2012. – 292 с.

О СИСТЕМЕ ЛАБОРАТОРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.А. Каирова

магистрант факультета филологии и педагогики,
Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова

Научный руководитель: к.фил.н., доцент Н.Ф. Немченко

Данная статья представляет собой описание эксперимента, целью которого является апробация методического пособия по грамматическому модулю «Артикль». Автор описывает модель упражнений, цель которых – развитие грамматической компетенции. Задания для индивидуальной работы студентов способствуют развитию устной и письменной речи студентов через освоение грамматических навыков.

Ключевые слова: *система упражнений, грамматическая компетенция, дистанционное обучение, языковая компетенция, письменная и устная речь.*

Nowadays higher education in Kazakhstan is undergoing significant changes, and new requirements are being put forward for graduates. The quality of professional training of a University graduate today is characterized not only by the volume of knowledge in the specialty and professional competencies, but also by the ability of future graduates to communicate in a foreign language with specialists from other countries. Both the personal and professional career of a modern graduate will depend on their knowledge of foreign languages. A significant change in the social order gradually leads to a restructuring of the process

of teaching a foreign language in Kazakhstan, a revision of its goals and objectives.

Thus, in 2006, a new methodological direction in teaching foreign languages was the Concept of development of foreign language education in the Kazakhstan Republic, according to which the level of foreign language proficiency for graduates of non-linguistic specialties must be B2-C1. In terms of content and structure, this can be represented as a B2+LSP (language for special purposes) level, which corresponds to the international standard level of foreign language proficiency. [3]

The level of foreign language proficiency of University graduates should make it possible for them to realize such aspects of their future professional activities as timely introduction of the latest technologies, scientific discoveries and trends in technology, make professional contacts with foreign partners, communicating with foreign colleagues, and ensure the improvement of professional competence through reading foreign specialized literature.

The realization of the trilingual education program in Kazakhstan is aimed at solving the problems of foreign language education: how to make the learning process interesting and feasible for each student, how to increase the availability and effectiveness of foreign language education. Thus, the role of foreign language teaching methods increases: there are new ideas and problems, new concepts of education, new forms of foreign language teaching that require methodological understanding and support. One of the ways to implement these tasks is distance learning.

The article is devoted to some sections of such an important sphere of language skills formation as practical grammar. Teaching English grammar is of great practical significance, as it affects all types of speech activity: speaking, writing, reading and listening. In distance learning, the automation of grammatical skills requires a special system of exercises based on the Dublin descriptors, which can be used in the content of special laboratory works aimed at the types of speech activity.

The purpose of this experiment was to test the methodological manual, which aims at developing grammar skills with distance learning students. According to the system of assimilation of educational material from the perspective of the Dublin descriptors, it is possible to build a system of grammatical exercises for laboratory work aimed at forming better

grammar skills of the English language. These principles of arranging training material are to describe the result of the student's knowledge, skills and abilities at the end of a certain course. The system of exercises is based on five steps of grammar skills acquisition: step 1-knowledge and understanding; step 2-application of knowledge and understanding; step 3 – formation of judgments; step 4 – communicative abilities; step 5 – learning skills or learning abilities. [1] Each step corresponds to a specific group of tasks.

The methodological manual includes a preface, the main part and appendices. The main part is devoted to the module "The Article" and contains five units: the indefinite article; the definite article; the use of the article with uncountable nouns, the use of the article with abstract nouns; the use of the article with the ordinal numerals, the use of the article with proper names; the absence of the article. The exercises of each unit of the manual are built according to the similar structure [2]:

Step 1. Perception of the model. The first group of tasks includes familiarization with grammatical material, the basic rules as well as exercises for the primary fixation of grammatical material that form the understanding and perception of the model. Students do the following exercises:

- Define the type the italicized nouns belong to and explain the meaning of the articles used with them or the absence of the article.

1. He was *a lawyer* by profession. 2. There was not *a cloud* in the sky. 3. Peter was alone at home, enjoying the *solitude* and the *freedom* of the empty *house*.

- Explain the meaning of the articles used with the italicized nouns.

1. This cloth costs ten shillings *a metre*. 2. Would you like *a glass* of milk? 3. From now I don't move *a step* without you.

- Comment on the use of articles or their absence.

1. I know he couldn't love *a Linton*. 2. "John, dear," said Bella, "You're a good nurse; will you please hold *baby*?" 3. She comes home to a late tea, and after tea she never sews.

Step 2. Imitation of the model. The second group of training exercises is aimed at forming the ability to reproduce a sentence according to analogy. The following exercises are offered:

- In the following pairs of sentences one needs an article and the other does not. Use a/an where necessary.

1. a) He gripped his hand with ___ abruptness that revealed his emotion.

b) He turned with ___ sudden abruptness.

2. a) When he picked himself up he saw ___ light ahead.

b) The door opened. ___ Light fell from the passage.

- Fill in the articles where necessary.

1. Which animal is stronger, ___ lion or ___ tiger? 2. ___ steamer can move faster than ___ sailing-ship, but ___ sailing-ship is more beautiful to look at. 3. He came very cautiously, ___ step at ___ time.

- Insert a, some or anywhere necessary. Change the number of the nouns, making all other necessary changes.

1. ... letter of or to . . . soldier can be sent without . . . stamp. 2. ... drug-store in the USA and Canada is ... shop where one can get not only ... medicines but also ... drinks and snacks. 3. . . . days passed, but there weren't. . . signs of. . . change coming.

Step 3. Substitution and transformation. The third group of tasks includes transformational exercises that involve transferring the model to other models. The exercises are as follows:

- Change the nouns into the plural. Use some (any) where necessary and make the other necessary changes.

1. A kitten likes to play. 2. A violet does not smell so sweet as a lily of the valley. 3. Have you bought an apple for your child?

- Put the following sentences in the plural.

1. This is a spider. 2. That is a snail. 3. This is a star.

- Paraphrase the following phrases and sentences using the possessive case.

1. The ball of the dog. 2. The skateboard of that man. 3. The songs of the children.

Step 4. Reproduction. The fourth group of tasks involves the involvement of all available skills in the communication process, the formation of communication abilities based on the knowledge, understanding, and judgments. The exercises are as follows:

- Make up sentences using the following prepositional phrases.

To court, by heart, in town, on sale, at school, by air, in prison, on foot, at hand, from village to village, hand in hand, week by week, from head to foot.

- Fill in the articles where necessary in the following extract. Retell the story as if you were a) a passenger b) the boy 4) the woman 5) the fellow-passenger who saw everything.

Fast train stopped at platform. Passenger looked out of window at the far end of platform. He saw woman with basket over her arm. She was selling something - he could not see what.

- What is she selling? - he asked the boy who was standing nearby.

- Pies, sir - was answer.

- How much does she charge for them?

- Penny pie.

- Well, my boy, here is two pence piece. Go and buy me pie and with other penny buy pie for yourself.

The boy took the money and ran to the woman. Soon he was coming back. In one hand he was holding pie of which he had taken enormous bite. In his other hand he was carrying penny. He gave it back to passenger, saying: "Sorry, sir, she had only one pie left."

- Insert articles where necessary. Make up 10 sentences using the following phrases: all of __ sudden, to be in __ hurry, to be at __ loss, as __ result of, as __ matter of fact, to have __ look, __ day before yesterday, on __ one (other) hand, __ otherday.

- Fill in the articles in the following sentences. Develop the situations suggested by these sentences.

1) __ Life without ideal would be like __ sky without __ sun.

2) __ Music is __ food of __ love.

Step 5. Combination and learning skills. Finally, the fifth group of tasks brings students to the level of spontaneous communicative conditions, when they must show the level of knowledge acquisition in independent speech. The exercises are as follows:

- Write a short essay (120-150 words) on one of the following topics. Make sure that you use articles properly.

1. You are out of town. Describe the countryside.

2. You are a traveler. You're telling your friend how to get from your college to your home.

- Speak on the following topics. Make sure that you use articles properly.

1. You as a book character. What kind of book it would be? Describe your personality.

2. If you had a million dollars, what would you do?

- Fill in the articles in the following sentences and build stories around the situations suggested by them.

1. _____ Traveler must be able to walk _____ long distance.

2. _____ Map is as necessary for _____ airman nowadays, as it was and is for _____ sailor.

- Make up situations of your own to justify the use of the articlescountable nouns in the following pairs of sentences:

1. I'll have to have someone lift a heavy thing for me.

I'll have to have someone lift the heavy thing for me.

2. A stout man came up and shook hands.

The stout man came up and shook hands.

The pedagogical experiment involved two groups of fourth-year students of the specialty "English Teacher in primary school" at Multidisciplinary College at Sh. Ualikhanov Kokshetau State University. The number of students in both experimental (Group 1) and control (Group 2) groups is 12. English proficiency level of the students is Upper - Intermediate which corresponds with the level B2 of the second year university students.

At the beginning and the end of the experiment, both groups passed a test including 100 questions on the topic "The English Article". For completing the test, the students got 100 points totally. At the beginning of the experiment, the test was conducted to identify errors and gaps in students' knowledge on the topic, and at the end – to identify changes after working with the methodological manual.

The results of the first test showed that the levels of students in both groups were the same. They are as follows: 8.3% of students got 90–100 points, 41.6% got 70–89 points, and the rest 50% of students got 50–69 points.

After the research on the students' level the manual was presented in experimental group. The students got acquainted with the theoretical material for each section and then started to do the practical exercises based on the above mentioned system. While working with the manual the students revised the theoretical and practical material and removed the knowledge gaps on the topic "The English Article". At the end of working with the manual, it was suggested to complete the laboratory work again. This test showed the following results in Group 1 (+manual):

66.7% of students got 90–100 points, and 33.3% got 70–89 points. While the results in Group 2 were as follows: 16.6% of students got 90–100 points, 41.6% got 70–89 points, and 41.6% of students got 50–69 points.

Thus, the research made it possible to conclude that the use of the methodological manual, compiled in the form of exercises based on the Dublin learning descriptors contributes to the better formation of grammar skills, as well as develops all types of the students' speech activity. The obtained research results expand and enrich traditional approaches to the study in the process of grammatical skills formation, as well as meet the current requirements for teaching English practice.

Литература

1. http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors
2. Lesson of a foreign language / Passov E. I., Kuzovleva N. E. - Rostov n/A: Phoenix: M: Glossa-Press, 2010. 640 p.
3. The concept of foreign language education. – Almaty: KazUIR& WL. AbylaiKhan, 20 p.

ON THE SYSTEM OF GRAMMAR EXERCISES IN AN ENGLISH LABORATORY WORK.

A.A. Kairova

Scientific adviser: N.F. Nemchenko

The article presents the description of the experiment on testing a methodical manual on grammatical module "The English Article". The author introduces a model of exercises aimed at developing grammar competence, and assignments for individual students' work provide developing oral and written language competence through grammar skills acquisition.

Key words: a system of exercises; grammar competence; distance learning; language competence; written and oral speech.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.Ж. Каппас, Л.Е. Дальбергенова

Кокшетауский государственный университет
им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

В исследовании производится лингвокультурологический анализ былин на примере трех языков: казахского, русского и британского, в центре которых находится концепт «конь». В работе предпринята попытка выявить педагогический потенциал фольклора казахского, русского и британского народов. Былины представлены в качестве лингводидактического материала на уроках родного и иностранных языков.

Ключевые слова: культура; лингвокультурология; литература; преподавание родного и иностранных языков.

Язык отражает исторические события и культуру того или иного народа, в связи с чем лингвокультурология рассматривается в виде основного компонента методики преподавания иностранных языков. Настоящее исследование нацелено на выявление лингвокультурологического аспекта при преподавании родного и иностранных языков. Лингвокультурология сложилась как новое направление в системе преподавания иностранного языка в 80-е и 90-е годы XX в. По мнению ученых, лингвокультурология – не простое «сложение» возможностей двух контактирующих наук (лингвистики и культурологии), а разработка нового научного направления, способного преодолеть ограниченность «узковедомственного» изучения фактов и тем самым обеспечить новое их видение и объяснение [6, с. 993–995].

Новизна данного исследования заключается в том, что в работе предпринята попытка изучить былины казахского, русского и британского народов, герои которых посвящены концепту «конь».

Теоретико-методологической базой исследования являются теории лингвокультурологии и лингводидактики (Д.И. Малишевская, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, В.Н. Телия, В.А. Маслова, В.В. Воробьев, Н.Г. Брагина, О.Н. Селивестрова, Ю.С. Степанов, А.Т. Кайдар, Р. Сыздык, Е. Жанузаков), отмечающие тесную взаимосвязь культуры с народом и его языком.

В качестве лингводидактического материала в данной работе представлены былины, в центре которых находится концепт «конь». Былины как известно наиболее ярко отражают культуру народа и являются незаменимым аутентичным материалом при изучении как родного, так и иностранных языков.

Былины содержат безграничную информацию о повседневной жизни народа и играют воспитательную роль в жизни детей. По мнению А. М. Виноградовой, «художественная литература и сказки представляют для детей особую форму действительности – мир человеческих эмоций, раскрывающийся в сказочных условиях» [3, с. 95]. Образы созданных героев владеют качествами самоотверженности, храбрости, доблести и безмерной силы воли. Они выступают идеалом мужества, справедливости, патриотизма и силы духа. В былинах жизненная основа и вымысел соединяются в одно целое. Стиль былин соответствует пропаганде и прославлению необыкновенных людей и грандиозных событий истории.

Прочитав былин, потомки учатся:

- защищать и беречь свою Родину;
- защищать слабых, бедных, стариков и детей;
- быть сильными, храбрыми, мужественными, отважными;
- любить свою родную землю, свой народ [1].

Если же в русской литературе рассказ о герое и победителе – это «былина», то в казахской литературе чаще всего называют «героическим эпосом» (батырлар жыры). Былины эффективно транслируют ценности, обладают богатыми выразительными возможностями, отражают мораль и функцию быта, демонстрируют модельное поведение как залог победы и успеха. Кроме того, былины представляют идеалы социальной справедливости, прославляют богатырей как защитников народа. Традиционно в былинах лошадь богатыря имеет невидимые крылья, так, например, в казахском народном эпосе *«Кобланды-батыр»* говорится: *«У быстрогоногого Бурыла под ребрами крылья...»*

Во многих русских и казахских сказках главный герой былин – это богатырь, владеющий безмерной силой. Конь в такого рода сказках представлен как верный друг хозяина, отражающий его качества. От батыров и богатырей, так же как и от коня, в равной степени зависит исход битвы. В этой связи необходимо отметить знаменитую

былину «Вольга и Микула», рассказывающую о героических подвигах двух богатырей, объединивших свои силы в борьбе против зла. Конь характеризуется здесь как доблестный и добрый, сравним: «Они сели на *добрых коней*, поехали...».

Былина «*Илья Муромец и Соловей-разбойник*» гласит о противостоянии двух сильных вражеских сил добра и зла, в разрешении которого большую роль играет конь: «У Ильи Муромца был *надёжный и верный друг – конь* по имени Бурушка. Называл он его Бурушка-косматушка» [2].

Казахская литература богата эпосами о героических подвигах казахских батыров: «*Кобыланды батыр*», «*Кокдонен Алпамыс батыр*», «*Ер таргын*». В каждом эпосе герой обладает смелостью, силой и имеет верного друга коня. Названные эпосы повествуют историю появления великого «*батыра*» на свет, его первые поступки, поиски достойной супруги, часто происходят такие события, когда герои попадают в тяжелую ситуацию, ответ им приходит как под-сказка либо через сон, либо через окружающую среду. Возвращение героя с поля битвы становится праздником для народа. В некоторых произведениях возвращение коня без хозяина является печальным знаком [5].

Английская литература богата романами, рассказами и историями, посвященными героизму и достойному поведению рыцарей, что является достойным примером для молодого поколения. Рыцарь с гордостью носит доспехи и вступает в бой с готовностью. К примеру, к таким произведениям можно отнести «*Король Артур и рыцари круглого стола*», «*Рассказ Рыцаря из Кентерберийских рассказов*» Дженифера Чосера [4]. Необходимо отметить сходство в анализируемой литературе, в частности противостояние добро и зла. Так, в английской литературе встречаются темные и светлые силы, которые помогают справиться с трудностью. Описываются соревнования между рыцарями, порою предательство близких людей, благородная смерть рыцарей.

Былины играют немаловажную роль в сфере педагогики, выступая в качестве средства духовного развития обучающихся.

Литература

1. Алёшина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. – М.: ЦГЛ, 2008.

2. Былины о богатырях. – М.: Искатель, 2016. – 94 с.
3. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. – М.: Просвещение, 2009. – 95 с.
4. Джеффри Чосер / пер. И. Кашкина, О. Румера. – М.: Вече, 2011.
5. Кумисбаев Ш. Кобыланды батыр. Богатырские песни. – Алматы: Алматыкитап, 2017. – 191 с.
6. Шарипова Н.Э. Лингвокультурология как новое направление в системе преподавания иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 993–995.

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.А. Карочкина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Ключева Е.В.

В данной статье описывается опыт работы школ по организации профориентационной деятельности с учениками начальных классов. Охарактеризована система организации процесса профориентации обучающихся в этих школах. Приведены примеры различных форм и методов взаимодействия с учениками.

Ключевые слова: *внеурочная деятельность; игровые технологии; начальная школа; профориентация; профессия.*

Возросшие современные требования к уровню профессиональной подготовки кадров в еще большей, чем раньше, степени актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи. Хотелось бы отметить, что на сегодняшний день достаточно большое число выпускников общеобразовательной школы не имеют сформированных профессиональных интересов. Воплотившись в реальность, выбранная профессия часто не приносит личности ожидаемого удовлетворения, так как ее реализация не совпала с устремлениями самой личности, а возможно лишь удовлетворила потребности общества в кадрах.

Одной из приоритетных задач современного образования является подготовка школьника к осознанному профессиональному выбору.

Что же подразумевает понятие «профессиональная ориентация»? Психологический словарь определяет: «Профессиональная ориентация (vocational orientation) – ознакомление молодежи с миром профессий и оказание помощи в проф. самоопределении» [7, с. 314].

В Российской педагогической энциклопедии данный термин трактуется как «информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе и перемене профессий с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда» [5, с. 210].

Другими словами, профориентация предполагает широчайший, охватывающий не только педагогику и психологию комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии.

Исследованиями в данной области занимались такие ученые, как И.С. Кон, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.Н. Чистяков, А.Е. Голомшток и А.Д. Сазонов.

Н.С. Пряжников, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии на факультете психологии образования МГППУ в своей работе «Профессиональное самоопределение» сделал акцент на том, что работа по профессиональной ориентации является фундаментом всей образовательной деятельности. Поэтому профессиональная ориентация, которая понимается как целенаправленная организованная деятельность по профессиональному и личностному самоопределению, способствует понять учащимся, для чего они вообще учатся [4].

Е.А. Климов в своей работе «Психология профессионального самоопределения» писал: «Необходимо всевозможными способами содействовать подрастающему поколению в получении широкой ориентировки в мире профессии. Они должны стать авторами проектов и создателями своего жизненного пути» [2, с. 248].

Так как формирование личности школьника характеризуется спецификой на каждом возрастном этапе, следовательно, разрабаты-

вать содержание профессиональной деятельности следует с учетом возрастных особенностей детей.

Следует отметить, что в младшем школьном возрасте проблема выбора профессии стоит еще не так остро, как в юношеском возрасте, но в то же время этот этап личностного развития необходимо рассматривать как подготовительный, который в свою очередь дает основу для профессионального самоопределения в будущем. В различных педагогически организуемых ситуациях (во внеурочной деятельности, на уроке, во время трудовых занятий) важно предоставить младшему школьнику возможности для осознания ценности труда человека, потребности быть необходимым окружающим, нести ответственность за выполнение общественных поручений [3].

В связи с этим можно сказать, что основополагающими направлениями подготовки младших школьников к общественной и трудовой жизнедеятельности являются: профессиональное просвещение (ознакомление с более востребованными профессиями, формирование представлений о трудовой деятельности взрослого поколения), трудовое обучение и изучение интересов, склонностей обучающихся начальной школы. Чем раньше определить интересы и таланты учеников, тем больше шансов у педагогов и родителей для их развития, вследствие этого их профессиональный выбор будет более осознанным в будущем.

Изучая деятельность общеобразовательных школ г. Кулебаки по профориентационной работе в начальных классах, хотелось бы подчеркнуть, что в школах накоплен достаточно большой опыт реализации этого направления.

Рассматривая систему организации процесса профессионального самоопределения учеников в МБОУ школе №7 г. Кулебаки Нижегородской области, следует отметить, что уже более 10 лет педагоги школы работают над проблемой профориентации.

Используя в педагогической деятельности разнообразные технологии профессиональной ориентации учеников начальных классов, педагоги школы пришли к выводу, что наиболее эффективными для данного возраста являются игровые технологии. Именно они широко применяются в учебно-воспитательном процессе.

Осуществление профориентационной деятельности в школе № 7 посредством игровой технологии проходит в несколько этапов:

1 этап: диагностирование профессиональных интересов и уровня знаний младших школьников о профессиях. Методы диагностики различны: тестирование, беседа, интервью, анкетирование.

2 этап: постановка целей и задач игровой деятельности. Педагог должен четко представлять предназначение той или иной игры и результатов, которые он хочет достичь.

3 этап: выбор учебной дисциплины или воспитательного мероприятия, во время которых будут применены игровые технологии. Основываясь на цели и задачи игровой технологии, педагог выбирает определенную деятельность, где данная технология поможет достичь наилучших результатов.

4 этап: подбор дидактических, демонстрационных материалов, оборудования. В своей работе учителя используют различные таблицы из раздела «Профессии», наглядный тематический материал, костюмированные наряды для ролевых игр, интерактивные формы, презентации, аудио- и видеоматериалы, электронные кроссворды и др.

5 этап: применение данной технологии в деятельности.

6 этап: анализирование (выявление положительных и отрицательных моментов).

7 этап: повторное диагностирование уровня знаний детей младшего школьного возраста о профессиях с целью выявления эффективности данной технологии. Реализуется педагогом как в традиционных формах, так и в игровых: викторина, исследовательская деятельность, создание личных и коллективных проектов и др.

Так, в педагогический процесс учащихся 1–4 классов МБОУ СШ №7 классные руководители включали следующие игры:

1) Игры-упражнения. Например, игра «Шифровальщик». Дети играют в парах: один в роли шифровальщика, другой – отгадчика. Шифровальщик задумывает слова, связанные с определенной профессией, и шифрует их. Отгадчик не только отгадывает слова, но и выбирает из каждой группы лишнее слово.

2) Игра-поиск. Учащимся необходимо отыскать в рассказе, к примеру, инструменты портного, названия которых хаотично с другими инструментами попадают в рассказ педагога.

3) Игры-соревнования. Данные игры проводились учителями как на уроке, так и во внеклассной работе. Сюда относятся конкурсы, викторины и др.

4) Сюжетно-ролевые игры. Особенность игр заключалась в том, что педагог ставит определенные задачи в игре профориентационной направленности («Магазин», «Художники», «Писатель»), а учащиеся исполняют роли.

5) Познавательные игры-путешествия. В предлагаемых играх ученики совершают путешествие в мир профессий, где узнают что-то новое и проверяют уже имеющиеся знания.

Также в каждом классе начальной школы руками школьников созданы мини-музеи, наполняемость которых раскрывает необходимые сведения об определенной профессии. Музей содержит экспонаты, без которых в данной профессии не обойтись, а также различные картотеки, включающие историю профессии, художественную литературу, тематические игры, творчество детей и другое. Игра проходит следующим образом: среди учащихся выбираются «экскурсоводы», которые проводят небольшие экскурсии для школьников, рассказывают особенности различных профессий.

Содержание игр всегда корректировалось педагогом от целей и задач запланированной деятельности, а также с учётом возрастных особенностей учащихся и результатов педагогической диагностики по профориентации.

Изучая опыт педагогического коллектива МБОУ СШ №6 им. Героя РФ И.А. Морева, хочется подчеркнуть, что уже несколько лет школа ведет занятия по внеурочной деятельности по нескольким направлениям: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное.

Для реализации ведущей идеи профессионального самоопределения обучающихся разработана программа внеурочной деятельности «Мир профессий», обеспечивающая знакомство с разнообразием профессий уже на начальной ступени обучения.

Профориентационная работа в МБОУ СШ №6 проводится под руководством заместителя директора по воспитательной работе, а профориентационная деятельность осуществляется непосредственно учителями предпрофильной подготовки: классными руководителями, школьным психологом, социальным педагогом, библиотекарем. Каждый специалист осуществляет профориентационную деятельность через созданную систему общешкольных внеклассных мероприятий.

Профориентационная работа в младших классах МБОУ СШ №6 не ограничивается одним видом деятельности, учителя используют разнообразные методы и приемы, особенно в 3–4 классах: мини-лекции о содержании профессии; рисуночные методики; игры; беседы со специалистами – родителями и просто со специалистами; экскурсии на предприятия и др.

К примеру, побывав на экскурсии в местном музее истории и краеведения имени братьев Аманда и Густава Струве, обучающиеся узнали о людях разных профессий нашего района, которые своим трудом внесли большой вклад в его развитие. А при знакомстве детей с профессией пожарного школьники побывали на экскурсии в пожарной части, где им показали презентацию о работе пожарных, рассказали о лучших людях пожарной части, показали технику, поиграли в игры, связанные с профессией пожарного.

В течение нескольких лет в школе практикуются уроки «Встречи с профессией», которые проводятся представителями разных профессий города – родителями учащихся. Так как металлургический завод ПАО «Русполимет» является градообразующим предприятием, к примеру, один из уроков окружающего мира был проведен слесарем-механиком, познакоmintившим детей с устранением неисправностей и их профилактикой на насосных станциях.

Также в школе существуют кружки различной направленности: кружок технического моделирования, кружки юных цветоводов, кружок макраме, художественной вышивки, фольклорный кружок и др. Выбирая кружок, ребята опираются на свои интересы, таланты и потребности, что в свою очередь развивает понимание значимости своего труда, а также сознательное и уважительное отношения к труду других людей. По результатам работы обучающихся в кружках осуществляется выставка различной тематики: «Все работы хороши!», «В гости у Самоделкина», «Школа мастеров» и др.

Визитной карточкой школы №6 служат месячники по профориентации, которые проходят совместно со старшеклассниками. План месячника включает различные виды внеурочной деятельности: игровые, познавательные, спортивные, трудовые и др.

Работая в группах, в парах и индивидуально, обучающиеся готовят проекты, выпускают стенгазеты о профессиях, участвуют

в конкурсах рисунков, в спортивных соревнованиях, в научно-практических конференциях младших школьников.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что каждое общеобразовательное учреждение применяет на практике те формы и методы, которые на его взгляд наиболее характерны и эффективны.

Таким образом, в процессе целенаправленной, систематической работы школы в отношении ранней профориентации обучающихся к концу 4 класса у учащихся удастся сформировать достаточный запас знаний о разнообразном мире профессий, привить детям любовь и добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, обеспечить необходимые условия для личностного развития учащихся.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2017. – 640 с.
2. Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 512 с.
3. Ключева Е.В. Подготовка студентов к формированию межнационального согласия у школьников // Начальная школа. – 2014. – №9. – С. 65–70.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2014. – 320 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2 / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2015. – 860 с.
6. Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 2017. – 192 с.
7. Современный психологический словарь / ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК; ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.

АТТЕСТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ

О.В. Карпова

студент факультета дошкольного и начального образования,
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.пс.н., доцент Троицкая И.Ю.

Данная статья посвящена вопросам аттестации работников сферы дошкольного образования, ее влияния на повышение педагогической компетентности воспитателей. Особое внимание уделяется механизмам стимулирования и мотивации педагогов в аттестационный период, раскрываются формы и методы подготовки к аттестации.

Ключевые слова: аттестация; качество образования; педагогическая компетентность; управление образованием.

На современном этапе образования большая роль отводится повышению качества образования, что является главной задачей государственной образовательной политики. Однако на сегодняшний день не существует единой системы оценки качества образования, а требования к результатам прописаны в виде целевых ориентиров (рамочно) во ФГОС ДО. Так, Н.В. Феединой и О.А. Скоролуповой разработана «Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования», одним из основных направлений оценки качества образования дошкольной образовательной организации в настоящее время является качество условий образовательной деятельности, а именно кадровых, психолого-педагогических, материально-технических и др. Так, для реализации основной образовательной программы дошкольного образования (далее ООПДО) требуется соответствующее кадровое обеспечение, основным условием которого является уровень квалификации [5].

Повышение уровня квалификации воспитателей является одним из главных направлений управленческой деятельности. Составляющим компонентом аттестации педагогических работников является повышение педагогической компетентности. В педагогических науках термин «компетентность» не имеет единого значения, однако применяется для оценки полномочий должностного лица и его профессиональной характеристики.

В исследованиях отечественных ученых А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского профессионализм рассматривается как усвоение определенного объема знаний, умений и навыков, а также как формирование регуляции социального поведения личности, которое свойственно конкретной профессии, и накопление профессионального опыта.

Н.Е. Казакова и И.А. Валеева дают следующее определение понятию профессионал – «это человек, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе» [3].

Система аттестации воспитателей является эффективным средством для повышения их профессиональной компетенции.

На начальном этапе введения аттестации педагогических работников в СССР с 1972 г. основной целью была дифференциация оплаты труда. Критериями аттестации на тот момент были стаж работы и поощрения. Однако такая система оценивания, по словам И.П. Подласова не надежна, так как «оценивание педагогической квалификации составляет всего около 20%, т.е. только двое из десяти педагогов получают оценку труда, соответствующую их фактической квалификации». За время аттестации педагогических работников система аттестации неоднократно изменялась. На сегодняшний день аттестация является очень важной процедурой для повышения качества образования и педагогической компетенции кадров. Помимо заработной платы, аттестация стимулирует у педагогических работников рост профессионального мастерства. Благодаря аттестации на сегодняшний день появилась возможность выявить реальный уровень профессиональной компетентности педагогов, а также расширить мотивационную сферу их деятельности, реализовать перспективы профессионального самообразования.

Согласно «Порядку проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденному приказом Минобрнауки России от 07.04.2014 №276 задачи аттестации направлены на «стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации

педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста; повышение эффективности и качества педагогической деятельности; выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников; учет требований Федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций» [4]. Таким образом, еще раз доказывается взаимосвязь аттестации и педагогической компетентности с повышением качества образования.

На настоящий момент существует два вида аттестации: аттестация на соответствие занимаемой должности и аттестация на повышение квалификационной категории. В свою очередь аттестация в целях повышения квалификационной категории подразделяется на аттестацию на первую квалификационную категорию и аттестация на высшую квалификационную категорию.

Согласно общему «Порядку проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», проведение аттестации на соответствие занимаемой должности не является обязательной и осуществляется по желанию педагогических работников [4], однако в соответствии со ст. 195.3 ТК РФ, согласно ч. 1 работодатели обязаны соблюдать профстандарты к категории лиц, к которым федеральные законы предъявляют квалификационные требования (в частности, к их образованию), к их числу относятся педагогические работники. Таким образом, на основании ч. 2 данной статьи характеристики квалификации, которые содержатся в профессиональных стандартах и обязательность применения которых не установлена, применяются работодателями в качестве основы для определения требований к квалификации работников с учетом особенностей выполняемых работниками трудовых функций.

Аттестация в целях установления квалификационной категории проводится по желанию педагогических работников.

Аттестация – это «последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих единое непрерывное движение» [1].

На сегодняшний день аттестация призвана стать инструментом для осуществления оценки результативности педагогической

деятельности на соответствие требованиям профессионального стандарта педагога. Таким образом, профессиональная компетенция педагога – это база для оценивания квалификации, что является средством для отбора кадров в дошкольную образовательную организацию.

В период подготовки воспитателя к аттестации в дошкольном образовательном учреждении организовывается сопровождение профессиональной деятельности воспитателя, целью которого является помощь в написании программы саморазвития воспитателя; повышение уровня теоретических и практических знаний и умений; повышение положительных результатов педагогической деятельности.

Для прохождения аттестации воспитателю требуется собрать портфолио профессиональных достижений за последние 5 лет. Таким образом, в течение пяти лет, участвуя в различных конкурсах, пополняя развивающую предметно-пространственную среду, транслируя опыт на различном уровне, воспитателю предоставляется возможность самостоятельно повысить свои педагогические знания и умения. Подготовка к аттестации в течение пяти лет ведет к росту профессиональной компетенции педагога, повышается эффективность педагогической деятельности педагога, а также авторитет в глазах воспитанников, родителей (законных представителей) и коллег. Взаимосвязь целей аттестации и педагогической компетенции обусловлена схожестью целей, задач, выполняемыми функциями. Таким образом, при подготовке к аттестации у воспитателя автоматически повышается педагогическая компетентность.

Педагогическая компетентность воспитателя характеризуется умением применять современные педагогические технологии, разрабатывать учебные программы и сопровождения к ним, обеспечивать целостный процесс обучения и развития личности воспитанников, заниматься научно-исследовательской деятельностью.

В межаттестационный период педагог находится в непрерывном процессе самооценки своих профессиональных достижений. На основании результатов педагогического мониторинга, Программы развития образовательного учреждения, а также замечаний и предложений, полученных на предыдущей аттестации, педагог разрабатывает индивидуальную программу саморазвития. Для разработки

программы саморазвития воспитатель определяет тему программы, формулирует цели и задачи, планирует пути и средства их решения. Далее педагог разрабатывает методический и диагностический инструментарий, планирует желаемый результат.

Программа саморазвития педагога определяет содержание, формы и методы повышения уровня педагогической компетенции. Другими словами, программа конкретно определяет то, что воспитатель должен знать и уметь для реализации намеченного плана. Для прохождения аттестации программа самообразования является основным документом.

В процессе реализации программы педагог собирает портфолио своих профессиональных достижений, одним из пунктов которого является «Результаты деятельности воспитателя по созданию условий развития ребенка». Данный раздел содержит методические разработки, содержание развивающей предметно-пространственной среды, фотоотчет с творческими работами детей, программу социального партнерства с родителями (законными представителями).

Следующим разделом портфолио профессиональных достижений является раздел «Результаты деятельности по методическому и дидактическому обеспечению образовательной деятельности», содержащий план воспитательно-образовательной работы, диагностические средства для проведения педагогического мониторинга, а также картотеку электронных образовательных ресурсов, которые воспитатель использует для работы с детьми.

В разделе «Результаты научно-методической деятельности» воспитатель предоставляет транслирование опыта своей профессиональной деятельности на различном уровне, публикации, которые доказывают профессиональный опыт воспитателя, авторские методические разработки и пособия и участие в профессиональных конкурсах, подтверждаемое выписками из приказов или наличием грамот. Раздел «Профессиональное развитие воспитателя» является заключительным, в данный раздел входит содержание программы саморазвития в межаттестационный период, наличие поощрений и наград, курсы повышения квалификации и выписка из протокола по результатам тестирования.

В процессе написания программы саморазвития воспитателя педагог изучает психолого-педагогическую и методическую литературу-

ру, опыт практиков по данному направлению, выстраивает собственную методическую систему, почувствует в реализации не только своей программы саморазвития, но и параллельно реализует программу развития образовательного учреждения.

Портфолио является носителем информации, которая отражает накопленный опыт за последние 5 лет. Представленные в портфолио материалы рассматриваются как свидетельства педагогической компетентности и профессионализма педагога. Портфолио позволяет воспитателю провести анализ своего профессионального роста, обобщить и систематизировать опыт работы, спланировать дальнейшие цели и организовать собственную деятельность.

Для предоставления результатов своей работы наряду с портфолио воспитатель делает презентацию профессиональных достижений, содержанием которой становятся результаты проведения индивидуальной исследовательской деятельности. Профессиональные достижения по выбранной теме демонстрируются за последний учебный год. Работа проводится в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. В ходе реализации исследовательской деятельности педагог изучает психолого-педагогическую и методическую работу по выбранной теме, проводит педагогическую диагностику на начальном и на заключительном этапах исследования; на основании диагностики разрабатывает и реализует перспективный план, анализирует и обогащает развивающую предметно-пространственную среду, на каждом этапе проводит рефлексию своей деятельности. В презентации профессиональных достижений воспитатель представляет свои методические разработки, формы и методы работы с детьми, свою трансляцию педагогического опыта по данной теме.

Представляемый воспитателем портфолио и презентация профессиональных достижений дает оценку результативности деятельности педагога и его педагогической компетенции.

Аттестация педагогических работников играет важную роль в управлении образованием в дошкольной образовательной организации. В структуре управления это рассматривается как процесс стимулирования педагогов к профессиональной деятельности и как управленческий инструмент оценивания педагогической компетенции. Безусловно, современное понимание процедуры аттестации

можно также рассматривать так механизм внутреннего контроля результатов педагогической деятельности и значимый кадровый ресурс обеспечения повышения качества образования.

Литература

1. Баш Л.М., Вечеслова Г.Л., Боброва А.В. Современный словарь иностранных слов / под ред. О.Т. Казаковой. – М.: Вече, 2012. – 960 с.
2. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21–31.
3. Казакова Н.Е., Валеева И.А. К вопросу о методологии готовности педагога к полипрофессиональной деятельности // Актуальные проблемы современного гуманитарного знания: теория, методология, практика материалы межрегиональной научно-практической конференции. – 2014. – С. 48–56.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. №276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» // ГАРАНТ. – Режим входа <http://www.garant.ru/>; URL: <https://base.garant.ru/70662982/>
5. Федина Н. В. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования. – URL: <http://dou-djumovochka.caduk.ru/DswMedia/ya.pdf>

РАССКАЗЫ Н.И. СЛАДКОВА О ЖИВОТНЫХ: СОЗДАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ

М.П. Козина, Е.А. Зими́на

студенты факультета педагогического
и художественного образования

Мордовский государственный педагогический
институт имени М.Е. Евсевьева

Научный руководитель: к.п.н., доцент Винокурова Н.В.

Данная статья посвящена анализу творчества Н.И. Сладкова. Авторами обосновывается необходимость изучения произведений о животных в начальной школе. В статье представлена возможность организации работы по созданию словесных иллюстраций к произведениям о природе как важного приёма наглядности для учащихся.

Ключевые слова: животные; иллюстрации; литературное чтение; начальная школа; природа; рассказы.

Природа волновала и влекла меня всю жизнь, ее красота, тайны, обаяние, удивительная стройность и слаженность, неисчерпаемость познания поражали воображение и влекли сердце. Поэтому все книжки мои о ней.

Н.И. Сладков

На страницах учебников по литературному чтению для начальной школы представлены различные рассказы, сказки, стихотворения разных писателей и поэтов. Одним из писателей, который создавал произведения для детей, является Николай Иванович Сладков. Его рассказы интересные и поучительные. Основная тематика его творчества – это природа. Рассказы про медведицу и медвежат, про лису и зайчат, про явления, которые происходят в лесу, – всё это принадлежит перу Н. Сладкова.

Многие писатели обращаются в своих произведениях к теме природы, животных, чтобы побудить людей сохранить всё живое, что дала нам природа. «Книга природы есть неисчерпаемый источник познаний для человека», – писал Леонардо да Винчи.

Н.И. Сладков с детства любил гулять по лесу, слушать шелест листьев, пение птиц. Дневниковые записи стали основным толчком для написания собственных рассказов. Стоит отметить, что на выбор тематики произведений Сладкова не менее важное влияние оказали рассказы Виталия Валентиновича Бианки. Сладков любил читать его рассказы о природе и погружаться в этот удивительный мир лесных тайн и загадок. Вместе с Виталием Бианки выпускал радиопередачу «Вести из леса», целью которой было научить детей понимать природу, показать её богатство, а главное, воспитать бережное отношение к окружающему нас миру.

Если обратиться к содержанию учебников по литературному чтению, то можно заметить, что по всем программам начального обучения изучаются рассказы Н. Сладкова.

По программе литературного чтения УМК «Школа России» дети знакомятся с произведениями Н. Сладкова уже в 1 классе, читая

отрывок «Это кто же наш меньший брат?». Во 2-м классе дети изучают рассказ писателя «Он и мы». В 3–4-ых классах учащимся предлагаются рассказы Сладкова «Стеклянный дождь», «Весёлые старушки» и другие в форме внеклассного чтения.

По программе литературного чтения УМК «Планета знаний» во 2-м классе учащиеся знакомятся с рассказом «Песенки подо льдом». Стоит отметить, что в 3–4-ых классах произведения Н.И. Сладкова рекомендованы для внеклассного чтения.

Проанализировав содержание программ нескольких УМК, стоит отметить, что рассказы писателя во многих УМК представлены в разделе «О братьях наших меньших», а также можно утверждать, что ряд произведений Н.И. Сладкова изучаются детьми во 2-м классе, потому что именно в этом возрасте у учащихся происходит интеграция с предметом «Окружающий мир», и они постепенно пополняют свои знания об окружающем нас мире. В 3-ем и 4-ом классах произведения предлагаются детям для внеклассного чтения с целью формирования у учащихся интереса к детским книжкам, желания читать и узнавать что-то новое.

Рассказы Николая Сладкова учат бережно относиться к живой природе, охранять лесных обитателей. Главная мысль его рассказов – нет ничего лучше в мире, чем живая природа. Сладков показывает красоту леса, нетронутого человеком, свое трепетное отношение к живой природе. В этих сказках нет волшебства, фей, но чудес от этого в них меньше не становится. Практически в каждом рассказе Сладкова в основе лежат точные факты, научные сведения об окружающей мире. Рассказы писателя юмористические, забавные, но в то же время направлены на формирование у детей таких качеств, как любовь к природе, бережное отношение к «братьям нашим меньшим». Дети с удовольствием читают его произведения, потому что они написаны доступно и простым литературным языком.

Читая рассказ «Песенки подо льдом», дети узнают, что за птица оляпка и какие же песенки она поёт подо льдом. В рассказе «Январь» дети узнают, какие животные впадают в спячку зимой, а какие животные остаются жителями леса даже в холодное время года [4].

Рассказы Н.И. Сладкова очень яркие и необычные по своему стилю написания. В его произведениях очень часто встречаются эпитеты: «серебряный зверь», «невидимые пахучие тропинки»;

сравнения: «живая пёстрая лента взлетает волной», «и медленной вереницей полетели»; метафоры: «маленькие веснушки сольются в одну большую весну», «пахнут землёй и ветром», «щетину травы» и другие средства выразительности [4].

В большинстве произведений писателя встречаются олицетворения. Герои рассказов по-своему одушевлённые. Кто-то из них поёт, кто-то решает задачки по математике, а кто-то ведёт целые расследования в лесу. Детям будет интересно узнать, какими качествами автор наделяет животных. Благодаря данным средствам выразительности детям будет интересно прочтение рассказов.

Учитель может применять беседу как форму работы с учащимися. Например, в ходе вводной беседы, при знакомстве с рассказом Сладкова «Пять тетеревей» можно спросить детей, что они знают о тетеревах, показать иллюстрации с изображением птицы.

После того как с детьми было изучено произведение, стоит поговорить с ними, чтобы узнать, какое впечатление произвела книга. Очень важно, чтобы учащиеся высказывали свои мнения по поводу действий разных персонажей, проявляли отзывчивость, умение сопереживать, сочувствовать [1, с. 32]. Читая рассказ «О чём пела сорока», можно спросить у детей, слышали ли они когда-нибудь пение сороки, с чем его можно сравнить.

Изучив ряд произведений Сладкова, учитель может организовать учащимся небольшую экскурсию в бор или лес. Данная форма работы будет нацелена на сравнение. Дети смогут сопоставить, как автор изображает лес и животных в своих рассказах и как мы это видим своими глазами.

Художественная иллюстрация – важнейший элемент книги для детей, во многом определяющий ее художественную ценность, эмоции детей при прочтении рассказов. Книжная иллюстрация помогает детям в познании мира, углубляет восприятие литературного произведения. С иллюстрации начинается процесс выбора ребенком книги для чтения. Иллюстрации способствуют пониманию ребенком литературного текста, формируют представление о его теме, идее, персонажах. Иллюстрации помогают детям познакомиться и подружиться с представленными персонажами. Из-за того, что жизненный опыт ребенка невелик, ему сложно воссоздать в своем воображении то, о чем повествует писатель. Ученику необходимо увидеть, рассмот-

реть то, о чём идет речь в произведениях, рассказах, стихах и т.д. Здесь в книгу вступает художник-иллюстратор [3, с. 84].

Иллюстрации, созданные к рассказам Сладкова, являются в свою очередь «живыми». С помощью картинок, подходящих к повествованию некой лесной истории, дети могут окунуться в этот рассказ, прочувствовать всё то, что чувствуют обитатели леса. Иллюстрации в учебнике являются самым распространённым средством наглядности в обучении.

Интересным приёмом, позволяющим с одной стороны полноценнее воспринять произведение, а с другой стороны включить детское воображение, является словесное рисование. Словесное рисование – это способность человека выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, басни, рассказа, стихотворения. Орхан Памук писал: «Рисовать по-другому – значит видеть по-другому».

Прочитав рассказ Сладкова «Песенки подо льдом» и объяснив детям правила работы, можно приступить к словесному рисованию.

- Ребята, давайте попробуем «словесно нарисовать» картину к этому рассказу. Можно представить, что мы рисуем на листе бумаги.

- Что у нас будет главным в картине? *(Птичка Оляпка.)*

- Значит, мы ее нарисуем на переднем плане. Кто покажет, где?

- Как автор описывает песенку птички? *(А песня звенит. Живая она и чистая, такую ни ручью, ни рыбам, ни сосулькам не спеть.)*

- Где живёт Оляпка? *(Подо льдом.)*

- Вот здесь мы нарисуем птичку. А где нарисуем рассказчика? *(Рассказчика мы нарисуем чуть левее, потому что он бежал на лыжах по озеру.)*

- Что автор пишет про лыжи? *(Я бежал на лыжах по озеру, а лыжи пели. Хорошо пели, как птицы.)*

- Что находится рядом с озером? *(Лес.)*

- С чего начнем рисовать? *(Сначала нарисуем лес, рядом озеро, затем рассказчика на лыжах и в конце оляпку подо льдом.)*

- Какая обстановка подо льдом? *(Подо льдом ведь ни ветра, ни мороза, ни ястреба. Подо льдом чёрная вода и таинственный зелёный полумрак.)*

- Озеро большое или маленькое? *(Большое.)*

- А теперь закройте глаза и представьте картину целиком. Расскажите, что вы себе представили. (*Открывается слайд с контурным рисунком.*)

- А теперь давайте раскрасим нашу картину. Начнем с озера. Какого цвета оно будет? (*Голубое, потому что на улице морозец.*)

- Каким цветом лес? (*Тёмно-зелёный со снежком на ветках.*)

- Как раскрасим птичку? (*Серенькая птичка с белым воротничком.*)

- Такой вы представляли себе картину?

При словесном иллюстрировании дети могут использовать разные цвета для фона в зависимости, в какое время года происходят события в том или ином рассказе. Например, после прочтения рассказа «Весенние ручьи» мы можем узнать, какие краски они бы использовали для изображения ручья, и в целом, для изображения весенней поры, описанной в рассказе.

В заключение можно сказать, что произведения Сладкова, изучаемые в курсе начальной школы, интересны и познавательны. Основное место отводится рассказам о живой природе и её обитателях. Из этого следует, что иллюстрации, созданные к его рассказам, способствуют пониманию ребенком литературного текста, формируют представление о его теме, идее, персонажах, помогают детям полностью погрузиться в мир рассказа, почувствовать его, познакомиться и подружиться с представленными персонажами.

Литература

1. Андреева Т.Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературы: учеб.-метод. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2011. – 345 с.
2. Бобылева Л.Д. Природа в изображениях // Начальная школа. – 2014. – №5. – С. 83–88.
3. Зубарева Е.Е. Детская литература. – М.: Высшая школа, 2004. – 551 с.
4. Сладков Н.И. Бюро лесных услуг: детская литература. – М.: АТС, 2018. – 60 с.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ШКОЛЕ

Д.П. Кончина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тихомирова О.Б.

В статье представлен анализ сетевого взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами в условиях реализации национального проекта «Образование», рассчитанного на 2019–2024 годы. В работе рассматривается суть сетевого взаимодействия и его возможности в процессе повышения эффективности партнерства школы.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; социальное партнерство; реализация федеральных проектов в сфере образования.

Образование в Российской Федерации выходит на новый уровень развития. Становится очевидным, что без использования информационно-коммуникационных технологий, возможностей сетевого взаимодействия нельзя обеспечить эффективное функционирование детского сада, школы, учреждения дополнительного образования. В то же время особое значение для развития ОО имеет социальное партнерство как условие повышения уровня образовательных услуг, улучшения материально-технической базы, повышения профессиональных компетенций педагогов и удовлетворения всех запросов детей и родителей.

Сетевое взаимодействие – это уже не выбор руководителей ОО, это необходимость, которую диктуют политические и социально-экономические изменения в российском обществе. Они определяют сегодня важное направление модернизации российской системы образования на всех уровнях. В это направление входит и сетевое взаимодействие. В данном случае мы можем сослаться на национальный проект «Образование», в содержание которого входят сразу несколько важных федеральных проектов: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Социальная активность». В частности, в паспорте проекта «Цифровая образовательная среда» главной его целью названо «создание к 2024 году во всех образовательных организациях всех уровней современной и безопасной

цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1].

В связи с этим особенно важным становится вопрос об организации сетевого взаимодействия в системе образования. По словам президента РФ, «сетевое взаимодействие, маркетинг становятся сегодня важнейшими составляющими работы образовательных организаций. Партнеры входят в школу со своими идеями и новыми подходами в социализации школьников» [1].

Сетевое взаимодействие открывает огромные возможности для социального партнерства. В этом случае нельзя не согласиться с мнением А.А. Зобниной:

«Сетевое взаимодействие – это новая культура совместной деятельности, предполагающая готовность к партнерству при сохранении своей уникальности, невоспроизводимости стержневых профессиональных компетенций, направленная на взаимовыгодность и реальный экономический и социальный эффект от сотрудничества заинтересованных сторон» [5].

Таким образом, мы можем говорить о сетевом социальном партнерстве. Попробуем дать ему определение. На наш взгляд, сетевое социальное партнерство – это взаимодействие нескольких учреждений, организаций, отдельных лиц, имеющих общие цели и задачи по развитию образовательного учреждения, участвующего в данном взаимодействии. Подобное социальное сетевое партнерство Е.В. Голвинская рассматривает с двух сторон:

- создание сетевого социального взаимодействия, необходимого для достижения партнерами общего результата путем объединения ресурсов;

- создание сетевого социального взаимодействия между партнерами для обмена ресурсами, но при сохранении каждым партнером своих целей и достижения своих результатов.

Сетевое социальное партнерство в системе образования – это процесс, требующий огромной подготовки. В первую очередь, учреждение образования должно быть оснащено техническими средствами и специалистами, необходимыми для реализации сетевого взаимодействия. Затем важно спроектировать все ступени такого сотрудничества. Можно определить этапы развития сетевого взаимодействия школы с социальными партнерами:

Этап 1. Определение целей и задач сетевого взаимодействия, ключевых характеристик предстоящего партнерства.

Этап 2. Обмен информацией между социальными партнерами, выявление точек соприкосновения между ними, определение интересов и потребностей в рамках сетевого взаимодействия, а также анализ ожидаемых результатов такого партнерства.

Этап 3. Практическое осуществление сетевого социального взаимодействия, в процессе которого происходит адаптация партнеров друг к другу, что обеспечивает рост их потенциальных возможностей.

Огромное значение имеет такой вопрос, как оправданность организации сетевого социального партнерства. Будет ли такое взаимодействие результативным? Отвечая на этот вопрос, нельзя не сказать обо всех преимуществах сетевого взаимодействия, которые и делают партнерство результативным и эффективным. Среди таких преимуществ можно назвать:

1. Гибкость организации. Социальное сотрудничество через сеть с использованием информационно-коммуникационных технологий дает партнерам возможность выходить на связь в любое удобное время, в любом месте и в условно заданном темпе. Принцип гибкости социального сетевого взаимодействия позволяет проводить интернет-конференции, телевизионные мосты, опросы и обсуждения через расстояния, с любым количеством участников.

2. Адресность сетевого взаимодействия. Данный принцип позволяет социальным партнерам ориентировать на конкретные потребности всех участников взаимодействия, применять дифференцированный подход в работе.

3. Доступность – это, пожалуй, одно из важных преимуществ сетевого взаимодействия, которое расширяет возможности как самого образовательного учреждения, так и его партнеров. Сетевой потенциал позволяет не ограничивать деятельность партнеров временем, местом, другими условиями, не зависящими от участников того или иного события, проекта.

4. Экономичность сетевого партнерства обусловлена тем, что значительно снижаются финансовые расходы при реализации проектов или программ.

5. Технологичность как преимущество сетевого социального партнерства характеризуется использованием в работе современных телекоммуникационных и информационных технологий.

При организации сетевого социального партнерства важно соблюдать принципы, которые повысят эффективность взаимодействия:

1. Принцип результативности предполагает, что сотрудничество будет направлено на решение конкретных задач, способствующих повышению качества предоставляемых образовательных услуг и соответствующих государственному социальному заказу.

2. Принцип целостности позволяет обеспечить единство нормативно-правовой, организационной и содержательно-методической базы всех участников сетевого взаимодействия.

3. Принцип добровольности и открытости базируется на том, что сообщество социальных партнеров открыто для других участников. Новые партнеры могут вступить в проекты или программы взаимодействия, а кто-то может, наоборот, выйти из них. Такие изменения часто делаются с учетом социально-педагогической целесообразности.

На вышеописанных принципах можно организовать сетевое взаимодействие со всеми социальными партнерами образовательного учреждения: органами власти, учреждениями культуры, спорта, туризма, спонсорами и меценатами, другими образовательными организациями всех типов, с общественными и добровольческими организациями.

Существует ряд задач социального партнерства, которые можно эффективно решить посредством сетевого взаимодействия:

- анализ всех запросов социальных партнеров школы;
- повышение качества предоставляемых образовательных услуг;
- обмен опытом между педагогами, учащимися, руководителями;
- совместная реализация образовательных или социальных проектов;
- совершенствование образовательной среды учреждения;
- расширение круга общения всех участников социального партнерства;
- расширение возможностей для профессионального диалога педагогов;

- объединение образовательных ресурсов школ и других учреждений;

- совершенствование управления ОО;

- обогащение научно-методической базы ОО;

- улучшение материально-технической базы ОО.

Однако нельзя предполагать, что переход на сетевое социальное партнерство – это быстрый и простой шаг. Образовательное учреждение должно быть хорошо подготовлено к новому формату взаимодействия с социальными партнерами. В ОО уже должно быть:

- инновационная база;

- учебно-материальная база;

- высокий уровень методического обеспечения;

- высокий уровень квалификации педагогических и управленческих кадров;

- эффективная организация образовательного процесса;

- уже существующая система социального партнерства.

Когда все эти условия есть в школе, можно приступать к организации социального сетевого взаимодействия. Стоит отметить, что управлять такой системой не сложнее, чем обычной, внесетевой. Существуют механизмы, позволяющие сделать социальное партнерство образовательной организации эффективным и удобным для всех его участников. К таким механизмам управления мы можем отнести: координационные советы с использованием интернет-ресурсов, административные советы в сети, проблемные группы в социальных сетях, советы дела, методические объединения и родительские конференции в онлайн-режиме, совет старшеклассников в формате страницы в социальной сети и другие. Все они позволяют развивать социальное сотрудничество с использованием сетевого взаимодействия по всем основным направлениям: образовательному, методическому, информационному, организационному, инновационному, социально-педагогическому, научно-исследовательскому, общественному и другим, реализуемым в конкретном образовательном учреждении.

В заключение стоит отметить, что актуальность сетевого взаимодействия школы с социальными партнерами возрастает в условиях современной ситуации жизни в России и всего мира. Вынужденный переход высших, средних специальных и общеобразовательных учреждений на дистанционное обучение позволяет говорить

и о своевременности дистанционного социального партнерства. И именно сетевое взаимодействие поможет сохранить эффективность такого партнерства и не утратить школе налаженных связей.

Литература

1. Национальный проект «Образование». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>
2. Адамский А. Модель сетевого взаимодействия. – URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200200402>
3. Воробьева С.В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 491 с.
4. Головинская Е.В., Пивчук Е.А. Сетевое партнерство: пространство развития: метод. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 155 с.
5. Зобнина А.А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: изменение содержания и задач совместной деятельности в контексте новой образовательной политики – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/965016732>
6. Информационные технологии в менеджменте (управлении): учебник и практикум для вузов / Ю.Д. Романова [и др.]; под ред. Ю.Д. Романовой. – М.: Юрайт, 2019. – 411 с.
7. Шнейдер О.В. Социальное партнерство. Проблемы и перспективы // Педагогическое обозрение. – 2018. – №4. – С. 79–84.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ ВЕЛИЧИНЫ

А.С. Косарева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

В статье раскрываются возможности формирования исследовательских способностей младших школьников в процессе изучения понятия величины, описаны результаты опытно-экспериментальной работы по апробации условий проведения исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: *исследовательские способности; младшие школьники; понятие величины.*

В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов формирование исследовательских способностей у детей младшего школьного возраста является одной из приоритетных задач системы образования. В современном обществе человек должен быть конкурентоспособным, самостоятельно находить решение в сложившихся проблемных ситуациях, нестандартно решать поставленные задачи, обладать критическим и творческим мышлением.

Для формирования исследовательских способностей младших школьников должны быть созданы такие условия, в которых обучающийся будет постепенно открывать знания, а не получать их в уже готовом виде. Для получения знаний в таком формате ребенок должен выступать в качестве исследователя.

Уже в начальной школе работа по формированию исследовательских способностей должна быть построена таким образом, чтобы заложить в ребенке фундамент активной, творческой и самостоятельной деятельности учащихся, приёмов анализа, синтеза и оценки результатов своей деятельности. Одним из целесообразных путей решения данных проблем является исследовательская деятельность.

Учет психологических, физиологических и возрастных особенностей приведет к плодотворному результату. В своих трудах В.В. Давыдов отмечал: «Важно исходить из ведущего принципа воспитания – природосообразности, требующего избегать в воспитании противоестественного природе ребёнка. Педагоги не должны завышать требования, давать знания и умения раньше, чем ребёнок их может усвоить» [3].

Сенситивные и кризисные периоды в развитии детей описывали в своих трудах П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, и др. Согласно Д.Б. Эльконину первый кризис приходится на первый год обучения в школе и соответствует возрасту 6–7 лет, следующий кризис соответствует 4–5 классу приходится на возраст 10–11 лет [4]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что наиболее благоприятным периодом для формирования исследовательских способностей будет период между первым и четвертым классом.

К исследовательским способностям относятся: умение видеть проблему, задавать вопросы для решения данной проблемы, выдвигать умозаключения и гипотезы, наблюдать, доказывать и защищать свои умозаключения и идеи [2]. Опираясь на вышесказанное,

исследовательские способности целесообразно рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, который проявляется в результате функционирования механизмов поисковой активности, умении анализировать получаемые результаты, оценке ситуации, прогнозировании, реализации своих предполагаемых действий. Все это, проверенное на практике, в дальнейшем выведет исследовательскую деятельность младшего школьника на новый уровень, благодаря которому вся схематичность описания будет повторяться [1].

Обучение математике является важнейшей составляющей начального образования. На уроках математики младший школьник чаще всего сталкивается с решением задач различного рода, способствующих формированию исследовательских способностей. Изучение понятия величины у младших школьников имеет важное значение в плане их развития. Обусловлено это тем, что при описании свойств предметов, знакомстве с зависимостью между различными величинами, младшие школьники познают окружающую действительность, а процесс измерения величин способствует приобретению практических навыков через поиск нужной мерки, формируя исследовательские способности.

При формировании исследовательских способностей на уроках математики в процесс изучения понятия величины целесообразно включать практико-ориентированные задания, а также использовать информационные технологии, так как на сегодняшний день данные технологии интересны и доступны ребенку.

На базе 3 класса МАОУ СШ №10 г. Володарска была проведена опытно-экспериментальная работа. В исследовании приняли участие 21 человек. На этапе констатирующего эксперимента был выявлен уровень сформированности исследовательских и организационно-практических умений младших школьников.

Результаты теста на выявление уровня мотивации к исследовательской деятельности показали, что у большинства исследуемых низкий уровень. В количественном выражении это составило 38% обучающихся. Средний уровень развития мотивации был характерен для 34% учащихся, высокий уровень – для 28% учащихся.

Результаты диагностики уровня развития организационно-практических умений показали, что у 30% учащихся – высокий

уровень общелогических умений, у 28% – средний уровень, у 42% – низкий уровень. Для 15% учащихся характерен высокий уровень развития умения наблюдать, у 38% – средний уровень, у 47% – низкий уровень. По итогам определения уровня сформированности информационных умений для 20% учащихся характерен высокий уровень, для 57% учащихся – средний уровень, для 23% – низкий уровень.

По итогам результатов диагностики был сделан вывод о необходимости дальнейшей работы по формированию исследовательских способностей у обучающихся.

Для успешного формирования исследовательских способностей были подготовлены темы рефератов и презентаций. Их предложили детям выполнить в качестве домашних заданий. Второй ступенью подготовительной работы к началу исследования была постановка задач в соответствии с результатами констатирующего эксперимента, а также с учетом индивидуальных особенностей детей.

Были поставлены следующие задачи формирующего эксперимента:

1) образовательные: актуализировать и активизировать знания, полученные младшими школьниками в процессе изучения понятия величины;

2) развивающие: развивать умение размышлять в рамках темы, анализировать, сравнивать, делать собственные выводы и умозаключения; использовать информационно-коммуникационные технологии при оформлении проведённого исследования; публично представлять результаты исследования;

3) воспитательные: привить желание к созданию индивидуального продукта интересного и доступного сверстникам.

В ходе работы были использованы специально подобранные игры и задания, позволяющие активизировать исследовательскую деятельность младших школьников. Совместно с детьми были выделены источники информации, в ходе использования которых им предоставлялась возможность решения различных исследовательских задач. Таким образом, в совместной поисковой деятельности были определены следующие источники: взрослый человек, пресса, книги и энциклопедии, сеть Интернет, просмотр учебных фильмов и мультфильмов, наблюдение.

Далее в рамках внеурочной работы был проведен тематический урок, в результате которого младшие школьники научились самостоятельно собирать доступную информацию и обрабатывать её: отбирать только важную на данный момент информацию. Основной задачей данного урока было подвести детей к идее, что выбор средств и методов исследования зависит от наших реальных возможностей. Определив последовательность работы, начинали собирать материал. Работу проводили индивидуально и в группах.

Вся творческая работа была направлена на формирование умений увидеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, использовать при этом все возможные средства: книги, энциклопедии, интернет-ресурсы. Интересен факт, что большинство детей уже в 3-м классе хорошо ориентируется в информационном пространстве, что позволяет им самостоятельно находить ответы на многие интересующие их вопросы.

Уроки проводились в первом полугодии учебного года. Все задания были направлены на формирование исследовательских умений младших школьников 3-го класса.

Результаты повторной диагностики уровня развития мотивации учащихся по отношению к исследовательской деятельности показали, что у 42% учащихся – высокий уровень (на 14% выше, чем на констатирующем этапе), у 44% – средний уровень, у 14% – низкий уровень (на 24% ниже, чем на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы).

В ходе повторной диагностики сформированности организационно-практических умений были получены следующие результаты. Уровень развития общелогических умений младших школьников значительно повысился: у 38% учащихся выявлен высокий уровень, что на 8% выше, чем на констатирующем этапе, у 43% – средний уровень, что на 15% выше, чем на констатирующем этапе, у 19% – низкий уровень, что на 23% ниже, чем на констатирующем этапе. Выявление уровня развития умения наблюдать позволило сделать вывод, что у учащихся улучшились показатели: у 34% учащихся высокий уровень, что на 19% выше, чем на констатирующем этапе, у 47% – средний уровень, что на 9% выше, чем на констатирующем этапе, у 19% – низкий уровень, что на 28% ниже, чем на констатиру-

ющем этапе. Результаты определения уровня сформированности информационных умений показали, что у 42% учащихся выявлен высокий уровень (на 22% выше, чем на констатирующем этапе), у 48% – средний уровень умений (на 11% ниже, чем на констатирующем этапе), у 10% – низкий уровень (на 13% ниже, чем на констатирующем этапе).

Таким образом, на основании произведенного исследования мы можем сделать вывод, что специально разработанные задания на уроках математики при изучении понятия величины в 3-м классе значительно повысили уровень развития исследовательских способностей у младших школьников.

Литература

1. Пичугин С.С. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики // Начальная школа. – 2008. – №6. – С. 43–48.
2. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2005. – 480 с.
3. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 146–169.
4. Фридман Л.В. Величины и числа: попул. очерки. – Изд. 2-е, стер. – М.: URSS: КомКнига, 2006. – 223 с.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КЛАССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Кротова

магистрант факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Н.И. Фомина

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В статье отражены особенности структуры урока и условий, которые должен создавать педагог для успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ в общеобразовательном классе. Обращается внимание на то, что

для обеспечения эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении важное значение имеет проведение информационно-просветительской, разъяснительной работы по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; образовательное учреждение; планирование урока; управление учебно-воспитательным процессом; учебный процесс.*

Организация учебного процесса в инклюзивном классе включает в себя решение образовательных и коррекционно-развивающих задач. Для реализации этапов урока в классе, где обучаются дети с ОВЗ, педагог должен придерживаться основных требований: чёткий алгоритм урока; повторение пройденного материала; частная смена вида деятельности; закрепление пройденного материала; рефлексия урока; проведение разных по содержанию физкультминуток за урок с использованием музыки.

При осуществлении учебного процесса урок должен строиться по чёткому алгоритму. Привыкая к определённому алгоритму, дети становятся более организованными, они смогут самостоятельно организовать свою деятельность на определённом этапе урока. Например, на этапе актуализации знаний. В результате у учителя появится больше времени, которое он сможет потратить на объяснение материала или на индивидуальную помощь учащемуся с ОВЗ [1].

План проведения урока учитель может изменять. Например, начать урок можно со следующего: дети с ОВЗ выполняют упражнения на закрепление изученного материала по карточкам, повторяют основные вопросы предыдущей темы или раздела в связи с тематическим планированием. Пока дети с ОВЗ работают самостоятельно, учитель в это время работает с остальными детьми, объясняя новую тему или закрепляя знания темы предыдущего урока или раздела, которые невозможно объяснить в том же режиме детям, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Второй вариант начала урока – пока «обычные» учащиеся выполняют задания по карточкам на закрепление предыдущей темы, учитель работает с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья по углублению знаний об основных понятиях темы преды-

дущего урока. На этом этапе урока детям можно предложить карточки с различными заданиями. Например, можно предложить детям дать краткую характеристику основным понятиям предыдущего урока или попросить учащихся в предложения с пропущенными словами вписать пропущенные слова и зачитать получившиеся определения. Еще один вид задания, которое могут выполнить обучающиеся. На карточках представлены два набора слов, упорядоченные в два столбика. В одном столбике даются понятия, а в другом определения этих понятий, дети стрелочкой должны указать, какому понятию соответствует то или иное определение [3].

На этапе актуализации знаний и закрепления пройденного материала учитель может предложить выполнить учащимся задание «Десять слов». Для этого на доске записываются или закрепляются с помощью магнитов 10 известных им понятий (слов). Эти слова взяты из предыдущей темы. Учащимся даётся 1 минута, чтобы запомнить данные слова, после чего эти карточки с понятиями убираются или стираются, и учащиеся в тетрадях должны записать все слова, которые они запомнили, а затем устно дать определения этим понятиям.

Для повышения эффективности восприятия обучающихся с ОВЗ материала урок должен содержать наглядный материал (индивидуальные карточки, таблицы). Это связано с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями при восприятии материала опираются в основном на наглядно-образное мышление. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не могут в полном объёме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер. При работе с детьми с ОВЗ необходимо учитывать их слабое внимание, низкую работоспособность. Дети могут интенсивно работать в течение 15–20 минут.

Для обеспечения высокой работоспособности учащихся и их заинтересованности в учебном процессе учитель должен в течение всего урока использовать различные виды деятельности: начинать необходимо с заданий, которые тренируют память, внимание.

Сложные интеллектуальные задания необходимо применять в середине урока. В ходе урока важно также чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие коррекционную направ-

ленность: зрительная гимнастика, развитие мелкой моторики, восприятия и мышления. В учебном процессе нужно обязательно использовать сюрпризные и игровые моменты. Это повышает заинтересованность учащихся в обучении.

У учащихся в инклюзивном классе должна быть положительная мотивация к обучению. Для этого педагог, работающий в данном классе, должен реализовывать в своей деятельности следующие требования [4]:

- создавать комфортные условия для всех учащихся в классе;
- педагог должен проявлять уважение к своим ученикам;
- использовать разные виды деятельности;
- чередовать устную и письменную формы работы;
- применять на уроках индивидуальную и дифференцированную работу;
- учебный процесс организовывать в нетрадиционной форме;
- 2–3 раза за урок проводить физкультминутки;
- использовать групповые формы работы и работу в парах;
- применять метод поощрения.

При формировании учебной мотивации в инклюзивном классе педагогу необходимо учитывать следующие рекомендации, нельзя:

- выставлять отметки публично в инклюзивном классе;
- устраивать соревнования детей друг с другом;
- предъявлять одинаковые требования к «обычным» и к «особенным» детям.

Учитель должен проводить классные часы на тему «Инклюзивное образование в школе», показывать детям художественные и документальные фильмы про детей с ОВЗ, чтобы раскрыть сущность понятий «инклюзия», «инвалид», «человек с особенностями психического развития», проигрывать с детьми возможные конфликтные ситуации.

Необходимо на родительских собраниях затрагивать темы «Инклюзивное образование», «Дети с ОВЗ»; проводить индивидуальные консультации с родителями по социально-правовой поддержке детей с ОВЗ, по вопросам их воспитания и обучения. При необходимости подключать к сотрудничеству педагога-психолога.

Таким образом, при организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования необходимо

создать все условия для развития детей с ОВЗ среди своих здоровых сверстников. И для этого учитель должен планировать, координировать и контролировать педагогическую деятельность и при необходимости корректировать её. Каждый педагог должен помнить, что от эффективности управления учебно-воспитательным процессом класса в условиях инклюзивного образования зависит и качество образования, что является необходимым требованием ФГОС.

Литература

1. Агавона Е.Л. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Е.Л. Агавона, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – М.: Логос, 2011. – 302 с.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации // Доклад Алехиной С.В., представленный 7.12.2010 года в рамках Международного симпозиума «Инвестиции в образование – вклад в будущее». – URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=168> (дата обращения: 24.03.2020).
3. Инклюзивное образование. / А.К. Фадина, Н.Я. Семаго, С.В. Алехина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 132 с.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.
5. Фомина Н.И. Педагогические условия применения поощрения и наказания как методов воспитательного воздействия на детей младшего школьного возраста / Н.И. Фомина, О.Б. Тихомирова // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования»: в 2 томах. Том. II. Начальное образование (Мининский университет, 16 апреля, 2019). – Н.Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – С. 377–381.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ МОНТЕССОРИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Кубрак

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

Статья посвящена особенностям применения методики М. Монтессори в процессе обучения детей младшего школьного возраста. В ней рассмотрены ключевые моменты и основные техники, на базе которых строится урок.

Ключевые слова: метод; саморазвитие; свобода мышления.

Методика Марии Монтессори известна в мире еще с прошлого столетия, но распространение в России она приобрела относительно недавно, когда была актуализирована идея раннего развития, и постепенно, шаг за шагом, система развития М. Монтессори прочно заняла свое место в нише обучения детей, особенно в крупных регионах страны.

Так что же это за метод обучения и в чем состоит его суть?

Автором методики является итальянский доктор Мария Монтессори – психолог и выдающийся исследователь. Именно ей принадлежит идея детской уникальности. «Они – другие», – говорит автор методики. Дети не похожи на взрослых, и понимание этого полностью меняет способ взаимодействия взрослого с ребенком, заставляет иначе взглянуть на этот вопрос. Неожиданно приходит осознание того, что «создать в себе человека», а именно этим и занимается ребенок, – занятие тоже тяжелое. Ведь у него есть только внутренний потенциал и возможность его реализовать в нашем нелегком, созданном взрослыми, мире.

Долгое время методика Марии Монтессори была запрещена в нашей стране по культурным и идеологическим соображениям. В Советском Союзе считалось, что система Монтессори совершенно неприемлема и полностью искажает представление о содержании детской эволюции, развитии посредством игры и воображения в биологическом его понимании. Эти изъятия, по мнению педагогической

секции СССР, делали использование теорий Марии Монтессори невозможными в качестве основы советской педагогики. В результате решений того времени работы по методике итальянского педагога не переводились на русский язык, не использовались и не изучались вплоть до нашего времени.

Система Монтессори делится на несколько частей, соответствующих этапам взросления ребенка, и одной из них является начальное образование, эквивалентное шести-десяти годам развития. Именно его мы и рассмотрим в данной статье.

На этом возрастном этапе крайне важно понимание феномена детства, роли взрослого и его отношения к ребенку, а также к среде, в которой ребенок развивается. Учебную деятельность в этом плане необходимо создать как организованную и целенаправленную для того, чтобы саморазвитие детей было максимально интересным и эффективным.

В основу методики Монтессори ложится идея не обучения детей, а сохранения природной, естественной мотивации ребенка к изучению мира, который его окружает, развития и поддержания ответственности и самостоятельности с самых первых дней. Здесь ключевыми являются две цели – прямая и косвенная. С одной стороны, ребенок учится сам, например, собирая башню из мелких кубиков. С другой – рядом есть взрослый, который эту башню придумал, для того чтобы подготовить ребенка к более сложным, но не менее интересным занятиям, развивая при этом навыки моторики, координации и концентрации внимания. Помочь сделать что-то ребенку самому – главная задача педагога, работающего по системе Марии Монтессори.

Следует отметить, что изначально методика предназначалась для детей с отклонениями в развитии. Эксперименты доктора Монтессори, основанные на трудах современных психологов, были призваны помочь «особенным» детям в изучении мира и самопознании, однако позже метод был адаптирован и для учебных заведений. Его главный принцип – принцип невмешательства, т.е. предоставления ребенку полной свободы. Однако свобода не значит вседозволенность. Задачей педагога является создание благоприятных условий, подготовка благодатной для детей «почвы», благодаря которой будут посажены ростки знаний – один из главных моментов в педагогике.

В отличие от традиционных методов, в монтессори-методике педагог – наблюдатель. Он вмешивается в процесс лишь для того, чтобы подтолкнуть ребенка в изучении того места, где достаточно только сделать рывок, чтобы выйти на новую ступень. Кроме того, ребенок не одинок, окружение также влияет на мотивацию. Педагогу достаточно уловить момент, когда ученик заинтересован больше всего, и направить к следующему шагу. Кроме того, немаловажным фактором является наличие концентрации внимания у ребенка, благодаря которой обучение идет поистине семимильными шагами. Сконцентрироваться может каждый. Просто у разных детей для этого разные условия. Взрослому нужно только создать этот благоприятный момент, при котором «поляризация» внимания будет сильнее всего. И мотиватором в этом служит действие. Именно с помощью действия мы привлекаем внимание. Главное – какими именно способами стоит добиваться результата. В монтессори-педагогике это происходит за счет различных игровых методов. Играя с тем или иным предметом, обыгрывая его, педагог открывает новые дороги к его изучению.

По словам Марии Монтессори, бесполезно готовить к жизни, поскольку жизнь непредсказуема [4, с. 10], но можно научить быстро реагировать, принимать те или иные решения. Для этого нужно мыслить свободно. Быть свободным. Благодаря этой свободе в обществе зарождаются социальные связи, которые в принципе невозможны, когда человек неподвижен и молчит. В школе Монтессори учат развивать социальные навыки, необходимые во взрослой жизни, познавать моральные законы наравне с научными, при этом основной идеей служит принцип естественного развития, благодаря чему мы освобождаемся от иллюзий, навязанных нам обществом.

Второй немаловажный момент для сбалансированного детского развития – соизмеримость. Так же как и взрослый, ребенок хочет действовать. Только взрослые предметы для него тяжелы и неудобны. Создайте ребенку условия, подходящие для него, – и перед нами появится маленький, но вполне самостоятельный Человек, способный делать многие вещи без посторонней помощи. Свободный от чрезмерной опеки, он начинает действовать сам.

Методика Монтессори базируется не на умении педагога заставить ребенка его слушать, не важно, насильно или нет, а за счет

последовательности психических процессов, которые возникают в детской голове. Выполняя то или иное упражнение, ученик не просто учится, а самостоятельно тренирует свой ум.

В начальной школе преподаватели, использующие метод Монтессори, особое внимание уделяют развитию сенсорики и восприятия. В ходе рассуждений, сравнений, абстракций и объяснений у ребенка формируются различные ассоциации к предметам, логическое мышление и собственное мнение. Так, например, можно за счет восприятия дать определение теплу или холоду, а также другим вещам. Начиная с вопросов об одном предмете и плавно переходя к другой теме, мы продолжаем удерживать детский интерес и поддерживать беседу, участником которой являются дети и педагог. Результатом иногда минутной беседы (при скрупулезных приготовлениях к ней) станет детский опыт контакта с внешним миром, приведение к определенным выводам, не подменяемым выводами самого учителя.

В системе начального обучения дается единая схема урока, которая представляет собой четыре этапа: осознание, ассоциация, классификация, практическое применение. Возникает некая цепочка — сначала мы представляем и изучаем объект, затем логически рассуждаем о его свойствах и сравниваем с другими объектами, после чего относим объект к определенной категории и, наконец, делаем вывод о его практическом применении. Позднее к этой схеме добавили еще один этап: возбуждение интереса. Ведь пробудить интерес не только одного ребенка, а целой группы, и удерживать его на протяжении долгого времени — задача не из простых, но она является одной из основополагающих в работе педагога.

В современном мире существует множество проблем, с которыми сталкиваются дети в ходе школьного обучения. Зачастую условия, предлагаемые в школах, не соответствуют физиологическим критериям учащихся, вследствие чего вырабатываются «профессиональные» заболевания школьников, такие как сколиоз или миопия. Безусловно, невозможно создать исключительные физические условия, например, специальные парты, точно соответствующие росту, положению сидя и так далее. Но в наших силах дать достаточно свободы, при которой уставший от сидения ученик может встать и перевернуться, если ему не видно или темно.

Кроме физических показателей имеются и психологические: школьная усталость и переутомление. Эксперименты показывают, что неинтересная деятельность утомляет больше интересной. Тем не менее усталость присутствует при любом виде деятельности.

Мария Монтессори определяет психическую свободу как некую форму, при которой ребенок развивается естественно, без чрезмерного напряжения, которое приводит к психологической усталости. Она поясняет – детям свойственно стремиться к функциональной независимости [5, с. 93]. Со стороны взрослого достаточно подготовить определенную среду и поместить туда все необходимое. Создание такой среды, привлекающей внимание ребенка и вовлекающей его в активные действия, – процесс сложный и требует достаточного наблюдения за ребенком, а необходимость удержания детского внимания приводит нас к поиску стимулов. И если в случае с детьми дошкольного возраста время работы не должно превышать получаса, то младшие школьники способны сохранять концентрацию уже более двух часов.

Система работы основывается на подготовке движений, физиологически присущих тому или иному процессу. Мускульные механизмы тела рожают «спонтанные» движения, одинаково присущие для всех детей, например, в тренировке почерка, потому что они осваивали идентичные движения.

Что касается математики в начальных классах, ребенок, мыслящий в этом возрасте абстрактно, испытывает достаточно сложностей в этой области, но направляемый педагогом, он прислушивается к собственным ощущениям, и ощущения пробуждают интерес. Этому способствует внешняя среда и дидактические материалы, подготовленные учителем.

Принципиальное отличие методики Монтессори от классических методов обучения заключается в том, что в монтессори-классах развивающие средства представлены для индивидуальной активности каждого ребенка, в то время как в традиционном случае они служат иллюстрацией без учета психологических особенностей детей. Ребенок занимается заданием столько времени, сколько ему необходимо, и его поведение соответствует уровню зрелости сознания. Учитывая внутренние потребности каждого ученика, можно в полной мере раскрыть его внутренний потенциал.

Результатами обучения в начальной школе по методике Монтессори, являются: обучение самоанализу и оценке собственных знаний, самокритичности; развитие самостоятельности и постепенности в обучении, его непрерывности; развитие чувства уважения к собственным правилам и мнению других; достижение свободы действий при условии невмешательства в чужую деятельность; развитие взаимопомощи, когда она необходима.

Это становится возможным благодаря построению уроков на основе принципов монтеessori-педагогике:

- создание подходящей предметно-развивающей среды, атмосферы доброжелательности, доверия и сотрудничества;
- принятие каждого ребенка как индивидуальности;
- взаимодействие детей, соответствующих возрастной категории младшего школьного возраста;
- наблюдение как основной метод работы монтеessori-педагога;
- предоставление детям свободы на занятиях в следующих аспектах: выбор материала, выбор времени и продолжительности работы, выбор партнера или группы для деятельности, общение с группой и педагогом, выбор места работы.

Говоря о методике Монтессори непосредственно в России, стоит отметить, что она остается достаточно дорогостоящим способом обучения и, кроме того, имеет ряд недостатков, которые требуют существенных доработок в условиях современной российской реальности. Изначально предназначенную для «особенных» и более спокойных физически детей, методику необходимо адаптировать и для активных непосед, учитывать конкуренцию в обществе и, что самое главное, поведение большинства, в противном случае ребенок может столкнуться с проблемами, которые могут негативно сказаться на его дальнейшем развитии и, как следствие, жизненном пути.

Таким образом, методика Марии Монтессори актуальна в условиях современного мира и соответствует нынешним ценностям образования; ее система дидактических материалов способствует созданию уникальной среды и творческому развитию учеников; метод Монтессори позволяет сделать процесс детского воспитания и обучения индивидуальным и безболезненным, а разнообразие материалов способствует развитию у детей познавательных способностей, повышению активности, независимости и самостоятельности;

обязательный принцип доверия в монтессори-группах помогает ученикам развиваться как полноценной самостоятельной личности.

Литература

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Перспектива, 2018. – 224 с.
2. Дмитриева В.Г. Методика раннего развития. От 6 месяцев до 6 лет. – М.: Эксмо, 2011. – 40 с.
3. Монтессори М. Антропология. – М., 2007. – 235 с.
4. Монтессори М. Мой метод. – М.: Центрполиграф, 2014. – 10 с.
5. Монтессори М. Разум ребенка. – М.: Детство-Пресс, 2009. – 93 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

Ю.А. Кубрина

студент факультета начального,
дошкольного и специального образования, ОмГПУ
Научный руководитель: к.п.н., доцент Мурзина Н.П.

Статья посвящена профилактике дезадаптации младших школьников при переходе в основную школу. Успешность адаптации обучающихся 4 класса зависит от психологической, личностной, эмоциональной, учебной, и социальной готовности к дальнейшему обучению. В статье приведен анализ диагностики готовности детей к обучению в основной школе и комплекс педагогических условий по профилактике школьной дезадаптации, методы и формы урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: дезадаптация; младший школьник; основная школа; пятиклассник.

Жизнедеятельность человека сопряжена с различного рода ситуациями адаптации. Адаптация представляет собой естественное состояние человека, проявляется в активном приспособлении его к новым условиям действительности, новым социальным контактам и социальным ролям. Поступление ребенка в школу – переломный период его социализации, оно несет с собой серьезные испытания его адаптационных возможностей. Но в жизни младших школьников

есть и другой, не менее важный и сложный период: переход в основную школу, обучение совершенно в новых условиях.

Вместе с тем необходимо отметить, что исследований, посвященных трудностям пятиклассников в приспособлении к условиям обучения в основной школе, недостаточно представлено по сравнению с исследованиями адаптации первоклассников.

Сегодня достаточно широко употребляется в психолого-педагогической науке и практике понятие «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность». Под школьной дезадаптацией имеют в виду только те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием школы, школьных воздействий или спровоцированы учебной деятельностью, учебными неудачами [2, с. 216].

Основными факторами дезадаптации младших школьников в основной школе выступают несовершенство педагогической работы, неблагоприятные социально бытовые условия, отклонения в психическом и физическом развитии детей.

В исследованиях Л.И. Божович было доказано, что успешность адаптации младшего подростка зависит от психологической, личностной, эмоциональной, учебной и социальной готовности. Каждая из этих составляющих определяет, насколько четверокласснику будет комфортно учиться в пятом классе. Как видим, готовность ребенка к обучению в пятом классе является самым значимым условием его обучения в основной школе.

Нами было проведено исследование в 4 классе лицея. Цель нашего исследования заключалась в теоретическом обосновании и реализации педагогических условий по профилактике дезадаптации младших школьников при переходе в основную школу.

Эффективность этого процесса во многом зависит от оперативной диагностики готовности школьников к обучению в основной школе. В исследовании готовности четвероклассников нами были взяты за основу: личностная, эмоциональная и учебная готовность. Процедура диагностики состояла из анкетирования по методике «Оценка школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, наблюдения по методике диагностики уровня сформированности компонентов учебной деятельности авторов Г.В. Репкиной, Е.В. Заика, тестирования по методике диагностики уровня школьной тревожности А. Филлипса.

Анализ полученных результатов помог определить готовность обучающихся четвертого класса к дальнейшему обучению и выявить проблемы обучающихся при переходе в основную школу по трем показателям готовности:

1) личностная готовность – 28% обследуемых показали недостаточный уровень сформированности у учащихся познавательных мотивов и положительного отношения к школе на должном уровне;

2) эмоциональная готовность – 32% школьников продемонстрировали повышенный уровень общей тревожности, 36% страх самовыражения и 39% проверки знаний, 42% низкую сопротивляемость стрессу;

3) учебная готовность – 32% участников эксперимента имеют недостаточно высокий уровень учебно-познавательного интереса, 36% – имеют затруднения в определении цели и целеполагании и 35% – в выполнении учебных действий, 15% – в действиях самоконтроля и самооценки.

Сформированность компонентов учебной деятельности представлена у обучающихся данного класса (34%) на третьем уровне из шести, это свидетельствует о том, что у одной трети обучающихся в этом классе возможны проблемы на этапе адаптации при переходе в основную школу.

В этой ситуации важным является направление работы учителя начальных классов, а именно профилактика дезадаптации детей младшего школьного возраста к условиям школьного обучения в основной школе. Под профилактикой понимают деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и создание психологических условий, максимально благоприятных для этого развития [3, с. 51].

Для решения выявленных проблем мы разработали и апробировали комплекс педагогических условий и на уроках, и во внеурочной деятельности, для профилактики дезадаптации в пятом классе обучающихся четвертого класса.

Основными задачами профилактики стали:

1) составление на основе данных диагностик комплекса методов и форм профилактики школьной дезадаптации;

2) повышение компетенции родителей по вопросам успешной адаптации учащихся при переходе в основную школу.

Комплекс методов и форм профилактики направлен на формирование готовности четвероклассников к обучению в пятом классе. Методы и формы были распределены в соответствии с компонентами готовности.

Для развития личностной готовности младших школьников на уроках были подобраны методы и формы, направленные на формирование осознанного стремления быть «успешным» человеком, адекватной самооценки, стремление к самовыражению и самосовершенствованию, например, через метафорические рассказы и притчи, упражнения («Правильное» отношение к ошибкам», «Хвастун», «Похвала самому себе»), интервью в парах. Также ребята готовили сообщения по группам, об известных людях, достигших успехов в различных областях и ставших известными, писали и зачитывали в классе сочинения о своих увлечениях и достижениях, делились друг с другом мыслями о том, кем бы хотели стать в будущем.

Во внеурочной деятельности эффективными методами и формами для развития позитивного мировосприятия, раскрытия индивидуальных способностей каждого обучающегося стали классные часы («Формула успеха», «Я будущий пятиклассник!»), игры, имитирующие ситуации (коммуникативные, познавательные, регулятивные), которые возможны в процессе обучения в 5 классе, беседы с обучающимися («Что значит школа для меня?», «Я все смогу – я все сумею!»), направленные на формирование положительного образа будущего пятиклассника через проработку личностных характеристик.

Развитию эмоциональной составляющей готовности способствовали методические приемы, направленные на формирование умений управлять своими эмоциями и соотносить действия и поступки с принятыми нормами, уверенности в собственных силах и знаниях, на уроках – с помощью упражнений («Я учусь владеть собой», «Добрый – злой, «Веселый – грустный», «Я сильный – я слабый», «Я могу!»), рисуночной арт-терапии, где задания были как предметно-тематические («Я в школе», «Мое любимое занятие»), так и образно-тематические: изображение абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов (таких как «Счастье», «Добро»); во внеурочной – с применением игровой деятельности, например, психологическая игра «Разноцветная мозаика», квест-игра «Хорошо ли я ориентируюсь в школе?»).

Коррекция учебной готовности решала задачи по развитию умения определять учебные цели, находить выход из проблемных ситуаций; проявлять поисковую активность через инициативность и самостоятельность в ходе решения учебных задач и проектных заданий, например, взаимооценка решения учебных задач в парах на разных этапах урока; «мозговой штурм», защита творческих заданий, дидактические игры.

С родителями в рамках родительского собрания проводились беседа и деловая игра, индивидуальная и групповая консультации, веб-квест по теме «Как помочь ребенку преодолеть школьную дезадаптацию при переходе в основную школу?». В ходе их родители «отметили», что необходимо быть рядом и проявлять неформальный интерес к успехам или неудачам ребенка, поскольку в это период начинаются физиологические и гормональные изменения, необходимо протянуть руку помощи ребенку и преодолеть этот непростой период.

Непременным условием реализации комплекса методов и форм профилактики дезадаптации школьников в пятом классе является сочетание различных приемов организации учебной деятельности и внеурочной деятельности с учетом возрастных и психологических особенностей будущих пятиклассников.

С целью определения эффективности проведенного комплекса педагогических условий мы провели повторную диагностику. Сравнительный анализ полученных результатов показал: увеличилось число младших школьников (на 16%), проявляющих положительное отношение к школе, то есть идет процесс развития их учебной мотивации; количество учащихся с низкой мотивацией и негативным отношением к школе снизилось на 8%. Результаты диагностики уровня сформированности компонентов учебной деятельности показали, что наблюдается положительная динамика: число школьников с низкими показателями снизилось на 15%, а на высоком уровне – увеличилось на 14%. Повторное тестирование выявления факторов тревожности показало, что произошли положительные изменения: количество обучающихся с повышенным уровнем тревожности в классе снизился на 8%. Сравнительный анализ результатов диагностики и обработка их с помощью формулы X^2 Пирсона подтвердили положитель-

ную динамику в формировании показателей готовности к обучению в основной школе.

Результаты повторной диагностики позволяют сделать вывод, что процесс профилактики дезадаптации младших школьников при переходе в основную школу способствовал положительной динамике формирования личностной, эмоциональной и учебной готовности четвероклассников к переходу в пятый класс и был эффективным как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Истратова О.В., Эксакусто Т.В. Большая книга подросткового психолога. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 265 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж, 2011. – С. 212–216.
3. Крайнова Ю.Н. Адаптация школьников к обучению в среднем звене, как психологическая проблема // Практическая психология и логопедия. – 2013. – №1. – С. 51–54.
4. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКА НА ПРИМЕРЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИОНОВ КАЛЬЦИЯ И МАГНИЯ В ПИТЬЕВОЙ И МИНЕРАЛЬНОЙ ВОДЕ

Е.А. Кузнецова

студент магистратуры отделения физико-математического,
естественно-научного и технологического образования,
Педагогический институт Иркутского государственного
университета

Научный руководитель: к.х.н., доцент Евстафьева И.Т.

В статье рассматривается разработка индивидуального исследовательского проекта школьника, направленного на определение содержания ионов кальция и магния в минеральной и питьевой воде. Проект ориентирован на формирование навыков исследовательской деятельности учащихся в области химии в соответствии с требованиями ФГОС.

***Ключевые слова:** выполнение требований ФГОС; исследовательская деятельность школьника; проектно-исследовательская деятельность; формирование навыков исследования.*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС), изучение предметной области «Естественные науки» должно обеспечить: формирование понимания взаимосвязи и взаимозависимости естественных наук; создание условий для развития навыков учебной, проектно-исследовательской деятельности, мотивации к саморазвитию; сформированность умений анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную информацию; сформированность навыков безопасной работы во время проектно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при использовании лабораторного оборудования [2].

Решение всех этих задач, сформулированных в государственном стандарте, невозможно осуществить только на уроках химии, потому что на изучение этого предмета, также как биологии и других естественных наук, отводится минимальное количество часов (часто 1 урок в неделю), что осложняет организацию учебного процесса. Поэтому важную роль при решении этих задач выполняет проектно-исследовательская деятельность учащихся.

Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект), который выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской).

В соответствии с требованиями в ФГОС, результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать сформированность навыков проектной деятельности, а также навыков самостоятельного применения приобретенных знаний из области одного или нескольких учебных предметов, используя критическое мышление; способность к инновационной, аналитической, интеллектуальной деятельности; умение планировать работу, проводить отбор и синтез необходимой информации, а также навыки структурирования результатов проектно-исследовательской деятельности и их презентации [2].

Ребята, которые выбирают проектно-исследовательскую деятельность, изначально ориентированы на углубленное изучение таких предметов, как химия, биология и др. Педагогам необходимо своевременно инициировать и поддерживать познавательный интерес учащихся к этим предметам.

Исходя из вышеперечисленных требований ФГОС, был разработан индивидуальный исследовательский проект для ученика 10-го класса «Определение содержания ионов кальция и магния в питьевой и минеральной воде». Данный проект сочетает в себе актуальность, практическую значимость, безопасность и доступность объектов исследования, а также используемых методик и реактивов. Поэтому он вполне может быть реализован в условиях обычной средней школы. Разработанный проект направлен на формирование навыков химического исследования у школьников, а также на повышение интереса к изучению химии и других естественно-научных дисциплин, т.к. акцентирует межпредметные связи между химией, биологией и экологией, что является одной из целей проектной деятельности школьника.

При выборе темы проекта особое внимание уделялось проблеме безопасности объектов и методов исследования, что является необходимым требованием при выполнении исследовательской работы по химии. Также важно, чтобы выбранные методы исследования не требовали применения сложного оборудования, труднодоступных реактивов и могли быть освоены школьником.

Выполнение проекта предполагает следующие этапы: сбор информации и работа с литературными данными по теме исследования; сбор образцов воды; определения концентрации ионов кальция и магния в образцах методом комплексонометрического титрования (трилонометрия); обсуждение результатов и выводы.

В качестве объекта исследования можно использовать питьевую и минеральную воду из торговой сети данного населенного пункта, а также воду водопроводную, колодезную, из скважин, различных местных природных источников.

Для определения содержания кальция и магния предлагается использовать метод прямого трилонометрический титрования. Это один из методов классического объемного анализа, который обладает достаточно высокой точностью при условии соблюдения

методики, которая должна быть предварительно освоена учащимся под руководством учителя, чтобы получить достоверные результаты.

Метод основан на реакции образования ионами кальция и магния прочного внутрикомплексного соединения с трилоном-Б (комплексон III), представляющим собой динатриевую соль этилендиаминотетра уксусной кислоты, сопровождающейся изменением окраски индикатора. В качестве индикатора используется эриохром черный (суммарное определение кальция и магния) и мурексид (определение ионов кальция) [1].

Необходимое оборудование и реактивы для проведения проекта: образцы воды (объект); 0,01 н раствор трилона-Б (дизамещенной натриевой соли) этилендиамин-тетрауксусной кислоты ($\text{Na}_2\text{H}_2\text{EDTA}$); буферный раствор ($\text{NH}_4\text{Cl} - \text{NH}_4\text{OH}$); раствор индикатора – эриохрома черного в буферном растворе; конические колбы на 100 мл; бюретки; буферный раствор (NaOH); индикатор – мурексид [1].

Проект предназначен для учащихся старших классов и может способствовать решению задач, связанных с выполнением требований ФГОС, а также обогащению новыми понятиями, умениями, навыками и способами проверки истинности приобретённых ими знаний. Кроме того, выполнение проекта может помочь школьнику более полно осуществить связь с жизнью, с его будущей практической деятельностью.

Таким образом, при выполнении предлагаемого проекта ученику предоставляется возможность овладеть навыками исследовательской деятельности в области химии в соответствии с требованиями ФГОС. Выполнение проекта может способствовать также личностному развитию школьника, в частности развитию аналитического мышления и повышению интереса к изучению естественнонаучных дисциплин, что может помочь ему в дальнейшем в выборе будущей профессии.

Литература

1. Васильев В.П., Морозова Р.П., Кочергина Л.А. Практикум по аналитической химии. – М.: Химия, 2000. – 327 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2012.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

И.Ю. Лабзина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Э.В. Маклаева

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается проблема развития критического мышления младших школьников, особенности применения технологии развития критического мышления в начальной школе, которая способствует формированию у обучающихся навыков работы с информацией, умений проводить ее анализ и применять данную информацию.

Ключевые слова: критическое мышление; младший школьник; развитие; технология.

На сегодняшний день важной задачей современной школы является не усвоение обучающимися конкретного набора умений, знаний, навыков, а воспитание думающей, внутренне свободной личности, которая способна формировать и обосновано отстаивать свою точку зрения, ставить перед собой цели и находить эффективные пути их достижения.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует на переход к такой форме обучения, когда обучающийся становится субъектом образовательного процесса, приходит в школу не только за знаниями, которые получает от педагога, но и умеет самостоятельно добывать и применять их в жизни. Осуществлению данной цели способствует реализация деятельностного подхода, включающая такие инновации, как интерактивная организация урока, проектирование, проблемное обучение и развитие критического мышления.

Критическое мышление подразумевает умение выделять проблемы, стремление к нахождению неординарных решений, умение анализировать собственную интеллектуальную деятельность и выявлять ошибки, которые были допущены. Этот тип мышления

включает в себя намерение отказаться от своего решения в пользу более эффективного, умение делать объективные выводы, предрасположенность к новым идеям, что обуславливает понимание неоднозначности мира.

Термин «критическое» происходит от греческих слов: «kritike» – искусство судить и «kriterion» – средство для суждения. Несмотря на то, что словосочетание «критическое мышление» известно довольно давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Бруннер, Л.С. Выготский, в нашей стране на практике его стали употреблять относительно недавно.

Ученик, который умеет критически мыслить, ощущает уверенность в работе с многообразными видами информации, может с большей эффективностью использовать различные ресурсы на уровне ценностей, взаимодействовать с информационными пространствами, принимать многополярность окружающего мира. Таким образом, процесс адаптации в современной жизни проходит более успешно.

Развивать у детей критическое мышление необходимо с самого начала обучения в школе. С первого же класса следует работать с детьми над развитием умения выделять из потока информации главное, понять это главное и выразить готовность глубже вникнуть в его суть.

Технология развития критического мышления является одной из инновационных технологий, которая позволяет достигнуть положительных результатов в формировании мыслительной деятельности младших школьников. В ее основе лежит развитие мыслительных навыков учащихся, которые необходимы не только в учебе, но и в дальнейшей жизни (умение принимать обдуманные решения, работать с информацией, проводить анализ различных сторон явлений). Говоря другими словами, данная технология позволяет реализовать компетентностный подход в обучении и воспитании школьников.

Американские педагоги Джинни Стил, Чарльз Темпл, Кертис Мередит и Скот Уолтер первыми разработали технологию развития критического мышления в 90-е годы XX века.

В чем же особенность образовательной технологии развития критического мышления?

Во-первых, учебный процесс построен на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации.

Во-вторых, фазы данной технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены так, что учитель может быть предельно гибким и аутентичным каждой учебной ситуации в каждый момент времени: имеется в виду различные визуальные формы и стратегии работы с текстом, организация дискуссий и процесс реализации проектов.

В-третьих, стратегии технологии позволяют проводить весь образовательный процесс на основе принципов совместной деятельности, планирования и осмысленности.

Термин «технология» здесь не предполагает алгоритмическую данность, механистичность, это, вернее, открытая совокупность стратегий, которые определяют процесс формирования самостоятельного, критически мыслящего человека.

Характерной чертой данной педагогической технологии является самостоятельное построение учащимся процесса обучения, исходя из реальных и конкретных задач, ученик лично следит за направлением своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на формирование навыков вдумчивой работы с информацией.

Технология развития критического мышления предусматривает применение на уроке трех этапов (стадий): стадии вызова, стадии осмысления и стадии рефлексии.

На стадии вызова происходит мотивация учащихся на предстоящую работу, а также анализ имеющихся знаний и представлений по изучаемой теме. Ситуацию вызова может создать учитель, умело задавая вопросы. Ученик, используя информацию, которая ему известна, выдвигает гипотезы и выделяет вопросы, на которые хотел бы получить ответ.

На стадии вызова часто применяются следующие приемы: «верное или неверное утверждение» (в форме игры «крестики-нолики»), рассказ-предложение по ключевым словам, проблемные вопросы, кластеры, перепутанные логические цепочки, таблицы.

На стадии осмысления учащиеся активно работают с информацией, поступающей в различных формах (чтение текста, просмотр фильма, информация, изложенная учителем). На уроке учащиеся отвечают на вопросы, возникшие на стадии вызова, сопоставляют

полученные знания с имеющимися, вырабатывают собственное отношение и проводят систематизацию полученных знаний.

На стадии осмысления часто используются следующие приемы: методы активного чтения («Инсерт», «Фишбоун», «Чтение с оstanовками», «Понятийное колесо», «Дерево предсказаний»), ведение разнообразных записей («бортовой журнал», «сюжетная таблица» и др.), поиск ответов на поставленные вопросы в первой части урока.

На стадии рефлексии осуществляется окончательное осмысление и обобщение информации, которая была получена ранее. Учащиеся выражают новые идеи и полученную информацию собственными словами. Одной из важнейших задач рефлексии является обмен мнениями между учащимися. Учащиеся дополняют друг друга, тем самым корректируя собственную точку зрения. Следовательно, на этапе рефлексии рационально применять индивидуальные и групповые приемы развития критического мышления, такие как «Синквейн», возврат к ключевым словам, «письмо по кругу», написание творческих работ, различные виды дискуссий.

Вызов-осмысление-рефлексия являются базовой моделью, которая задает закономерность построения занятия, очередность и методы сочетания определенных технологических приемов. Таким образом, происходит не просто более глубокое понимание знаний детьми, но и реализуется идея связей материала, его структурирования самим ребенком. Учащиеся самостоятельно ставят перед собой цели обучения, создают необходимый внутренний мотив к процессу учения. Следовательно, у каждого учащегося создается целостное когнитивное поле, которое объединяет полученные теоретические и практические знания, умения и навыки.

Применение методов и приемов технологии развития критического мышления можно рассмотреть на фрагменте урока математики во 2 классе.

Тема: Задачи с величинами «цена», «количество», «стоимость».

1. Стадия вызова.

Устный счет – групповая работа (дети выполняют устные вычисления, результаты вычислений располагают в порядке возрастания, при этом получают ключевые слова: цена, количество, стоимость).

- Какие слова у вас получились? (Цена, количество, стоимость.)

- Связаны ли эти слова между собой?

Прием «ключевые термины» – работа в парах.

- Подумайте и запишите значение слов «цена», «количество», «стоимость». Полученные результаты занесите в таблицу.

- Что у вас получилось? (Зачитывают варианты ответов.)

- Какое слово у вас вызвало трудности?

- Подумайте, где можно встретить эти величины?

- Какие цели мы поставим на урок? (Решать задачи с величинами «цена», «количество», «стоимость», узнать, как связаны между собой эти единицы.)

2. Стадия осмысления.

А) Работа с таблицей – фронтально.

- На слайде представлены значения величин «цена», «количество», «стоимость».

- Вернитесь к таблицам, в которые вы внесли ваши предположения и сравните их с точной формулировкой. Какие ваши предположения оказались верными?

Б) Работа над задачей – фронтально. У доски читает задачу хорошо читающий ученик. (Юра купил 4 карандаша по 7 рублей каждый. Сколько денег потратил Юра?)

Прием «Взаимоопрос».

- Прочитайте задачу еще раз про себя, какие вопросы вы можете задать друг другу.

- Задачи с такими величинами мы будем записывать в таблицу (Показать на доске.)

- Чтение задачи по частям, заполнение данных.

3. Стадия рефлексии.

Прием «Перепутанные логические цепочки» – работа в парах.

- В ваших конвертах находятся формулы по теме, которую мы изучили, но они рассыпались. Вам необходимо их собрать.

$C = \Pi * K$ $\Pi = C : K$ $K = C : \Pi$

Прием «Корзина понятий» – на столе учителя находится небольшая плетеная корзина, которая будет наполняться высказываниями детей.

- Сейчас мы наполним нашу «Корзину понятий» тем, что вы узнали на уроке по теме «Цена, количество, стоимость».

Подводя итог всему вышесказанному в данной статье, добавим, что необходимо практиковать на уроках стратегии, которые позволяют внести разнообразие в работу, использовать доступные, действенные приемы, позволяющие сделать образовательный процесс увлекательным и осмысленным. Технология развития критического мышления дает возможность включить каждого учащегося в работу. При этом повышается эффективность обучения. Используя технологию развития критического мышления, можно создать условия для становления ученика субъектом учебно-познавательной деятельности, для развития у ребенка мыслительных умений, которые необходимы ему в современном мире: умение критически относиться к информации, самостоятельно принимать решения и делать выводы.

Литература

1. Андропова О.В. Формирование критического мышления учащихся при обучении математике в основной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 18 с.
2. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. – М.: Мирос, 2002. – 169 с.
3. Громова О.К. Критическое мышление – как это по-русски? Технология творчества // БШ. – 2001. – №12. – С. 24–28.
4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение. 2004. – 223 с.
5. Маклаева Э.В., Милостная А.Н. Развитие критического мышления младших школьников на уроках математики с применением информационно-коммуникационных технологий // Материалы региональной научно-практической конференции «Эффективные модели психолого-педагогического и методического сопровождения внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Арзамас, АФ ННГУ, 2016.
6. Трибунова Е.А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – №23. – С. 946–948.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
8. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 234 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О.А. Левкина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Т.В. Наумова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

Авторы указывают на целесообразность и важность психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в современных условиях развития дошкольных образовательных организаций. В статье подчеркивается необходимость координации и интеграции усилий родителей и других специалистов в целях предупреждения и нивелирования целого ряда проблемных моментов. Одним из решений обозначенных проблем рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; процесс психолого-педагогического сопровождения; ранний возраст.

Ранний возраст – один из самых важных и ответственных этапов в развитии ребенка, оказывающий существенное влияние на дальнейшее его становление как личности: умственных, физических, творческих способностей, духовно-нравственной сферы [1].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Характер человека более всего формируется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер в первые годы, – ложится прочно, становится второй натурой человека... Все, что усваивается человеком впоследствии, никогда не имеет той глубины, какой отличается все усвоенное в детские годы» [5].

Выдающийся чешский педагог Януш Корчак считал детство фундаментом жизни: «...без безмятежного, наполненного детства последующая жизнь будет ущербной» [2, с. 3].

Уникальность рассматриваемого нами периода развития – раннего возраста (с 2 до 3 лет) состоит в стремительности развития

ребенка, что требует самого пристального внимания и родителей, и врачей, и педагогов [3, с. 93].

Большинство детей в этом возрасте впервые начинают посещать дошкольные образовательные организации, делая «первые шаги» на пути социализации, освоения социума. На смену привычным условиям (домашним) приходят новые требования и правила, предъявляемые дошкольным образовательным учреждением, расширяется круг общения (группа сверстников, педагоги и сотрудники детского сада). Ребенок учится без присутствия родителей ориентироваться в незнакомой обстановке, частично удовлетворять свои потребности, набирается опыта общения с разными людьми. Этот период характеризуется множеством различных проблем и трудностей как для ребенка, так и для родителей, педагогов [1, с. 3].

У ребенка в этот период могут наблюдаться сбой в режиме дня, отсутствие аппетита, депрессия, повешенная тревожность, эмоциональная подавленность, увеличение рисков заболеваемости, вызванных сильным стрессом из-за разлуки с мамой [1, с. 3].

Считаем, что координировать и интегрировать усилия родителей и других специалистов в целях предупреждения и нивелирования целого ряда проблемных моментов призван педагог. Именно он обладает всеми компетенциями (в области педагогики, психологии, медицинских знаний и здорового образа жизни и др.), позволяющими организовать комфортные условия (в том числе его психологическую безопасность) для развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, защищая и укрепляя его здоровье.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как целенаправленный, непрерывный процесс создания (организации, реализации, контроля) комфортных условий пребывания детей в дошкольной образовательной организации.

С.Ю. Трапицын указывает, что одним из ключевых моментов для достижения наиболее качественных результатов в управленческой деятельности является опора на принцип «горизонтальных связей». Любой педагогический труд индивидуален по своей направленности, но конечный результат – полноценное развитие личности ребенка – это единый, коллективный труд [4, с. 93].

При организации процесса психолого-педагогического сопровождения семья, воспитатель и другие специалисты (психолог, логопед, музыкальный работник и т.д.) должны стать единой командой с одной общей целью – оказание психологической и педагогической помощи, поддержки ребенку.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ч. III, п. 3.2.1, п.п.8) законодательно закреплена особая роль родителей в образовательном процессе [1].

Родители и педагоги должны чувствовать себя единомышленниками, но зачастую из-за недостаточной компетентности родителей в области организации воспитания, ухода в условиях образовательной организации, развития психологических структур ребенка, трудностей адаптации и других значимых моментов они чувствуют себя оппонентами, совершенно не понимающими друг друга.

Учитывая современные условия российской действительности (темп жизни, интенсивность трудовой деятельности, экономическое положение, «загруженность» повседневной жизни), следует отметить, что родители сегодня очень требовательны, образованы, информированы, но вместе с тем очень заняты. Эти факторы обуславливают отсутствие желания получать дополнительную информацию, требующую временных затрат на ее анализ, проработку, усвоение. На наш взгляд, сегодня занятость родителей является ключевой проблемой взаимодействия детского сада с семьей. В связи с этим закономерно возникает необходимость поиска новых продуктивных форм организации взаимодействия с родителями. Считаем, что наибольший потенциал в этом отношении имеют информационно-коммуникационные технологии.

С целью изучения педагогического потенциала информационно-коммуникационных технологий в реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста нами было проведено исследование, в рамках которого родителям первой младшей группы одного из детских садов г. Нижнего Новгорода была предложена анкета (закрытого типа), состоящая всего из двух вопросов:

1. Полезна ли Вам информация, предоставляемая воспитателем?

Варианты ответов:

а) да, считаю предоставляемую информацию интересной и полезной при применении на практике.

б) нет, я достаточно информирован(а) в воспитании ребенка.

2. Каким образом вам удобнее получать информацию?

Варианты ответов:

а) в ходе индивидуальных бесед, родительских собраний (укажите причину).

б) дистанционно, при помощи информационно-коммуникационных технологий (общие чаты Viber, WhatsApp, сообщества ВК) (укажите причину).

В опросе участвовало 26 человек. Полученные результаты, подтвердили наше предположение: во-первых – педагогическая информация актуальная и востребована (все родители (100%) дали на первый вопрос положительный ответ); во-вторых, большая часть респондентов ориентированы на общение с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (выявлено, что 80,7% родителей комфортнее получать информацию посредством ИКТ в связи с нехваткой времени по личным причинам; 19,3% родителей предпочитают получать информацию через личные консультации, беседы и т.д.). Полученные данные представим в диаграмме:



Рис 1. Ответы родителей на второй вопрос (кол-во чел.)

Рассмотрим подробнее способы коммуникации, которые нам предоставляют современные технологии (Таблица 1).

К инструментам коммуникации посредством информационно-коммуникационных технологий можно отнести: Viber, WhatsApp, Личный сайт педагога, YouTube, Google, Яндекс диски, социальные сети ВК, Instagram, электронную почту. Рассматривая их возможности, можно отметить: оперативное получение информации; обмен фото, видео, научными статьями и прочими полезными материалами; оперативное участие родителей в обсуждении волнующих вопросов; индивидуальная консультация в любое (оговоренное субъектами взаимодействия) время; возможность аудио- и видеозвонков при необходимости; экономия времени. В то же время имеются и некоторые риски: отсутствие навыков работы на различных платформах сети Интернет; отсутствие возможности выхода в интернет; технические неполадки на серверах; «эмоциональная дистанция».

Представленные в таблице данные позволяют констатировать, что использование возможностей различных способов педагогической коммуникации информационно-коммуникационных технологий в целях совершенствования психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста позволит:

- создать единое информационное образовательное пространство;
- экономить временные затраты (как родителей, так и педагогов);
- повысить мотивацию у родителей к совместному творчеству с ребенком, общению, продуктивному времяпровождению в домашних условиях и др.;
- оперативно осуществлять обмен фото- и видеоматериалами;
- распространять (предоставлять для ознакомления) неограниченный объем информационного материала как в электронном формате (в сети Интернет), так и на информационных носителях (диск, флеш-карта);
- реализовывать максимально комфортно для всех субъектов взаимодействия принцип обратной связи (удобное время, место, темп изучения и др.);
- осуществлять консультирование в любое (оговоренное сторонами) время;
- оптимально сочетать индивидуальную работу с групповой и фронтальной;

- привлечь различные источники информации (в частности интернет-ресурсы).

Литература

1. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с.
2. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М., 1991. – 272 с.
3. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 325 с.
4. Трапицын С.Ю. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2017. – 413 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/398793> (дата обращения: 21.03.2020).
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М., 1974.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. №1155. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 19.03.2020).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.А. Малышева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фёдорова С.В.

В данной статье рассматривается важность внедрения инновационных технологий в программу обучения младших школьников для развития творческого мышления. Использование теории решения изобретательских задач на уроках математики позволяет развивать творческий потенциал и нестандартный подход к решению любых задач, что является одной из важнейших целей современного образования.

Ключевые слова: математика; начальная школа; теория решения изобретательских задач; творческое мышление; современное образование.

Долгое время начальная ступень школьного образования основывалась на передаче информации, жизненного опыта от учителя

к ученикам, формировании у детей умений, знаний и навыков, что носило лишь репродуктивный характер. Условия современной жизни диктуют новые правила, исходя из которых весь процесс обучения постепенно начинает ориентироваться на развитие творческого потенциала у детей. Важнее всего начать развивать творческое мышление у детей младшего школьного возраста, поскольку в этом возрасте способность к быстрому развитию и гибкость мышления прогрессируют.

Способность к творчеству, к созданию чего-то нового в любой из сфер человеческой деятельности выгодно отличает успешного современного человека. Вырастить поколение активных, способных адаптироваться в любой ситуации, целеустремленных людей – вот главная задача современного образования. Именно поэтому важно внедрять современные средства развития творческой личности в программу всех дисциплин начальной школы.

Одной из ведущих инновационных технологий в образовательном процессе является теория решения изобретательских задач, основоположником которой принято считать Г.С. Альтшуллера. Данная теория применяется для развития творческого потенциала и креативного мышления, поскольку изобретательская задача не имеет одного верного ответа, а лишь подразумевает ряд вариантов различных решений. Умение решать такие задачи, где нужно применить творческий подход, важное качество современной развитой личности, поскольку применить этот метод можно не только в математике (или любых других школьных предметах), но и в обычной жизни. Таким образом, актуальность приведенной темы можно считать очевидной. В данной статье рассмотрено применение технологии ТРИЗ в программе математики начальной школы.

Математика всегда считалась одним из самых нетворческих предметов. Такая точная наука всегда требовала последовательных, стандартных действий по определенному шаблону, схеме, правилам. Однако современная интерпретация школьных предметов позволяет учителю интегрировать различные формы развития творческого мышления и познавательных способностей даже в такие предметы, как математика. Ни для кого не секрет, что младшие школьники активно включаются в учебную деятельность по большей части тогда, когда им интересен предмет, тема урока или преподнесение

информации. Часто игровая форма урока способна вовлечь в познавательный процесс всех учащихся. Одно из основных преимуществ применения ТРИЗ в начальной школе – уникальная форма предоставления данных, нестандартная постановка вопроса и возможность поразмышлять, придумать свой вариант ответа, что очень схоже с привычным младшим школьникам процессом игры.

Теория решения изобретательских задач основывается на выявлении причинно-следственных связей. Это дает толчок к развитию таких мыслительных процессов, которые позволяют распознать скрытые зависимости элементов задачи и сделать выводы, основываясь на которые можно прийти к уникальному и верному решению.

Введем понятие изобретательской задачи. Очевидно, что не любая задача может считаться изобретательской, а ход ее решения приводить к получению креативных ответов. Давайте представим ситуацию: вы хотите пить. Перед вами стоит стакан ледяной воды, но выпив его, вы вероятнее всего, простудите горло. Как быть в такой ситуации? Это яркий пример изобретательской задачи, когда ставится вопрос «как быть?», когда очевидные решения (просто попить воды из приведенного примера) становятся невозможными из-за дополнительного условия (слишком холодная вода). Таким образом, мы выявили одно из основных отличий изобретательской задачи – наличие противоречия (одного или нескольких условий, которые не позволяют стандартно подойти к решению задачи).

Цель применения ТРИЗ в начальной школе – научить ребенка применять алгоритм решения изобретательской задачи. Простейший алгоритм (алгоритм решения изобретательской задачи) заключается в следующих этапах:

- 1) определение наиболее благоприятного исхода (цель/решение задачи);
- 2) формулирование противоречия (что мешает достижению цели?);
- 3) выявление ресурсов, которые можно использовать для решения поставленной задачи;
- 4) разрешение противоречия.

Существует также несколько методов, которые применяют в теории решения изобретательских задач. Некоторые из них актуальны для применения в начальной школе. Приведем пример таких методов:

1. Мозговой штурм. Такой метод коллективного решения поставленной задачи отличается тем, что ученикам предлагается определить цель изобретательской задачи, найти несколько способов ее достижения с помощью перебора различных ресурсов и выбрать наиболее подходящий способ решения. Например, задача – не намочнуть под дождем. Дети в группе должны предложить свои варианты решения данной задачи. Таким образом тренируются умения школьников слышать друг друга, анализировать ситуацию, проявлять творческую активность в команде.

2. «Данетка». Такой метод позволяет научить детей выделять основные критерии предмета и формулировать вопросы для выяснения данных критериев. Например, загадывается предмет. Школьники должны угадать этот предмет с помощью вопросов, на которые можно получить ответ «да» или «нет».

3. Морфологический анализ. Данный метод позволяет выявить все возможные решения путем выявления признаков объекта и составления всех возможных сочетаний данных признаков.

Стоит отметить, что методов применения теории решения изобретательских задач достаточно много. Их использование формирует у ученика способность к самосовершенствованию и развитию творческих способностей.

Также важным и полезным можно назвать прием под названием «Рюкзак». Рассмотрим этот прием отдельно, так как он не относится к решению поставленной задачи, а скорее к завершающему этапу урока после изучения той или иной темы. Прием «Рюкзак» заключается в том, чтобы ученики закрепили полученные знания и «собрали рюкзак», повторяя вслух изученный материал. Приведем пример.

Учитель: Сегодня мы завершили изучение темы «Деление с остатком». Давайте соберем «рюкзак знаний» нашими новыми знаниями и достижениями. Каждый должен назвать, что нового он узнал после изучения данной темы.

Ученики вспоминают изученный материал и по очереди произносят то, чему научились, например:

- Я узнал, что при делении остаток всегда будет меньше делителя;

- Я узнал несколько способов деления с остатком;

- Теперь я знаю, как выполнять проверку деления с остатком и так далее.

Таким образом, применение такой инновационной технологии, как теория решения изобретательских задач, на уроках математики очень важно. Это позволяет не только вовлечь учащихся в познавательный процесс, но и дать им возможность пользоваться творческим воображением как инструментом для получения качественного результата. Целью применения ТРИЗ можно назвать формирование у школьников логического мышления, воспитание креативных способностей и предоставление инструментов для решения поставленных задач в различных областях дальнейшей жизни.

Литература

1. Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. – М.: Детская литература, 1984. – 126 с.

2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. – 2-е изд., доп. – Новосибирск: Наука, 1991. – 225 с.

3. Гин А.А., Баркан М. Фактор успеха: учим нестандартно мыслить. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 80 с.

4. Гусева В.А. ТРИЗ как средство развития творческого воображения детей: учеб. пособие. – Псков: Логос плюс, 2016. – 162 с.

5. Котова А.А., Смирнова Л.К., Таратенко Т.А. Учимся творчеству: Рабочая тетрадь по ТРИЗ для младших школьников (первый год обучения). – СПб.: ТОО «Фирма Икар», 2011. – 60 с.

6. Официальный сайт Международной ассоциации ТРИЗ. – URL: <http://www.matriz.ru>

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Е.В. Мечтаева

студент 2 курса факультета дошкольного и начального образования,
профиль программы магистратуры: менеджмент в образовании

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

В статье рассматривается процесс управления логопедической службой школы с позиции действующего логопеда. Особое внимание автор уделяет выделению ряда управленческих функций, которые должны реализовываться в процессе работы школьного логопеда: планирование, организация, мотивация, анализ и контроль.

Ключевые слова: *дети с общим недоразвитием речи; дисграфия; младшие школьники; управление логопедической службой; школьный логопед; эффективное управление.*

В настоящее время школьная логопедическая помощь стала необходимым компонентом образовательного процесса. С каждым годом возрастает численность детей с различными отклонениями в речевом развитии, что мешает реализации полноценного образовательного процесса. Нарушение письменной речи является распространенной формой патологии речи у младших школьников. Специфичное расстройство письма – дисграфия – влечет за собой проблемы в орфографии, тем более при изучении трудных орфографических правил.

В данном контексте, одной из своевременных задач логопедической службы является поиск подходящих путей коррективки дисграфии. Но нарушение письменной речи является следствием недостаточно сформированной устной речи школьников. Такая связь между нарушениями письма с одной стороны и недостатками речи – с другой была исследована М.Е. Хвацевым [5] и Р.Е. Левиной [2; 3].

Наряду с ростом количества детей с речевыми нарушениями, в том числе с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в условиях постоянной «оптимизации» современной школы, логопедическая служба зачастую не может оказать полноценную коррекционно-логопедическую помощь всем нуждающимся. Поэтому действующему логопеду необходимо правильно организовывать свою деятель-

ность, планировать и осуществлять контроль результатов и самоанализ своей работы. Речь идет об эффективном управлении логопедической службой школы.

Процесс управления характеризуется тем, что он требует постоянного изучения, мониторинга. Для начала необходимо определить конкретные зависимости и тенденции в реально существующей педагогической практике, выявить исходные данные, причины исходного состояния.

Любое управление начинается с анализа. Для его осуществления необходимо выработать диагностический инструментарий, позволяющий изучить управленческую составляющую. В дальнейшем, на основе полученных результатов, целесообразно представить систему работы логопеда по совершенствованию приёмов управления.

С целью выявления наиболее характерных недостатков в управлении логопедической службой школы необходимо провести констатирующий эксперимент. В качестве субъекта исследования здесь выступает школьный учитель-логопед.

На основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, требований к педагогу определяется система критериев и показателей для изучения управления логопедической службой школы:

I. Когнитивный (познавательный) критерий – совокупность знаний, понятий, на основе которых формируется управленческая компетентность учителя-логопеда, насколько он понимает содержание и суть управленческого процесса:

- знание содержания понятий «управление» и «менеджмент»;
- знание основных функций управления;
- знание главных методов управления.

II. Мотивационно-целевой критерий – совокупность мотивов изучения управленческих дисциплин, понимание их значения в профессиональной подготовке и практической деятельности; мотивы педагогической корректирующей деятельности.

Что значит быть мотивированным? Это стремление логопеда к повышению показателей среди школ данного уровня, а также коррекционных и результативных показателей по сравнению с предыдущим отчетным периодом. Необходимо мотивировать учителя-логопеда со стороны руководства школы, ведь от него зависит коррекция дефектов

устной и письменной речи младших школьников. Но кроме внешней должна быть еще и внутренняя мотивация к труду.

III. Поведенческо-деятельностный критерий включает в себя совокупность умений и навыков решать профессиональные задачи с использованием управленческих знаний.

С.В. Иванова отмечает, что «критерии также должны отражать динамику измеряемого качества в пространстве и времени, раскрываться через показатели, интенсивность проявления которых свидетельствует об уровне сформированности критерия».

Процесс управления динамичен и характеризуется тем, что требует постоянного изучения. В ходе констатирующего эксперимента определяются конкретные зависимости и тенденции в реально существующей педагогической практике, выявляются исходные данные.

Для диагностики понимания логопедом сути процесса управления, его основных функций ему предлагается пройти анкетирование. По данным анкетирования определяется уровень знаний и понятий в области управления: низкий, средний или высокий. Если уровень низкий, его необходимо повышать.

Анализируя деятельность педагога, можно выделить ряд управленческих функций, которые реализуются на высоком уровне, а также те, которые недостаточно представлены в его работе. Так, осуществляя планирование, учитель-логопед ставит цели, разрабатывает правила и последовательность действий, прогнозирует результаты. В рамках этой функции он достаточно эффективно осуществляет перспективное планирование (проектирование) – предварительную разработку основных деталей предстоящей коррекционной деятельности, то есть создает предположительный вариант предстоящей деятельности, связанной с постановкой тем, целей, задач и действий в будущем. Это одна из основных функций менеджмента. Такой процесс заранее определяет порядок, последовательность осуществления коррекционно-образовательной работы.

Следует заметить, что в процессе планирования педагог-логопед правильно соблюдает оптимальную учебную нагрузку на детей (количество и длительность занятий соответствует требованиям СанПиНа), учитывает индивидуальные их особенности, уровень развития. В плане деятельности применяет чередование (смену) видов

деятельности, включает элементы эмоциональной разрядки: гимнастика, релаксация, цветотерапия, музыка.

Так, осуществляя функцию планирования, школьный логопед составляет:

1) годовой план работы учителя-логопеда на учебный год [4, с. 17];

2) перспективный план мероприятий на учебный год;

3) план коррекционно-речевой работы на учебный год;

4) перспективный план работы логопеда на летне-оздоровительный период;

5) перспективное планирование индивидуальной и подгрупповой работы при коррекции фонетических и фонематических недостатков речи;

6) план коррекционной работы на фронтальных занятиях;
по лексическим темам ежемесячно;

7) календарно-тематическое планирование на каждую группу [4, с. 34].

Функция организации включает в себя организацию благоприятных условий для занятий с детьми, техническое и методическое оснащение кабинета, применение образовательных методик и технологий в логопедической работе:

1) технология логопедического обследования [4, с. 49];

2) технология коррекции звукопроизношения;

3) технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи (Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова: заикание; А.Н. Стрельникова: дыхательная гимнастика);

4) технология развития интонационной стороны речи (Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова);

5) технология коррекции темпо-ритмической стороны речи;

6) технология развития лексико-грамматической стороны речи;

7) технология дифференцированного обучения (технология уровневой дифференциации).

Следует отметить, что инновационные технологии применяются логопедами не всегда: технология моделирования и проигрывания сказок на индивидуальных логопедических занятиях (автор Ткаченко Т.А.), технология «Сочетание речи с кодированными движениями

пальцев рук», информационно-коммуникативные технологии, мнемотехника, современные технологии пальцевого массажа.

Реализуя организационную функцию, учитель-логопед должен взаимодействовать с учителем начальных классов достаточно эффективно. Таким образом, у детей будут закрепляться навыки фонетико-фонематического восприятия, будет осуществляться развитие связной речи, совершенствоваться грамматический строй речи.

Для эффективной организационной деятельности учителю-логопеду необходимо поставить на высокий уровень материально-техническое обеспечение кабинета. Так, в школьном логопедическом кабинете в необходимом и достаточном количестве должно присутствовать логопедическое оборудование, средства гигиены и дезинфекции: аламинол, стерилизатор, шпатели, логопедические зонды, индивидуальные зеркала. Мебель в кабинете также должна соответствовать санитарно-гигиеническим требованиям, графики проветривания строго соблюдаться.

Также стоит отметить, что логопед достаточно эффективно реализует организационную функцию при оснащении кабинета учебно-методической базой и наглядным материалом, дидактическими играми, методической литературой. Наглядный материал должен дифференцироваться по целям и разделам работы (диагностической и коррекционной), по возрасту детей.

Внедрение компьютерных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе. Логопеды не только не остались в стороне, но и активно включились в процесс широкого использования ИКТ в своей практике. Для реализации коррекционных задач, а самое главное, для повышения мотивации детей к занятиям, необходимо использовать на индивидуальных, подгрупповых, фронтальных занятиях компьютерные программы, так как данные программы могут служить одним из средств оптимизации процесса коррекции речи. Современные информационные компьютерные технологии в работе логопеда должны занимать ведущее место, что отразится на качестве логопедической работы.

Учитель-логопед организует ведение документации: речевые карты, учет посещаемости и учет занятий с детьми, индивидуальные тетради для занятий, работа по индивидуальным и подгрупповым логопедическим программам.

Сотрудничество с родителями также входит в систему мер по организации деятельности школьного логопеда и проводится в разных формах: индивидуальные и подгрупповые консультации. Логопед принимает участие в родительских собраниях, даёт письменные консультации в родительские уголки по профилактике речевых нарушений в домашних условиях, раздает родителям буклеты и памятки.

В процессе проведения констатирующего эксперимента отмечается, что для организации как основной функции управления школьный логопед проводит речевой мониторинг. В соответствии с положением, работа на логопункте начинается с обследования воспитанников с целью выявления детей, нуждающихся в логопедической помощи, составления списка детей, зачисленных на логопункт, который утверждает директор. Прием и вывод детей на логопункт происходит в течение всего учебного года по мере преодоления детьми речевого дефекта.

Анализ состава детей по возрасту показывает, что основной контингент на логопункте – это дети 1–4 классов с фонетическим, фонетико-фонематическим, общим недоразвитием речи. В начале учебного года учитель-логопед проводит обследование детей с целью набора для занятий на логопункте и более раннего выявления тяжелых речевых нарушений.

Таким образом, осуществляя подбор и реализацию коррекционных мер, школьный логопед выполняет и совершенствует организационную функцию управления, а фронтальные, индивидуальные и подгрупповые формы работы, реализует организационную функцию и функцию регулирования.

Анализируя мотивацию как функцию управления, следует отметить, что улучшение материально-технической базы и использование инновационных компьютерных технологий в логопедической практике ведет к использованию на всех занятиях ИКТ. В результате повышается эффективность логопедической работы в целом, у детей появляется интерес к логопедическим занятиям, формируется активная позиция в процессе обучения и, как результат, идет рост положительной динамики в речевой коррекции ребенка. Такой рост вызовет повышение мотивации учителя-логопеда.

Современная организация коррекционно-логопедической помощи школьникам требует постоянного анализа со стороны

логопеда. Анализ и контроль как функции управления реализуются учителем-логопедом наиболее полно в процессе коррекционно-развивающей деятельности. Оперативный визуальный контроль за работой логопункта производится постоянно в течение учебного года.

За каждый учебный год составляется сводная таблица «Анализ результативности коррекционной деятельности за учебный год». В течение года вносятся изменения в циклограмму рабочего времени в связи с зачислением на логопедические занятия вновь прибывших учащихся, нуждающихся в индивидуальных и групповых логопедических занятиях.

В конце каждого полугодия проводится промежуточный логопедический мониторинг с целью отслеживания динамики развития речи в коррекционно-образовательном процессе каждого ребенка, посещающего логопедические занятия. Итоги мониторинга отражаются в полугодовом отчете о проделанной работе. В конце года (с 15 по 30 мая) проходит фронтальное обследование учащихся, посещавших в течение года логопедические занятия. Проводится оценка результативности коррекционной работы, количественный и качественный анализ письменных ошибок, подводятся и анализируются итоги работы за год [1, с. 15].

Таким образом, мы видим, что все управленческие функции должны реализовываться в процессе работы школьного логопеда: планирование, организация, мотивация, анализ и контроль. Если функции управления реализуются не в полном объеме, предлагается программа по обеспечению эффективного управления логопедической работой в школе, предполагающая соблюдение следующих условий:

- 1) своевременная диагностика нарушений речи детей;
- 2) подбор и реализация адекватных коррекционных мер;
- 3) создание в школе естественной грамотной речевой среды;
- 4) сочетание фронтальных, индивидуальных, групповых и подгрупповых форм работы;
- 5) интеграция усилий логопеда, учителя, психолога и родителей;
- 6) систематичность, целенаправленность и поэтапность работы учителя-логопеда по индивидуальным программам, адекватным речевым нарушениям у детей.

Согласно программе, особое внимание должно уделяться подбору и реализации адекватных коррекционных мер. К ним отнесены такие, как коррекция нарушений речевого развития, формирование некоторых языковых умений и навыков, формирование произвольной регуляции деятельности, произвольного внимания, развитие слухового и зрительного восприятия, слухоречевой памяти, обучение отдельным приемам осмысленного запоминания материала.

При интеграции усилий логопеда, учителя начальных классов, психолога и родителей с целью достижения максимального результата речевой коррекции, логопед осуществляет функции мотивации, организации и контроля одновременно. Опыт структурного взаимодействия и управления логопедической службой школы позволяет определить основные направления эффективной работы.

Литература

1. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.
2. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 221 с.
3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 115 с.
4. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: методическое пособие для учителей-логопедов. – М.: ГНОМ и Д, 2009. – 125 с.
5. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 272 с.

КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ В АПТЕКАРСКИЙ ОГОРОД АФ ННГУ КАК НОВАЯ ФОРМА ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ

А.В. Миронов

студент естественно-географического факультета

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Марина А.В.

В статье рассмотрен опыт разработки и реализации квест-экскурсий, проводимых автором в аптекарском огороде Арзамасского филиала ННГУ имени Н.И. Лобачевского.

***Ключевые слова:** биология; внеурочная работа; квест-экскурсия; ее особенности; методические условия проведения.*

Важнейшей частью внеурочной работы биологической направленности со школьниками всегда считались экскурсии. Однако в последние годы в силу ряда объективных причин позитивные педагогические практики их применения встречаются все реже. В этой связи особую значимость приобретают квест-экскурсии, которые мы рассматриваем как нетрадиционную форму проведения экскурсий с применением квест-технологии [1–3].

Такая квест-экскурсия основана на применении образовательных квестов – заданий по получению информации на промежуточных станциях, являющейся ключом к дальнейшим действиям или к получению дальнейшей информации [4].

Эффективность использования квест-экскурсий в учебном процессе связана с широкими образовательными возможностями данной формы работы. Они способствуют реализации различных видов деятельности школьников, повышению активности и мотивированности этой деятельности, организации сотрудничества учителя и учащихся, формированию навыков взаимообучения и самообразования, воспитанию необходимых качеств личности ученика (стремления к творчеству, ответственности за решение поставленной задачи перед коллективом и др.), т.е. формированию всех групп универсальных учебных действий, а также выявлению учащихся, одаренных в области биологии.

В качестве важнейших методических условий организации и проведения квест-экскурсий в нашем опыте экспериментальной работы по теме магистерской диссертации «Организация внеурочной деятельности учащихся ботанической направленности» мы выделяем наличие специализированной материальной базы для проведения – аптекарского огорода, заложенного в апреле-мае 2018 года на базе естественно-географического факультета Арзамасского филиала ННГУ имени Н.И. Лобачевского; проведение предварительной подготовки учащихся (инструктаж) к их организации; применение элементов игровой деятельности, сочетание различных видов деятельности учащихся (поисковой, познавательной, творческой и др.).

Предварительная подготовка учащихся к проведению квест-экскурсий предполагала проведение инструктажа учащихся, выдачу

заданий по подготовке легенд, мифов, загадок о растениях аптекарского огорода, знакомство школьников с организационными рекомендациями по прохождению основных этапов квеста.

При подготовке к проведению квест-экскурсии особое внимание уделялось сочетанию различных видов деятельности учащихся: индивидуальной и групповой, с преобладанием индивидуальной, предполагающей работу с различными видами наглядности (саше-мешочки с засушенными растениями аптекарского огорода, рисунки, фотографии, овощные мешочки). Индивидуальная работа строилась с включением в учебный процесс различных видов чувствительности учеников – обонятельной, осязательной, тактильной, вкусовой, слуховой, т.е. связанной с деятельностью практически всех органов чувств учащихся.

Прохождение заданий квеста было организовано с использованием элементов игровой деятельности. Игра предполагает формирование универсальных действий, развивает стремление к творчеству, ответственность за решение поставленной задачи перед коллективом, различные виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, интуитивное, творческое); коммуникативные способности; умения принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации и др.

Эти условия были положены в основу нашей экспериментальной деятельности, предполагающей разработку и проведение 5 экскурсий по темам: «На неведомых дорожках аптекарского огорода», «Лекарственные растения средней полосы России», «Декоративные растения в саду», «Оранжереи Ботанического сада ННГУ», «Первоцветы».

В качестве примера приведем авторскую разработку квест-экскурсии «Лекарственные растения средней полосы России», проведенной нами в сентябре 2019 года на аптекарском огороде АФ ННГУ с учащимися 5–6 классов.

Цели экскурсии: создание условий для формирования умений наблюдать за явлениями природы, живыми организмами; создание ситуаций для применения знаний и умений в новых условиях, обобщение полученных знаний.

Задачи:

Образовательные: организовать деятельность учащихся, направленную на изучение видового разнообразия растительности аптекар-

ского огорода, обобщить и систематизировать знания учащихся о строении растений, функциях отдельных органов растений, их лекарственных свойствах; продолжить формирование знаний о растительности родного края.

Развивающие: создание ситуаций практического применения полученных знаний и умений; развивать умения анализировать, обобщать, систематизировать информацию, находить причинно-следственные связи, делать выводы, сравнивать; развитие наблюдательности, навыков поисковой работы, логического мышления и речи учащихся.

Воспитательные: создание ситуаций развития коммуникационных способностей учащихся, умений сотрудничать; способствовать развитию чувства уважительного и бережного отношения к живой природе; развивать экологическое мировоззрение учащихся; способствовать развитию у учащихся мотивации по соблюдению правил поведения в природе.

Планируемый результат:

Познавательные УУД: умение структурировать учебный материал, выделять в нем главное, проводить элементарные исследования, работать с различными источниками информации, выделять главное в тексте, структурировать учебный материал, грамотно формулировать вопросы.

Личностные УУД: умение соблюдать дисциплину, уважительно относиться к учителю и одноклассникам, применять полученные знания на практике, потребность в справедливом оценивании своей работы и работы одноклассников, эстетическое восприятие природы, оценку уровня опасности ситуации для здоровья, понимание важности сохранения здоровья.

Регулятивные УУД: умение организовать выполнение заданий, делать выводы по результатам работы, организовать выполнение заданий учителя согласно установленным правилам работы.

Коммуникативные УУД: умение воспринимать информацию на слух, отвечать на вопросы учителя, работать в группах, слушать учителя и одноклассников, аргументировать свою точку зрения, строить эффективное взаимодействие с одноклассниками.

Ход занятия

1 часть. Начальная

На этом этапе проводилось входное тестирование школьников, позволяющее установить круг их интересов и уровень знаний по теме на данный момент времени.

2 часть. Основная

Изучением лекарственных трав начали заниматься очень давно, закладывалось оно при монастырях и представлялось коллекциями лекарственных, ядовитых и пряных растений. Начиная с XIV века, монастырские аптекарские огороды превращаются в медицинские сады. В 1706 г. высочайшим указом Петра I в Москве был заложен первый в России аптекарский огород как учебно-вспомогательное учреждение для медицинской школы, а также в целях разведения лекарственных трав для казенных аптек. До настоящего времени сад сохранился на прежнем месте.

Для решения задач изучения растений в Арзамасском филиале ННГУ реализуется проект «От аптекарского огорода до зеленых классов». Аптекарский огород – участок дворовой территории филиала с размещенными на ней группами растений, состоящий из 5 отделов: лекарственных трав, хвойных растений, дендрологический, плодово-ягодных культур, розарий, зона отдыха для гостей и площадка для работы студентов и школьников.

Отдел лекарственных трав состоит из отделов трав – успокаивающие, противоаллергические, противовоспалительные, спазмолитические, антисептические, витаминные, желчегонные, общеукрепляющие и лечащие суставные заболевания, отхаркивающие, сосудистые и почечные.

Экскурсия по аптекарскому огороду будет проходить в форме квеста-путешествия по станциям, на которых вы будете получать задания, а за правильные ответы на них – жетоны. На последней станции жетоны можно будет обменять.

1 станция «Акустическая».

Послушайте загадки о растениях.

Вопрос. В каком отделе можно искать это растение?

Стоит в саду кудряшка,

Белая рубашка,

Сердечко золотое.

Что это такое? (Ромашка.)

Далее дается развернутая характеристика лекарственных свойств этого растения.

Следующая загадка:

Не огонь, а жжется,

В руки не дается. (Крапива.)

Отмечаем лекарственные свойства этого растения. Предлагаем ученикам привести известные им примеры применения крапивы в кулинарии.

Затем загадываем следующую загадку:

Нам запах свежести лесной

Приносит поздней весной

Цветок душистый, нежный

На кисти белоснежной. (Ландыш.)

Отмечаем роль ландыша в лечении людей.

После этого ученикам предлагается следующая загадка:

То он солнышко лучистое,

То он облачко пушистое.

Лето ждать не захотел.

Ветер дунул – полетел. (Одуванчик.)

Он сорняк,

Он цветок,

От болезней мне помог,

Как присяду на диванчик,

Вспомню желтый ... Н(Одуванчик.)

Даем характеристику этого лекарственного растения. Предлагаем вспомнить применение этого сорняка в пищевых целях.

Следующая загадка знакомит учеников с растением медуницей:

От простуды излечиться

Нам поможет... (Медуница.)

Отмечаем использование в лекарственных целях различных частей этого растения. Характеризуем перечень заболеваний, в лечении которых применяется данное растение.

После этого ставим перед участниками экскурсии задачу определить название отделов, в которых могут находиться эти растения.

2 станция «Визуальная».

Раздаем фотографии различных растений и предлагаем назвать известные ученикам. Затем даем задание найти эти растения

в отделах трав. Предлагаем подумать над вопросом: Как вы думаете, почему они могут расти в аптекарском огороде?

Для поиска ответов на вопросы школьникам предлагается использовать карточки-описания таких растений, как мать-и-мачеха, подорожник, кислица, фиалка.

3 станция «Ароматическая».

Ученикам предлагается угадать растения, используя саше с эфирно-масличными ароматами трав (мята-лист, сосна-почки, базилик-травя, лопух, фенхель).

После этого организуется беседа по изучению фитонцидных свойств растений с использованием следующих вопросов: Что такое фитонциды? Почему эти растения относятся к фитонцидам? Какими полезными свойствами они обладают? В каком отделе аптекарского огорода их можно найти?

Для ответов на эти вопросы школьники используют имеющуюся в их распоряжении энциклопедию по биологии и план огорода.

4 станция «Тактильная».

Существуют овощи, которые являются не только пищей, но еще и лекарством. Главное их достоинство – доступность. Ученикам предлагаем определить овощи на ощупь в мешке (лук, картофель, морковь, свекла, огурец), охарактеризовать их лекарственные свойства. Совместно обсуждаем известные свойства в группах.

5 станция «Финальная (вкусная)».

Все участники экскурсии переходят к большому столу, где приготовлен чай. Ученикам предлагается на вкус определить, из какого растения заварен тот или иной травяной чай (шиповник, лимонник, облепиха, смородина, малина).

Затем ученикам предлагается рассказать про каждое растение.

На финальной станции участники обмениваются заработанными жетонами на пакетики с понравившимся фиточаем или мешочки-саше с лекарственными травами.

3. Часть. Итоговая

На этом этапе мы проводили итоговое тестирование школьников, позволяющее установить объем новых знаний.

Обработка результатов вводного тестирования свидетельствуют о том, что отдельные лекарственные растения известны практически всем учащимся, но большинство школьников знают не более

10 лекарственных растений. При этом на экскурсии они ожидали познакомиться с такими лекарственными растениями, которые можно выращивать в средней полосе России. Некоторые термины, связанные с растениями аптекарского огорода, школьникам практически были не известны.

Результаты итогового тестирования позволили установить увеличение объема новых знаний учащихся по изученному материалу, устранить имеющиеся пробелы в их знании лекарственных растений родного края.

Литература

1. Алексеева Н. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Педагогика, психология. – 2000. – №20. – С. 14–17.
2. Алексеева Н.Д. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kvest-ekskursiya-kakinnovatsionnaya-forma-ekskursionnoy-deyatelnosti#ixzz4BWk6y49>
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2014. – 223 с.
4. Марина А.В. Использование тематических образовательных WEB-квестов при изучении биологии // Биология в школе. – 2019. – №1. – С. 33–37.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Н.А. Митина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

С.В. Федорова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается проблема использования практико-ориентированных задач для формирования положительной мотивации младших школьников в процессе обучения математике. Теоретические

положения проиллюстрированы примерами математических заданий с практическим содержанием.

Ключевые слова: *формирование мотивации; обучение математике; практико-ориентированные задачи; младшие школьники.*

Младший школьный возраст является очень важным этапом школьного детства и характеризуется тем, что у ребёнка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек. Новая социальная роль требует развития психических свойств и качеств ребенка с опорой на его актуальные достижения. Младший школьный возраст является периодом перестроения и развития мотивационной сферы. Она проявляется в учебном процессе через совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, целей, установок, обуславливающих проявление учебной активности и стремление участвовать в школьной жизни. И.Ю. Кулагина отмечает: «Если ребёнок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности» [2].

Современные позиции, заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования, актуализируют создание условий для личностного развития учащихся. Мотивационный аспект является одним из главных показателей развития личностных универсальных учебных действий.

Мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, Б.И. Додонов, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Мотивация определяет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Исследования отечественных психологов, таких как А.Н. Леонтьев, А.Н. Смирнова, А.А. Истомина и др., показывают, что проблема образовательной мотивации изучается в нескольких направлениях: развитие мотивов учебной деятельности; типы учебных мотивов; факторы, которые способствуют развитию мотивации.

Появление мотивации к изучению математики у значительного числа учащихся зависит в большей степени от того, насколько умело будет построена учебная работа.

Одним из способов вовлечения обучающихся в активную учебную деятельность является применение на уроках математики практико-ориентированных заданий.

Р.Г. Чуракова под практико-ориентированными задачами понимает «задачи из повседневной жизни, связанные с формированием практических навыков, в том числе с использованием элементов профессиональной деятельности» [6]. Целью практико-ориентированных заданий является «погружение» в решение «жизненной» задачи.

Практико-ориентированные задачи в обучении осуществляют все функции, характерные школьным математическим задачам, на которые указывает Л.В. Фридман: формирование мотивации к учению и познавательного интереса; контроль и оценка учебной деятельности; иллюстрация и конкретизация учебного материала; приобретение новых знаний и т.д.

В.П. Бойко выделил три вида практико-ориентированных задач [7]:

- 1) практико-ориентированные задачи профориентационного характера;
- 2) геометрические задачи, связанные с жизнью, с практической деятельностью человека;
- 3) практико-ориентированные задачи семейно-практического содержания.

Решение практико-ориентированных задач в большей степени основывается на построении модели реальной ситуации, изображенной в конкретной задаче. Текст задачи должен описывать реально существующую, житейскую ситуацию, но вместе с тем не должен указывать на способы и средства ее решения. Проблема или ситуация должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям младшего школьника, мотивировать его познавательный интерес.

Как показывает практика, обучение с применением практико-ориентированных задач способствует более полному и прочному освоению информации. Необычная формулировка данных задач,

связь с повседневной жизнью повышают интерес учащихся, мотивируют их на поиск решения, содействуют развитию любознательности, творческой активности. Задачи с практическим содержанием предоставляют возможность развития у школьников как логического, так и ассоциативного мышления, способствуют формированию у ученика важных личностных качеств: наблюдательности, творческих способностей, а также умения воспринимать и перерабатывать информацию, использовать приобретенные знания для анализа наблюдаемых процессов, делать обобщения и выводы.

Практико-ориентированные задачи усиливают познавательный интерес школьников к изучаемому предмету, раскрывают перед учащимися практическую силу научных знаний, возможность применения приобретаемых на уроках математики знаний и умений в жизни при решении бытовых и практических вопросов.

Основными принципами организации практико-ориентированного обучения являются:

- мотивационное обеспечение учебного процесса;
- связь обучения с практикой;
- сознательность и активность школьников в обучении.

Обычно школьники с интересом решают задачи практического содержания, с увлечением наблюдают, как, на первый взгляд, абстрактная математическая задача может быть трансформирована в задачу, описывающую реальную жизненную ситуацию. Например, при изучении темы «Площадь прямоугольника» стандартная текстовая задача на нахождение площади прямоугольника со сторонами 5 и 9 может быть заменена следующей задачей с практическим содержанием.

Задача. В деревне Дубное местные жители решили огородить футбольное поле. Посмотри на рисунок (рис. 1) и найди площадь этого поля.

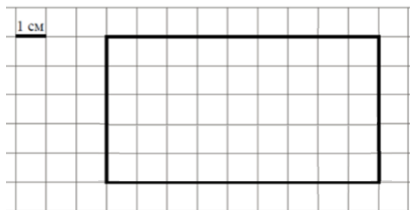


Рис.1.

Благодаря таким задачам школьники видят, что математика находит применение в любой области деятельности, и это, в свою очередь, повышает интерес к предмету.

Мотивы учебной деятельности формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно знать, как эта деятельность осуществляется. По мнению Е.П. Ильина, основными факторами, влияющими на формирование положительной мотивации к математике, являются:

- 1) содержание учебного материала;
- 2) организация образовательного процесса.

Рассмотрим каждый фактор более подробно.

Содержание обучения выступает для учащихся, в первую очередь, в виде той информации, которую они получают от учителя и из учебной литературы. Однако если получаемая информация находится вне потребностей ребенка, не имеет для него какого-либо значения, то она не будет оказывать на него никакого воздействия, а следовательно, и не вызовет потребности в деятельности. Только та информация, которая созвучна потребностям ребенка, основывается на его жизненном опыте, имеет для него практическую значимость, подвергается эмоциональной и умственной переработке.

Приведем примеры практико-ориентированных задач, направленных на формирование мотивации младших школьников в процессе обучения математике.

Пример. Утром мама решила сварить рисовую молочную кашу, состоящую из трёх порций. Как с помощью ложек отмерить продукты для приготовления двух порций манной каши, если для одной порции надо 100 г риса, 200 г молока, 5 г масла и 5 г сахара (рис. 2).

Название продукта	Масса в граммах		
	Стакан	Столовая ложка	Чайная ложка
Мука пшеничная	160	20	10
Сахарный песок	200	25	10
Молоко	200	20	
Масло сливочное	245	20	5
Соль	320	30	10
Рис	230	20	

Рис. 2

Пример. Каждый месяц мама передает показания за электроэнергию. Вычислите количество электроэнергии, израсходованной за месяц, если в прошлом месяце было 1637кВт, а в этом стало 1716 кВт. Подсчитайте, сколько нужно за нее заплатить, если 1 кВт стоит 4 р.

Пример. Семья из пяти человек планирует поездку из г. Губкинский в г. Санкт-Петербург. Можно ехать поездом, а можно – на своей машине. Билет на поезд на одного человека стоит 2700 рублей. Автомобиль расходует за весь путь 400 литров бензина, а цена бензина – 38 рублей за литр. Сколько рублей будет стоить самая дешевая поездка для этой семьи?

Благодаря таким задачам школьники видят, что математика находит применение в любой области деятельности, а это, в свою очередь, повышает интерес к предмету. На уроках дети с интересом включаются в обсуждение задачи, предлагают свои пути ее решения, строят математические модели и сами интерпретируют полученный результат.

Обучение немыслимо без постоянного взаимодействия обучающихся. Для стимулирования мотивационной сферы детей необходимо создавать условия для их совместной деятельности. В условиях групповой работы дети более внимательно относятся к оценке своего участия в выполнении общего задания, так как работа в команде побуждает учащегося к активным действиям.

В качестве примера групповой работы с использованием практико-ориентированных задач можно привести следующий фрагмент урока. Учитель обращается к детям с предложением отправиться в туристический поход. Но для начала необходимо подготовиться к нему основательно. Разрабатывается план совместных действий: во-первых, классу нужно разделиться на группы, во-вторых, каждой группе следует выполнить свою часть работы по подготовке к походу (необходимо составить таблицу расчетов: время в пути, затраты на продукты и т.д.).

Пример задания для первой группы.

От школы до места стоянки можно доехать на автобусе за четверть часа, а потом ещё идти пешком 25 минут. Однако если ехать на другом автобусе, то можно добраться до места за пол часа. Каким способом добраться до места быстрее?

Способ передвижения	Кол-во времени в пути
На автобусе и пешком	
На автобусе	

Пример задания для второй группы.

Рассчитайте, сколько палаток потребуется для класса, если мы возьмем только четырехместные или только трехместные палатки.

Данные занесите в таблицу.

Количество человек	Количество четырехместных палаток	Количество трехместных палаток
27		

Таким образом, практико-ориентированные задачи повышают качество математической подготовки, способствуют формированию интереса учащихся как к изучаемому материалу, так и предмету математики в целом.

Литература

1. Волкова В.Ф. Реализация практико-ориентированного образования на уроках математики // Молодой ученый. – 2014. – №11.1. – С. 32–33.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2011. – 175 с.
3. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – 4-ое изд. – М.: Просвещение, 2015. – 112 с.
4. Сурикова С.В. Использование практико-ориентированных заданий при обучении математике младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – №2. – С. 125–130.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 26.11.2010 №1241 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
6. Чуракова Р.Г., Захарова О.А. Научим ли мы плавать без воды? // Методист. – 2005. – №5. – С. 15–18.
7. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 96 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТЬЮ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е.И. Митрофанова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Н.И. Фомина

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

Авторы отмечают, что у большинства учителей начальных классов возникают некоторые трудности в предвидении рисков педагогической профессии, в адаптации к изменяющимся обстоятельствам в педагогической деятельности (нехватка знаний в инноватике, сложный контингент обучающихся, неумение управлять своими эмоциями и др.). Все сложности могут быть следствием недостаточно высокого уровня сформированности рискологической компетентности. В данной статье представлена программа, направленная на формирование рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов.

Ключевые слова: *методы; программа формирования рискологической компетентности; психоэмоциональная устойчивость; стратегии; учитель начальных классов; рискологическая компетентность; формы.*

В настоящее время у учителей начальных классов возникают некоторые сложности в общении с преподавательским коллективом школы, с администрацией, присутствует нехватка знаний в инновационной деятельности, встречается сложный контингент обучающихся, проявляются стрессогенность, неуравновешенность, тревожность, неумение управлять своими эмоциями. В большей степени педагоги испытывают трудности в адаптации к изменяющимся обстоятельствам в педагогической деятельности, в предвидении рисков педагогической профессии [4]. Всё вышеперечисленное негативно сказывается на эффективности педагогической деятельности, здоровье педагогов и часто является следствием недостаточно высокого уровня сформированности у них рискологической компетентности.

Современный этап развития образования предполагает освоение компетентностного подхода. Быть компетентным – значит уметь мобилизовать имеющиеся знания, опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных обстоятельствах.

Среди профессиональных компетентностей педагога одной из наиболее значимых является рискологическая компетентность. В большей части психолого-педагогических работ она трактуется как профессионально значимое, личностное качество учителя, формирующееся в процессе саморазвития. Исследователь Н.Н. Асхадуллина даёт более полное определение этого понятия. Она рассматривает рискологическую компетентность учителя как его способность к практическому применению знаний, умений и навыков из области педагогической рискологии, направленных на минимизацию социально-образовательных рисков в процессе применения им субъективно нетипичных действий в решении профессиональных проблем, встающих перед ним в условиях реализации педагогических новшеств [1].

Ниже представлена программа формирования рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов. Предполагается, что она будет способствовать обретению специальных знаний в области педагогической рискологии, а также формированию у учителей начальных классов проектировочных способностей при установлении взаимосвязей между элементами педагогической рискологии, а именно, построению примерного алгоритма действий в профилактике педагогических рисков. Таким образом, цель программы состоит в формировании рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов.

Задачи программы:

1. Освоить теоретические основы педагогической рискологии.
2. Ознакомиться с компонентами педагогического риска в качестве способа деятельности.
3. Изучить поведение учителя начальных классов в ситуации педагогического риска.
4. Наметить стратегии формирования рискологической компетентности у учителя начальных классов.

5. Проанализировать кейсы в профессиональной деятельности учителя.

6. Составить индивидуальную рисковую профессиональную карту.

7. Подвести итоги.

В процессе реализации программы используются следующие методы и формы: беседа, тренинговые упражнения, информирование, дискуссия, рефлексивное обсуждение, педагогические кейсы, семинары, и др.

Апробация программы осуществлена на базе МБОУ «Сергачская СОШ №3», г. Сергач.

Планируемый результат, согласно цели программы, в формировании рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов.

Программа включает в себя 3 этапа.

1 этап – подготовительный направлен:

- на освоение теоретических основ педагогической рискологии;
- выявление стратегий (путей) формирования рискологической компетентности у учителей начальных классов;
- анализ кейсов в профессиональной деятельности педагогов, а именно выявление возможных рисков в своей деятельности;
- составление индивидуальной рискованной профессиональной карты.

2 этап – основной этап формирования рискологической компетентности включает в себя следующие мероприятия:

1. Беседа «Педагогическая рискология как наука». Данное мероприятие оказывает положительное влияние на функцию анализа управления психоэмоциональной устойчивостью, так как направлено на изучение данного вопроса, его объективную оценку, выделение причин, и последующую выработку на этой основе рекомендаций по совершенствованию педагогического процесса.

2. Решение кейсов (взаимоотношения учителей и учеников, учителей и родителей). Решение предложенных кейсов учителями начальных классов являлось целью развития функции целеполагания управления психоэмоциональной устойчивостью. Педагоги формулировали цели, а также конкретизировали на подцели и их согласовывали.

3. Обсуждение ситуаций, связанных с рисками общения в педагогическом коллективе школы. Данное мероприятие оказывает положительное влияние на функцию планирования управления психоэмоциональной устойчивостью педагога. С помощью него учителя начальных классов выбрали единое направление усилий к достижению общих целей.

4. Тренинговые упражнения. Они поспособствовали развитию функции организации управления психоэмоциональной устойчивостью. Упражнения для педагогов были организованы для того, чтобы они осознали цель своей педагогической деятельности и достигли её в оптимальный срок и при оптимальных затратах.

5. Семинар. Было подготовлено 4 доклада на следующие темы: «Предмет и методы риск-менеджмента», «Управление рисками в образовательной организации», «Риски учителя начальных классов», «Профилактика рисков в сфере образования». Именно семинар направлен на то, чтобы педагог стал лучше реализовывать функцию контроля психоэмоциональной устойчивости. Учителя не просто ознакомились с информацией по предложенным темам, но и оценили её, выявили необходимость организации осуществления ее коррекции.

Таким образом, с помощью этих мероприятий у учителей начальных классов повысился уровень рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов.

Программа рассчитана на 5 занятий, по два часа каждое. Итого 10 часов.

Проводится в группе численностью 10 человек.

Структура занятия:

Вводная часть включает разминку, которая представлена упражнениями, позволяющими настроиться на основную работу.

Основная часть занимает большую часть времени и предназначена для рассмотрения в теоретическом и практическом плане вопросов основного материала (одно из мероприятий).

Заключительная часть включает:

- подведение итогов, рефлексия занятия;
- снятие эмоционального напряжения посредством релаксации.

На подготовительном этапе педагоги изучили следующие вопросы:

- понятие «педагогический риск», определение и обоснование его места в понятийно-терминологическом аппарате педагогики;
- закономерности, сущностные характеристики, функции и виды педагогического риска;
- основные принципы и требования к профессиональной деятельности педагога в ситуации выбора.

Были намечены стратегии формирования рискологической компетентности у учителей начальных классов [3].

Первой стратегией является представление профессиональной рискованной среды как совокупности характерных рискованных ситуаций.

Второй стратегией выступает уникальность рискологического личностного потенциала учителя начальных классов в качестве модели подъема к риску и его принятия посредством разрешения проблемы между избеганием угрозы и стремлением к опасности до ценности «риск – благородное дело».

Третья стратегия представляет собой оптимизацию управленческого решения в рискованной ситуации в качестве модели трехэтапного управленческого решения подготовки, планирования и реализации рискологических стратегий минимизации негативных последствий риска и уникальности рискованного потенциала ситуации.

Цель репрезентативной стратегии – создание «рискованной профессиональной карты» учителя начальных классов, в которой описаны рискогенные зоны максимальной возможности опасностей и угроз. Определяется совокупность профессиональных рисков:

- 1) риски деятельности (возникают в качестве ответа на угрозы при выполнении каких-либо профессиональных задач);
- 2) риски профессиональных взаимоотношений, существующие как поведенческие рискованные модели в ситуациях угроз функциональным взаимодействиям между педагогическим коллективом;
- 3) субъективные риски (реализуются в аналитических решениях).

Таким образом, созданная «профессиональная рискованная карта» выполняет функцию информационного базиса для следующей стратегии формирования оценочного отношения учителей начальных классов к риску [2].

Целью стратегии уникальности рискологического личностного потенциала педагога является формирование готовности

к оправданному риску в качестве динамической характеристики личностного потенциала в интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой сферах психики, обеспечивающего уровневую и множественную регуляцию педагога в рискованных ситуациях.

Результат реализации этой педагогической стратегии – сформированные следующие профессионально важные качества: дискурсивное и системное мышление, автономии, мотивации достижения, состояние стойкости в достижении целей, доминирования, профессиональная рискологическая позиция как совокупность ценностного отношения к риску как открывающейся возможности оптимизации ситуации и личностного роста в ней.

Целью оптимизирующей управленческой стратегии является формирование компетентности в управленческом решении как способности к поэтапному воздействию на рискованную ситуацию. В соответствии с системной моделью осуществляется формирование специальной рискологической компетентности. Системная модель состоит из информационно-описательной и объяснительной, целевой, содержательной и обеспечивающей, мотивационной, деятельностной и оценочно-результативной, обобщающей моделей. Их содержанием являются соответствующие группы профессиональных задач управления рискованными ситуациями:

- прогностическая и актуальная характеристика рискованной ситуации;
- снижение последствий и составление программы предупреждения рискованной ситуации;
- контроль за реализацией программы снижения и предупреждения риска.

Преимуществом оптимизирующей управленческой стратегии является достижение самодостаточности как управленческого решения, так и личностной вовлеченности в рискованную ситуацию учителя начальных классов. Именно это позволяет принять правильное решение, которое, в отличие от неправильного, порождающего новые проблемы, имеет системный эффект – оно решает попутно ряд других проблем.

Основанное на стратегическом подходе, формирование рискологической компетентности учителя начальных классов позволяет подготовить его к взаимодействию с рискованной профессиональной

средой в соответствии с видами профессионального риска, рискологическим потенциальном личности, индивидуальными когнитивными стратегиями познавательного риска [3], индивидуальными стилями деятельности, отвечающими особенностям индивидуальной саморегуляции, профессионально коллегиальными стратегиями риск-менеджмента.

При анализе ситуаций в профессиональной деятельности учителя начальных классов были выявлены возможные риски [5]:

- диспозиционный риск, когда позиция учителя не совпадает с мнением других участников образовательного процесса – администрацией, родителями, коллегами;

- личностный риск связан с психологическими особенностями учителя как личности;

- физический риск связан с физическим здоровьем учителя и учеников;

- риск несоответствия.

3 этап – заключительный включал в себя беседу, на которой была проанализирована выполненная работа, подведены итоги.

Таким образом, содержание программы позволяет освоить основы педагогической рискологии и повысить уровень рискологической компетентности как средства управления психоэмоциональной устойчивостью учителя начальных классов.

Литература

1. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4. – С. 267–270.

2. Иванов А.А. Риск-менеджмент: учебно-методический комплекс. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 193 с.

3. Ручкина М.В. Субъект риска: философский и междисциплинарный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №7. С. – 155–161.

4. Фомина Н.И. К вопросу о нравственном самосовершенствовании педагога // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «ФГОС: опыт внедрения и анализ результатов освоения» / науч. ред. Д.А. Гусев, Е.А. Жесткова, Арзамас, 24 мая 2018 г. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2018. – С. 223–229.

5. Хабибуллин Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности. – М.: ЕАОИ, 2016. – 120 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/gotovnost-k-risku-kak-faktor-effektivnoi-pedagogicheskoi-deyatelnosti-v-situatsiyakh-neopred> (дата обращения: 15.03.2020).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

К.Е. Михайлова

студент Института национальной культуры и межкультурной
коммуникации, Марийский государственный университет
Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

В статье рассматриваются особенности организации профориентационной работы в начальной школе. В работе представлены современные формы, методы и средства эффективной профориентационной работы с младшими школьниками. Также выделены этапы формирования у младших школьников готовности к выбору профессии.

Ключевые слова: *ранняя профориентация; младший школьный возраст; формы профориентационной работы.*

Одна из актуальных проблем современного образования – формирование и развитие успешной личности, способной адаптироваться к быстро изменяющемуся миру. При этом наиболее важным в этой проблеме является формирование мотивации личности к профессиональному самоопределению. Сегодня обществу нужны люди, которые могут быстро и грамотно разбираться в современном рынке труда, быть готовыми к его изменениям [8]. Все это ставит перед школой задачу подготовки учащихся к обоснованному выбору профессии уже в начальной школе.

Особенностями профессиональной ориентации в младшем школьном возрасте занимались такие ученые, как Т.В. Васильева, О.Ю. Елькина, С.Н. Чистякова и другие. По их мнению, основным содержанием профориентации в младших классах является формирование у школьников добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развитие интереса

к профессиям посредством включенности в практическую деятельность [2; 3].

Профессиональное самоопределение человека начинается еще в раннем детстве, когда во время игры ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и проигрывает связанное с ними поведение. Если внимательно приглядеться к этим играм, то нетрудно заметить, что дети в них легко и охотно идут на всевозможные замещения реальных атрибутов профессиональной деятельности.

С приходом ребенка в школу наиболее значимой для него деятельностью становится учение. Однако уже с этого возраста ребенок начинает задумываться о своей будущей профессии, при этом его выбор мотивируется, чаще всего, собственными фантазиями, ведь еще не происходит формирование осознанного избирательного отношения ребенка к каким-либо учебным предметам. Именно это впоследствии и сформирует его профессиональную направленность. Некоторые элементы профессиональной деятельности ему еще трудно понять, но в каждой профессии есть область, которую можно представить на основе наглядных образов, конкретных ситуаций из жизни, историй, интересных случаев и впечатлений взрослого работника, специалиста. На этой стадии создается определенная наглядная основа, на которой базируется дальнейшее развитие профессионального самосознания. Именно поэтому очень важно создавать максимально разнообразную палитру впечатлений о мире профессий, чтобы затем, на основе этого материала, обучающийся мог анализировать профессиональную сферу более осмысленно. Чем больше профессий будет знакомо ребенку и чем шире его представления о мире профессий, тем меньше ошибок он совершит в дальнейшем в процессе формирования профессионального плана [4].

Обогащение представлений учащихся о мире профессий с началом школьного обучения происходит не только за счет наблюдений за профессиональной деятельностью взрослых, но и в ходе самостоятельного чтения, специально организуемой внеклассной работы, профориентационных игр, то есть всего, что позволяет накопить запас впечатлений и представлений о мире труда.

Можно выделить следующие этапы профориентации младших школьников:

1. В 1 классе у ребенка формируются первые умения и навыки общего труда, расширяются знания о применении техники, о трудовой деятельности людей, о значении труда в жизни человека.

2. Во 2 классе продолжается знакомство учеников с трудом людей, углубляется их знание о разных профессиях, устанавливаются трудовые отношения в группах. Второклассники осваивают различные трудовые навыки и умения.

3. В 3–4 классе продолжается знакомство школьников с трудом окружающих людей. В этот период у учащихся вырабатываются первые навыки организации своего труда и чувство ответственности за проделанную ими работу [7].

В настоящее время система профессионального ориентирования находится в поиске и обосновании современных форм, методов и средств работы, инструментов эффективной профориентационной работы. Одним из таких инструментов является профориентационная экскурсия.

Экскурсия понимается как форма организации обучения (которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении), как форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющего проводить наблюдения и изучения различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках. Следовательно, экскурсия как форма представляет собой внешнюю конструкцию взаимодействия участников экскурсии с различными предметами в естественных условиях с целью познания окружающей действительности. Даже в самом образовательном учреждении можно провести экскурсию в школьную мастерскую и узнать о профессии слесаря, столяра, токаря, шлифовщика [7].

Интересной формой профориентационной работы также являются и игры. Среди приёмов профессиональной ориентации учеников выделяются игровые приемы и упражнения, которые помогают учителю в занимательной для детей форме решать образовательные и воспитательные задачи. Игры способствуют расширению знаний учеников о многообразии профессий, обогащают представления о действиях представителей той или иной профессии. Для этого можно использовать такие игры, как «Угадай профессию», «Профессия

на букву...», «Кто использует в работе?» (назвать профессии, которые используют заданный инструмент или материал, например, расческа, поварешка) и т.д. [6].

Всегда интересно, когда о профессии рассказывает специалист, поэтому очень важно использовать в работе по профориентации встречи с людьми разных профессий. Рассказ о профессии должен сопровождаться наглядным материалом: фотографии, рисунки, орудия труда и др. Можно порекомендовать представить рассказ о профессии в форме истории об одном дне специалиста, о его биографии. Независимо от выбранной формы лекция (рассказ) должна быть проведена на языке ребенка начальных классов и включать в себя такие моменты, как история профессии, содержание труда, профессионально-важные ограничения при работе по этой профессии, описание интересных историй и случаев из профессиональной жизни различных людей [6].

Также одной из важных форм работы являются классные часы. Их тематика довольно разнообразна: «Профессии наших мам и пап», «Как путешествует письмо», «Как появилась одежда», «Я выбираю профессию», «Кто помогает нам отдыхать», «Труженики села» (ко Дню работника сельского хозяйства), «Учитель – звучит гордо» (ко Дню учителя). Любой профессиональный праздник может стать темой классного часа. Занятие может пройти увлекательно и интересно, если ученики будут читать стихи о разных профессиях, разгадывать загадки, инсценировать произведения, составлять пословицы о труде, рассказывать о профессиях своих родителей, участвовать в викторинах [6].

Профориентационная работа проводится не только во внеурочное время, но является важным элементом и в процессе обучения по различным направлениям. Возможности формирования у учащихся интереса к труду взрослых предоставляются в каждом учебном предмете. На всех уроках в начальной школе подчеркивается значимость учебной и трудовой деятельности, воспитывается чувство ответственности за свою работу.

Ко всему этому в работе по профориентации существенную роль играют родители. Именно поэтому одним из направлений ранней профориентации является тесное сотрудничество с ними. В этот период у детей формируется трудолюбие, возникает интерес

к профессиям родителей и людей ближайшего окружения. Родители являются «живым» профориентационным примером, а для детей младшего школьного возраста – это естественный интерес к работе родителей, желание стать такими, как папы и мамы [1].

Информационное воздействие родителей может проявляться во всех разновидностях их воспитательной деятельности, так как на каждом шагу учителя сталкиваются с необходимостью дать ребенку сведения о той или иной профессии. Это могут быть доступные беседы о себе, своей работе, мастер-классы. Причем здесь важно не только привлекать родителей к работе с детьми, но и помочь разобраться папам и мамам с психологическими особенностями их ребёнка, которые, как правило, определяют выбор будущей профессии. Для этого на родительских собраниях учитель нацеливает родителей на посещение детьми разных кружков и секций. Кроме того, для родителей проводятся Дни открытых дверей, организуются совместные поездки на природу, экскурсии и т.п. [5].

Грамотно построенная система профориентационной работы в начальном звене способствует формированию в сознании школьников разнообразных представлений о мире труда и профессий, воспитывает у них бережное отношение к результатам труда, а также понимание значимости труда специалистов для жизни и развития общества.

Литература

1. Бирюкова Н.А. Андрагогические особенности подготовки будущих учителей к работе с родителями младших школьников // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности инновации: сборник статей. Вып. 9. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. – С. 29–34.
2. Васильева Т.В. Путешествие по городу мастеров: Экспериментальная программа. III класс. – Кемерово: ОблИУУ, Институт общего среднего образования, 1996. – 83 с.
3. Елькина О.Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития. – М.: ИСМО РАО, 2006. – 135 с.
4. Матусова К.С. Профориентационная работа в образовательной организации в условиях реализации ФГОС НОО. – URL: <https://multiurok.ru/blog/proforientatsionnaia-rabota-v-obrazovatelnoi-organizatsii-v-usloviakh-realizatsii-fgos-noo.html> (дата обращения: 29.03.2020).

5. Пиляй Н.В. Организация профориентационной работы в школе // Справочник классного руководителя. – 2007. – №9. – С. 14–19.

6. Сорванова Е.Г. Формы работы по профориентации в начальной школе. – URL: <https://multiurok.ru/files/formy-raboty-po-proforientatsii-v-nachalnoi-shkole.html> (дата обращения: 30.03.2020).

7. Францева С.В. Особенности организации профориентационной работы в начальной школе. – URL: <https://multiurok.ru/files/osobiennosti-organizatsii-proforientatsionnoi-ra.html> (дата обращения: 29.03.2020).

8. Biryukova N.A., Kolomiets D.L., Kazarenkov V.I. et al. Monitoring of Socio-professional Adaptation of Young Teachers // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. №8. Pp. 1798–1802.

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Ю.Ю. Молькова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Маклаева Э.В.

Данная статья посвящена формированию логических универсальных действий у младших школьников. Использование олимпиадных задач в качестве эффективного средства формирования логических универсальных учебных действий помогает развитию логических мыслительных операций и творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия; младшие школьники; олимпиадные задачи; универсальные учебные действия.

Одной из основных задач начальной школы, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) [5], является формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД), которые, в свою очередь, включают в себя логические УУД. Роль математики в формировании логического мышления чрезвычайно велика. При осознанном освоении математических знаний обучающиеся используют основные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение,

абстрагирование и конкретизацию, обобщение; производят индуктивные выводы, учатся рассуждать дедуктивно. Умение логически мыслить является необходимой предпосылкой для успешного усвоения учебных материалов.

Изменение приоритетных направлений формирования современной образовательной системы ставит перед школой задачу подготовки творческих людей, которые нестандартно подходят к проблемам и обладают исследовательскими навыками. Однако репродуктивная деятельность по-прежнему характерна для современной начальной школы в России.

На уроках обучающиеся почти всегда решают типовые учебные задачи, которые приводят к тому, что поисковая деятельность школьников с каждой последующей задачей одного и того же типа постепенно сокращается и в конечном счете полностью исчезает. Привыкая к выполнению стандартных типовых заданий, которые имеют единственное решение и, как правило, единственный ответ, который предопределяется на основе определенного алгоритма, обучающиеся привыкают к этому виду деятельности, они начинают мыслить по стандарту, практически не способны действовать самостоятельно, эффективно развивать свой интеллектуальный потенциал, прежде всего логическое мышление и творческую деятельность.

Согласно Концепции развития универсальных учебных действий, разработанной группой авторов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов под руководством А.Г. Асмолова [4]), логические универсальные учебные действия включают в себя следующие компоненты: анализ объектов с целью выявления признаков (существенных и несущественных); синтез – образование целого из частей, включая самостоятельное достраивание с воспроизведением отсутствующих компонентов; подбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; нахождение причинно-следственных связей; создание логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их доказательство.

На данный момент проблеме формирования логических универсальных учебных действий уделяется внимание как в теории, так и в практической деятельности. Однако в системе начального общего

образования имеются вопросы, касающиеся развития логических операций, нахождения причинно-следственных связей, создания логической цепи рассуждений, выдвижения гипотез и их доказательства. Младшие школьники имеют трудности при осуществлении анализа объектов, выполнении обобщений, построении высказываний по аналогии, нахождении связей между суждениями, отношениями, способами действий.

Огромные возможности для формирования логических УУД открывает младшим школьникам умение решать олимпиадные задачи. Олимпиадная задача – это задача, алгоритм решения которой неизвестен обучающимся, т.е. они не знают заранее, как ее решить или на какой учебный материал опирается решение [3]. Такие задачи не ограничивают школьников жесткой структурой решения. Нужно искать решение, которое требует работы логического мышления и способствует его формированию.

При решении олимпиадных задач используются те же методы решения, что и для традиционных: алгебраический, арифметический, графический, практический, метод предположений, метод перебора.

Начинать знакомство младших школьников лучше со следующих типов олимпиадных задач:

1) задачи с недостающими данными, которые помогают формировать у школьников нестандартное мышление;

2) задачи, не имеющие решения, которые развивают умение анализировать новую ситуацию;

3) задачи на нахождение закономерностей, направленных на развитие способности самостоятельно анализировать ситуацию и формулировать гипотезы об изменении этой ситуации;

4) задачи, связанные с формированием навыков дедуктивного мышления (при решении которых обучающиеся должны проявить смекалку, предположить, что задача вообще не имеет решений или что задача содержит лишние данные или данных не хватает) [2].

Во всём многообразии олимпиадных задач можно выделить в особый класс такие задачи, которые называют задачами-ловушками, провоцирующими задачами. В условиях подобных задач заключаются различного рода упоминания, указания, намеки, подсказки, подталкивающие к выбору ложного пути решения или неправильного ответа.

Провоцирующие задачи имеют высокий развивающий потенциал. Они способствуют формированию одного из главных качеств мышления – критичности, вырабатывают умение анализировать получаемую информацию, оценивать ее с разных сторон, что, в свою очередь, способствует формированию у младших школьников логических УУД.

Рассмотрим некоторые типы провоцирующих задач.

I. Задачи, которые навязывают один вполне определённый ответ в явной форме:

а) Какое число 333, 555, 666, 999 не делится на 3?

Поскольку $333 = 3 \cdot 111$, $666 = 3 \cdot 222$, $999 = 3 \cdot 333$, то большинство обучающихся отвечают, что число 555 не делится на 3. Но это не так, потому что $555 = 3 \cdot 185$. Правильный ответ – все числа делятся на 3.

б) Задачи, которые побуждают сделать неправильный выбор ответа на основе предложенных правильных и неправильных ответов. Что легче: пуд пуха или пуд железа?

Многие отвечают, что пуд пуха легче, потому что железо тяжелее, чем пух. Но это неправильный ответ: пуд железа весит 16 кг и пуд пуха весит тоже 16 кг.

II. Задачи, условия которых предполагают выполнение какого-либо действия с заданными числами или величинами, несмотря на то что выполнение этого действия вообще не требуется:

а) Три лошади проскакали 15 километров. Сколько километров проскакала каждая лошадь?

Хочется выполнить деление $15:3$ и дать ответ: каждая лошадь проскакала 5 км. На самом деле, производить деление вовсе не нужно, потому что каждая лошадь проскакала столько же, сколько и три.

б) (Старинная задача) Мужик отправился в Москву, и к нему навстречу шли 7 монахинь, у каждой из них была сумка, а в каждой сумке – кошка. Сколько существ направлялось в Москву?

Младший школьник, принимающий решение, едва воздержится от того, чтобы ответить: «15 существ, потому что $1 + 7 + 7 = 15$ », но этот ответ неправильный, не нужно искать сумму. Ведь только один мужик направлялся в Москву.

III. Задачи, условия которых предполагают возможность «опровержения» семантически правильного решения с использованием синтаксического решения или другого нематематического решения:

а) Три спички размещены на столе так, что получилось четыре. Может ли быть так, если на столе нет других предметов?

Предполагаемый отрицательный ответ опровергается рисунком.

б) (Старинная задача) Крестьянин продал на базаре трех коз за три рубля. Вопрос: «По чему каждая коза пошла?»

Очевидный ответ «один рубль за каждую козу» опровергается, так как козы не ходят по деньгам, они ходят по земле.

Опыт передовых педагогов показывает, что олимпиадные задачи очень полезны для внеклассных занятий, поскольку это открывает возможности для реальной дифференциации результатов обучения каждого учащегося.

Подобные задачи могут быть успешно применены в качестве дополнительных индивидуальных заданий для тех обучающихся, которые могут без труда и быстро выполнить основные задания для самостоятельной работы в классе, или для тех, кто хочет решить такие задачи в качестве домашнего задания.

Таким образом, к современным подходам формирования у младших школьников познавательных логических УУД можно отнести применение олимпиадных задач. Олимпиадная задача, в отличие от типовой, не может быть решена ни одним известным для обучающихся способом. Такие задачи не ограничивают школьников жесткой структурой решения. Школьникам нужно искать решение, которое требует работы логического мышления, что способствует формированию логических УУД.

Литература

1. Артемов А.К. Теоретико-методические особенности поиска способов решения математических задач // Начальная школа. – 2018. – №11. – С. 48–53.

2. Гороховская Г.Г. Решение нестандартных задач – средство развития логического мышления младших школьников // Начальная школа. – 2018. – №7. – С. 113–115.

3. Дрозина В.В., Дильман В.Л. Механизм творчества решения нестандартных задач. Руководство для тех, кто хочет научиться решать нестан-

дартные задачи: учебное пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. – 255 с.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 151 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕКТИНОВЫХ ВЕЩЕСТВ В РАЗЛИЧНЫХ ФРУКТАХ

А.Э. Науменко

студент магистратуры отделения физико-математического,
естественно-научного и технологического образования
Педагогический институт Иркутского государственного
университета

Научный руководитель: к.б.н., доцент Максимова Е.Н.

В связи с увеличением заболеваний, обусловленных загрязнением окружающей среды, особую значимость приобретает использование в рационе питания детоксицирующих средств натурального происхождения. К природному эффективному средству детоксикации относятся пектины. Они представляют собой природные полисахариды, которые содержатся почти во всех растениях. В ходе исследования нами были выделены пектиновые вещества и проведен количественный анализ содержания пектина в яблоках, грушах и хурме. Количество пектинов в растительном сырье было определено по пектату кальция.

Ключевые слова: пектин и пектиновые вещества; свойства; фрукты; лечебно-профилактические цели; детоксикация; роль; организм человека.

Пектины выполняют важную роль в организме человека. Они осуществляют связывание токсинов и тяжёлых металлов. Также установлено, что пектины, поступающие в толстый кишечник, являясь низкокалорийными углеводами и легкорастворимыми балластными веществами, становятся хорошим источником энергии для представителей нормальной кишечной микрофлоры. Пектины увеличивают секрецию ряда энзимов и гормонов, являются мощным

антиоксидантом, защищая слизистую от повреждения таких окислителей, как пероксид-, супероксид-, гидроксил-радикалы [2]. Поэтому исследования в данной области являются актуальными.

В условиях сложившейся экологической обстановки, особенно в России, остро возрастает потребность в продуктах лечебно-профилактического назначения, среди которых особое место занимают пектины. Оценивая современные достижения в области изучения пектиновых биополимеров, можно сказать, что пектины являются уникальным продуктом, завоевавшим прочное место в современной технологии пищевой промышленности и в то же время обладающим широким спектром биологической активности [3].

Пектины используются в лечебно-профилактических целях – при лечении диабета, атеросклероза, ишемии сердца, желудочно-желудочных заболеваний, они повышают устойчивость организма к аллергии, нормализуют количество холестерина, используются в качестве регуляторов обменных процессов в организме человека. В литературе появились данные об эффективности пектинов при лечении раковых опухолей [4].

Учеными доказан терапевтический эффект пектина при хроническом отравлении парами ртути. Пектин связывает ионы двухвалентного свинца лучше, чем активированный уголь. Также происходит комплексообразование пектина с радиоактивными изотопами: цезием-137, стронцием-90, иттрием-91, кобальтом-60 и др. Установлено, что 1 грамм свежесобранного пектина способен поглотить от 150 до 420 миллиграмм стронция. При взаимодействии солей кобальта с пектином в соотношении 1:100 в нерастворимый комплекс переходит более 90% этого металла. Минздрав рекомендует лицам, которые подверглись действию неорганических соединений свинца и других металлов, с профилактической целью перед началом работы употреблять 2 грамма пектина либо 300 грамм натуральных фруктовых соков с мякотью [4].

В г. Чернобыле был доказан терапевтический эффект пектиновых веществ. Существуют сведения об адсорбции пектинами нитратов и нитритов: если цыплят кормить пищей с добавлением нитрата натрия, то присутствие пектина в рационе приводит к увеличению выведения нитратов и нитритов с пометом вдвое и, соответственно,

к наиболее низкому содержанию вредных для человека веществ в курином мясе [5].

По данным Всемирной организации здравоохранения, 200 миллионов людей страдает дефицитом железа, причем в наибольшей степени страдают женщины детородного возраста, беременные, дети младшей возрастной группы, поэтому целебные свойства пектинов заслуживают внимания [5].

Следовательно, проводимые современные исследования позволяют расширять сферы применения пектиновых веществ, что соответственно приводит к возрастающим потребностям рынка в пектине. В связи с создавшейся ситуацией возникла острая необходимость в восстановлении пектинового производства в России, которое позволит получать функциональные продукты с лечебно-профилактическими свойствами, обеспечить новые рабочие места и поддержать отечественного производителя.

Объектом исследования являются плоды свежих яблок сортов Гренни Смит (Сербия), Белый Налив (КНР), Медовые (Китай), груш Конференция (Аргентина), Вильямс (Южная Африка), Индийская (КНР), хурмы (Хурма Узбекистан, Хурма Азербайджан, Хурма Восточная (Китай)).

Методика эксперимента заключалась в следующем: свежий материал растирали с кварцевым песком и переносили в коническую колбу, заливали водой, нагретой до 45°C, выдерживали при этой же температуре на водяной бане [1]. После этого центрифугировали и собирали прозрачный раствор пектина. Для полноты извлечения растворимого пектина осадок повторно центрифугировали 3 раза. Затем омыляли щелочью и обрабатывали раствором уксусной кислоты для получения свободной пектиновой кислоты. Далее осаждали раствором хлорида кальция до выпадения осадка пектата кальция. Осадок промывали, высушивали, взвешивали и вычисляли содержание пектиновой кислоты по формуле:

$$C=(X \cdot V \cdot 92)/a \cdot V_1,$$

C – содержание пектиновой кислоты (в %); X – количество найденного пектата кальция (в г); (0,0196 г); a – навеска исследуемого растительного материала (в г); (25 г); V₁ – объем фильтрата, взято-

го для омыления и осаждения в нем пектата кальция (в мл); (25 мл); V – начальный объем раствора пектина (в мл); (250 мл); 92 – коэффициент пересчета (в %), вычисленный исходя из того, что пектат кальция содержит 8% кальция [1].

Таким образом, в химической лаборатории можно получить пектин.

Нами был получен сухой пектин разных сортов яблок: Гренни Смит (страна-производитель – Сербия) = 0,26 г, Белый Налив (страна-производитель – КНР) = 0,28 г, Медовые (страна-производитель – Китай) = 0,27 г.

Нами был получен сухой пектин разных сортов груш: Конференция (страна-производитель – Аргентина) = 0,155 г, Вильямс (страна-производитель – Южная Африка) = 0,12 г, Индийские (страна-производитель – КНР) = 0,16 г.

Нами был получен сухой пектин разных сортов хурмы: Хурма (страна-производитель – Узбекистан) = 0,22 г, Хурма (страна-производитель – Азербайджан) = 0,21 г, Хурма Восточная (страна-производитель – КНР) = 0,20 г.

В результате получены следующие данные: содержание пектиновых веществ в 25 г яблока Гренни Смит составляет: $9,568 \pm 0,01\%$, яблока Белый Налив – $10,304 \pm 0,01\%$, яблока Медовые – $9,936 \pm 0,01\%$, в 25 г груши Конференция – $5,704 \pm 0,01\%$, груши Вильямс – $4,416 \pm 0,01\%$, груши Индийская – $5,888 \pm 0,01\%$, в 25 г хурмы Узбекистан – $8,096 \pm 0,01\%$, хурмы Азербайджан – $7,728 \pm 0,01\%$, хурмы Восточная – $7,360 \pm 0,01\%$. Как видно из представленных данных, наибольшее содержание пектиновых веществ выявлено в сорте яблок Белый Налив, груш Индийская, хурмы Узбекистан.

Пектин, содержащийся в яблоках, самый эффективный по своему оздоровительному действию среди исследуемых фруктовых пектинов.

Низкое содержание растворимого пектина отмечается в грушах.

Пектины, содержащиеся в яблоках, за исключением выделенных из сорта Гренни Смит, относятся к высокоэтерифицированным, обладающим способностью образовывать высокоэластичные гели, что позволяет рекомендовать их для использования в качестве загустителей в различных отраслях пищевой промышленности.

По максимальному значению степени метоксилирования выделяются пектины из яблок сорта Белый Налив.

Литература

1. Аверьянова Е.В., Школьников М.Н. Пектин: методы выделения и свойства. – URL: <http://irbis.bti.secna.ru/doc5/2015-34.pdf> (дата обращения: 01.06.2019).
2. Вальшев А.В. Антимикробная активность пектинов и их производных // Бюллетень Оренбургского научного центра УрО РАН. 2012. №3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/antimikrobnaya-aktivnost-pektinov-i-ih-proizvodnyh> (дата обращения: 11.05.2019).
3. Свойства и строение галактуроновой кислоты в технологии производства пектинов / Л.С. Дегтярев, М.П. Купчик, Л.В. Донченко, О.В. Богданова // Известия вузов. Пищевая технология. – 2002. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/svoystva-i-stroenie-galakturonovoy-kisloty-v-tehnologii-proizvodstva-pektinov-1> (дата обращения: 10.04.2019).
4. Донченко Л.В., Фирсов Г.Г. Пектин: основные свойства, производство и применение. – М.: ДеЛи, 2007. – 276 с.
5. Продукты переработки плодов и овощей. Титриметрический метод определения пектиновых веществ: ГОСТ 29059-91 // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=OTN;n=6652#08366810763148844>(дата обращения: 10.05.2019).

СИНЕРГИЯ ПРИЕМОВ ЭЙДЕТИКИ, КАРТИРОВАНИЯ И СКЕТЧНОУТИНГА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.Н. Петрова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

В статье рассматривается вопрос синергии приемов мнемотехники (эйдетики, картирования и скетчноутинга) как средства развития памяти младших школьников.

Ключевые слова: *картирование; младшие школьники; мнемотехника; память; синергия; скетчноутинг; эйдетика.*

В современном обществе, где в разы возросли потоки информации, память и ее возможности определяют продуктивность деятельности. В настоящее время детям приходится обрабатывать различные источники информации и запоминать массу данных, в связи с чем возникают проблемы, так как их память находится еще в недостаточно развитом состоянии.

Память является одним из основных процессов психики человека, той основой, на которую опираются возможности человека, его мышление. Следует определить, что мы понимаем под памятью. В различных источниках она трактуется по-разному. Нами за основу взято определение А.В. Петровского. Он характеризует память как «отражение опыта человека путем запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения» [8, с. 165].

Вопрос развития памяти младших школьников рассматривался многими исследователями. Среди зарубежных ученых можно выделить следующих: Г. Эббингауз, К. Левин, П. Жане. К отечественным исследователям, занимавшимся данной проблемой, можно отнести: И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Р. Лурию, Б.В. Зейгарника, А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, И.В. Дубровину, Г.А. Урунтаеву и др. Все они обращали внимание на то, что в начальной школе развиваются все виды памяти, она приобретает результативный и произвольный характер. Ученые обращают внимание на развитие памяти младших школьников различными средствами и приемами. Среди современных исследователей можно выделить следующих: К. Аверина, М. Зяблинцева, Л. Гомола, Т. Бьюзен, С. Гевлич, В. Копыл, С. Шипунов, Н. Рябина, И. Матюгин, М. Роуди и др.

У учеников начальной школы под влиянием новых видов деятельности и требований память претерпевает усложнение и совершенствование. Но этого остается недостаточно для обработки, хранения и воспроизведения больших объемов информации. В связи с этим необходимо организовать деятельность детей с этим материалом.

Стоит отметить, что обучающиеся начальной школы способны целенаправленно запоминать определенный материал, используя различные приемы, способствующие повышению эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. При этом детьми легче запоминается информация,

вызывающая у них интерес и эмоциональный отклик, что обуславливает применение игровых приемов [4, с. 160].

Но в памяти младших школьников наблюдается недостаток – неумение правильно организовать процесс запоминания, неумение выделить «основу» для усвоения, пользоваться логическими схемами. В связи с этим возникает потребность в использовании специальных упражнений, которые помогли бы детям развить данные умения, а значит и улучшить память [4, с. 160].

На данный момент существует и на практике применяется большое количество разнообразных методов и приемов, развивающих память, способствующих ее улучшению. Одни из них основаны на регуляции внимания, другие направлены на совершенствование восприятия материала, третьи нацелены на упражняемость воображения, четвертые – на способность к структурированию материала, пятые – на использование специальных мнемотехнических приемов и различных действий, основанных на них. Учитель начальных классов в своей работе должен использовать все виды приемов, но при этом особое внимание уделять развитию у детей произвольного запоминания. При его развитии выделяют две группы приемов [4, с. 160]:

- 1) основанные на выявлении внутренних связей, существующих в самом материале;
- 2) основанные на привнесении извне искусственных связей в запоминаемый материал.

Последняя группа носит название мнемонических и применяется в тех случаях, когда нет содержательных знаний о внутренней структуре материала или ее трудно выявить [4, с. 160].

Мнемотехника позволяет в достаточно короткие сроки запомнить большой объем информации и активно ею пользоваться. Нами рассматривается синергия приемов, связанных с данной техникой, и их влияние на развитие памяти младших школьников. Синергия определяется как «объединение» (интеграция) нескольких факторов, которое характеризуется тем, что их совместное влияние превосходит эффект воздействия каждого из них в отдельности [1].

Мнемотехнику (мнемонику) определяют как «специально разработанные приёмы и способы, которые облегчают запоминание информации определенного типа» [3].

Главный принцип, используемый мнемотехникой – это принцип замены абстрактных объектов понятиями, имеющими визуальное, аудиальное или реже иное чувственное представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией (построение ассоциаций) для упрощения ее запоминания [5]. Таким образом, данная техника основывается на образах и работе с ними.

Методы и приемы мнемотехники достаточно разнообразны. На наш взгляд, среди них следует выделить эйдетику. Главными инструментами приема являются работа с ассоциациями и акробатическая техника. Последняя определяется как преобразование информации в интересные песни, стихи и тексты [7].

Эйдетика обладает способностью превращать запоминание в произвольный процесс. Эйдетизм – это способность очень ярко представлять себе предмет, которого нет в поле нашего восприятия, используя при этом максимальное количество органов чувств. Эйдетика предлагает методы обучения, которые опираются на образы. При этом необходимо использовать доступные пониманию детей ассоциации. Это приведет к повышению эффективности процесса усвоения информации [2].

К упражнениям и играм, используемым эйдетикой, относятся [2] игры на развитие зрительного восприятия (игра «Исследователи»), игры на развитие слухового восприятия (упражнение «Что так звучит»), игры, развивающие восприятие запахов (игра «Угадай аромат»), упражнения на все виды восприятия.

Как отмечает Н.В. Рябинина, результативность обучения в разы повышается, если после ассоциативной «привязки» (прием эйдетики) дети могут объединить ассоциации и зрительное запоминание. Этого можно относительно легко добиться путем использования простых рисунков или картинок, которые объединены в упрощенные схемы или карты. Таким образом, возникает потребность в том, чтобы сочетать прием эйдетики и прием картирования [7].

Картирование известно в отечественной педагогической науке как методика создания интеллект-карт. Оно получило особую популярность в практике наших педагогов относительно недавно, хотя за рубежом известно еще с 60-х гг. XX века. Картирование определяется как «совокупность операций мышления, позволяющих создавать

интеллект-карты (карты разума)». Такая карта позволяет наглядно отразить ассоциативные связи в мозгу человека [7].

Системное использование данного приема в образовательном процессе способствует развитию понимания информации, ее запоминания и позволяют непосредственно работать с ней (акцент делается на «сворачивании» информации и установлении связей между понятиями и явлениями), а также позволяет структурировать материал.

Особенностью применения интеллект-карт на уроках в начальной школе является то, что дети либо пишут очень плохо, либо очень медленно, что затрудняет их применение. Поэтому учителю целесообразно использовать рисунки большого размера, заранее их готовить. При этом ученики не могут составлять их полностью самостоятельно, поэтому их следует активно привлекать к этой деятельности. При обучении созданию карт разума следует начать с выделения опорного слова, так как это вызывает наибольшие затруднения у детей. Затем их надо научить начальному уровню структурирования информации. После этого можно создавать карты в совместной деятельности на доске [7].

Скетчноутинг является актуальным направлением визуализации и представляет собой разновидность картирования. При его использовании создаются иллюстрированные заметки с персонажами, стрелками и другими элементами, позволяющими структурировать, запомнить и осмыслить материал. Ценным является то, что выполненное практически задание (рисунок, схема) способствует долгосрочному запоминанию изученного [6, с. 14–22].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что органичное сочетание эйдетики, картирования и скетчноутинга позволяет эффективно понимать, усваивать и запоминать пройденный материал, а также обобщать его. Следовательно, их синергия позволяет улучшить все виды памяти младшего школьника.

Литература

1. Бура Л.В., Чепурной, Г.А. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №47–2. – С. 262–268.
2. Волкова О.В. Использование идей школы «Эйдетики» в практической деятельности начального образования // Мир детства в современном

образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / под ред. И.А. Шарапова. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2015. – С. 28–31.

3. Каракешишян С.О. Мнемотехника как технология развития памяти // Наука в современном мире: приоритеты развития. – 2019. – №1 (5). – С. 24–29.

4. Матвеев С. Феноменальная память. Методы запоминания информации. – М.: Альпина Пабlishер, 2013. – 160 с.

5. Муллер Д.А. Память и мнемотехника // Старт в науке. – 2016. – №3. – С. 82–83.

6. Роуди М. Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 224 с.

7. Рябинина Н.В. Развитие творческих навыков у детей младшего школьного возраста с помощью синергии методов эйдетики, картирования и скетчноутинга // Альманах мировой науки. – 2017. – №4–2 (19). – С. 10–12.

8. Словарь: Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. В 6 т. / под. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

К.К. Полстянова

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Н.И. Фомина

кандидат педагогических наук, доцент

Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается проблема оценивания учебных достижений в условиях безотметочного обучения. Рассмотрены основные идеи построения, принципы и приемы реализации безотметочного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: безотметочное обучение; младший школьный возраст; отметка; оценка; учебные достижения.

Современная система начального образования требует качественного перестроения образовательного процесса в связи с введением новых образовательных стандартов, программ и национальных

проектов. Одной из главнейших и наиболее значимых задач становится разработка новой системы оценивания учебных достижений младших школьников, которая была бы ориентирована на оценку не только знаний учеников, но и их умений, навыков, творческих способностей и самостоятельности.

На сегодняшний день проблема перехода на новый тип оценивания успешности в учебной деятельности младших школьников очень актуальна. Это связано с тем, что обучение сегодня ориентировано на развитие личности ребенка, его познавательных способностей, а главное – на ситуацию успеха школьника в учебной деятельности. Пятибалльная оценка в настоящее время не дает возможности полностью оценить все качества и труд ребенка. Она не предоставляет возможности учитывать индивидуальность каждого ученика, ограничивает возможность увидеть динамику его развития, часто отметка носит травмирующий характер для ребенка, самое важное, что она не позволяет ученику чувствовать себя успешным в учебной деятельности и не развивает его самостоятельность, самоконтроль и самооценивание. Справедливость данных взглядов подтверждается содержанием нового национального проекта «Успех каждого ребенка», в котором ученые-новаторы воплотили свои идеи, направленные на развитие гармоничной, творческой и социально ответственной личности. В связи с этим перед педагогами встает проблема введения таких технологий оценивания в начальной школе, которые позволили бы развить у ребенка уверенность в своих силах, адекватную самооценку, самостоятельность, инициативность и ответственность [5].

Альтернативой пятибалльной системе обучения является безотметочное обучение. Ш.А. Амонашвили отмечает: очень важно, чтобы педагог видел разницу между оценкой и отметкой. По его мнению, оценка – это процесс, деятельность оценивания, которая осуществляется человеком. А отметка – это результат этого процесса, который является ее условно-формальным выражением [1, с. 48].

Проблемой сущности безотметочного обучения занимались теоретики и практики, такие как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, Г.А. Цукерман и др.

Ш.А. Амонашвили отмечал, что безотметочное обучение позволяет повысить рейтинг знаний учащихся, так как формирует учебную деятельность детей на основе познавательного интереса. Оно полностью исключает сравнение достижений обучающихся, в результате чего ребенок чувствует себя свободнее, не боится сделать ошибку, так как она не будет выставлена «напоказ» [1, с. 54].

В системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова говорится о том, что необходимо изъять из учебного процесса отметку для того, чтобы у ребенка сформировалась адекватная самооценка. Они считают, что оценка должна подразумевать всестороннюю диагностику личности ученика, которая бы являлась основой всего педагогического процесса.

А.Б. Воронцов указывает, что в безотметочном обучении приоритетным направлением является развитие самооценки как результата оценочной деятельности младшего школьника, а отметка – это относительный результат движения школьника на пути присвоения различных навыков, знаний и умений [2, с. 92].

Таким образом, безотметочное обучение – это обучение, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок.

В основе подходов к оцениванию в условиях безотметочного обучения лежат следующие вопросы: «что оценивать?» (то, что подлежит оцениванию), «как оценивать?» (какими средствами), «каким образом оценивать?» (этапы осуществления оценивания).

Основные идеи безотметочного обучения связаны с исключением негативных моментов, которые связаны с выставлением отметок, с важностью индивидуализации и гуманизации образовательного процесса, а также с формированием самооценки обучающихся. Такой вид обучения предполагает составление условных шкал, таблиц, графиков, технологических карт, фиксирующих уровни учебных достижений младших школьников по различным параметрам, при этом педагог не ранжирует детей по успеваемости и не оценивает личные качества ученика.

В основу безотметочного обучения можно положить идеи, сформулированные Г.А. Цукерман [6, с. 65]:

- 1) самооценка ученика должна предшествовать оценке педагога;

- 2) самооценка ученика должна постепенно дифференцироваться;
- 3) оцениваться должны только достижения учащегося, которые предъявляются для оценки самими детьми, опираясь на правило «добавлять, а не вычитать»;
- 4) содержательное оценивание должно быть неотделимо от умения себя контролировать;
- 5) оценке должна подлежать динамика успешности учащегося относительно самого себя;
- 6) учащиеся имеют право на сомнение и незнание, которое оформляется в классе и дома особым образом (т.е. различные пометки при выполнении задания, например, «Т» – трудно, «С» – сомневаюсь, что все выполнено верно и т.д.);
- 7) для итоговой аттестации учащихся должна быть использована накопительная система оценок, т.е. за активность на уроке, за работы, которые выполняет ребенок, ставятся баллы, которые накапливаются в течение семестра или года, затем они суммируются, и выставляется итоговая отметка. Причем если у ребенка с первого раза что-то не получилось, то он может пересдать работу позже, не получив за это плохую отметку.

Безотметочное обучение вводится в первом классе и призвано способствовать повышению учебной мотивации и самостоятельности младших школьников. [4, с. 29] Такое обучение позволяет младшим школьникам чувствовать себя комфортно, не бояться высказывать свое мнение, охотно познавать окружающий мир, при этом обучающиеся с удовольствием задают вопросы и вступают в дискуссию. При таком обучении внешняя мотивация ребенка заменяется внутренней, ему становится интересен сам процесс познания. Безотметочное обучение базируется на следующих принципах:

- 1) дифференцированный подход при выполнении оценочных и контролирующих действий;
- 2) критериальность – содержательная оценка и контроль строятся на критериях, которые разработаны совместно с учащимися, которые должны быть однозначными и предельно четкими (например, на уроке математики при решении задач можно составить совместно такие критерии, как верно составлена краткая запись, правильно

выстроена последовательность осуществляемых действий, верно сформулированы пояснения к действию, записан ответ);

3) приоритет самооценки – это способствует формированию у учащихся умения самостоятельно оценивать результаты своей деятельности;

4) непрерывность предполагает переход от традиционного понимания оценки как фиксатора конечного результата к оцениванию процесса движения к нему;

5) гибкость и вариативность оценки – использование разнообразных оценочных шкал, позволяющих отследить прогресс или регресс в успеваемости и развитии ученика;

6) сочетание качественной и количественной составляющих оценки: качественная – обеспечивает всестороннее видение способностей учащихся, количественная – позволяет выстраивать индивидуальную шкалу достижений учащихся на протяжении всего обучения. Сочетание этих двух типов оценки дает наиболее полную и общую картину динамики развития ученика;

7) естественность контроля и оценки – должны проводиться в естественных условиях для ученика, снижающих стресс и напряжение.

В условиях безотметочного обучения можно использовать следующие приемы для оценивания учебных достижений младших школьников.

«Добрые слова и комплименты». Использование в педагогическом процессе словесной оценки достижений ребенка позволяет указать на его ошибки, недочеты или успехи, чему отвечают слова: «Ты молодец, но...», «Какой ты внимательный!», «У тебя все получится!». Такой вид оценивания позволяет сформировать у ребенка уверенность в себе.

Невербальные формы поддержки: улыбка, прикосновение к ребенку, одобряющие жесты и др. Применение такого приема позволит сформировать у ребенка уверенность в своих силах.

Самооценка – это возможность оценивать выполненные задания самостоятельно, с помощью различных шкал, линейчек, символов и т.д. Это позволит ребенку увидеть свои успехи, соотнести свою оценку с оценкой учителя, а также поможет избежать сравнения успехов одного ребенка с другим.

«Сосед по парте», или *взаимоценка* – это оценивание чужой работы, которое позволяет видеть друг в друге хорошее, развивать у ребенка сопереживание за неуспехи другого, радость за достижения товарищей, восприятие критики, взаимоподдержку и взаимопомощь.

«Лист индивидуальных достижений» заводится индивидуально на каждого ученика, в нем фиксируются навыки, которые усваивает младший школьник, в которых отражается прогресс познавательного развития ребенка.

«Папка достижений», или *портфолио* – коллекция работ и результатов обучающихся, которая позволяет фиксировать достижения ребенка в разных областях знаний.

Также можно еще выделить некоторые игровые приемы, которые используются в процессе безотметочного обучения.

«*Волшебные линейчки*». Данный прием был выделен А.Г. Цукерман и подразумевает отрезок, который разделен на несколько уровней (высокий, средний, низкий), принимающий горизонтальную или вертикальную форму. Смысл данного приема состоит в том, что ребенок чертит на полях в тетради линейчку, на которой отмечает «крестик» на том уровне, которого, по его мнению, он достиг. После того, как ученики сдадут тетради на проверку, учитель отмечает красным крестиком уровень, на котором, по мнению педагога, должен находиться «крестик».

«*Солнышко*» заключается в том, что в тетради рисуется «3 лица», которые изображают эмоции (улыбку, грусть, нейтральную эмоцию). Когда ученик выполнит задание, он должен закрасить тот смайлик, который соответствует выполненной работе. После проверки задания учитель «превращает лицо» в солнышко, добавляя к нему лучики.

«*Светофор*»: данный прием предполагает оценивание своих действий с помощью трех цветовых сигналов: зеленый – «нужна помощь», желтый – «я умею, но не уверен», красный – «я умею сам».

«*Дерево успеха*»: этот прием заключается в том, что в конце урока, после изучения какой-либо темы на доске может быть изображен ствол дерева, в корзине лежат плоды, листики (зеленые и желтые), цветы. Каждый ученик выбирает то, что он хочет прикрепить

на это дерево, причем каждый предмет имеет свое обозначение: плоды – занятие прошло плодотворно; цветы – занятие прошло неплохо, почти все получилось; зеленые листики – я старался, но у меня не все получилось; желтые листики – я не смог справиться с заданиями, нужно еще поработать.

«Цветовая шкала» – это жетоны разных цветов, имеющих свое обозначение, например: фиолетовый – «самый старательный», зеленый – «самый активный», синий – «самый вежливый». Данные жетоны дети отдают друг другу, оценивая работу на уроке. При этом педагог должен каждый раз менять цвета, чтобы за ребенком не закрепился тот или иной цвет жетона.

Таким образом, безотметочное обучение – это новый подход к оцениванию результатов младших школьников в учебной деятельности, позволяющий преодолеть недостатки балльной системы оценивания. Цель такого обучения состоит в том, чтобы сформировать у ребенка адекватную самооценку и развить самостоятельность в контрольно-оценочной деятельности.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках. – М.: Амрита, 2012. – 420 с.
2. Воронцов А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования // Начальная школа. – 2002. – №3. – С. 89–96.
3. Воронцов А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся // Начальная школа. – 1999. – №7. – С. 61.
4. Пачина А.Г. Внедрение критериально-ориентированной оценки учебных достижений младших школьников в педагогическую практику // Начальная школа. – 2008. – №9. – С. 28–31.
5. Тихомирова О.Б., Фомина Н.И. Концепция гуманной педагогики в современном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №7–2 (49). – С. 61–63.
6. Цукерман Г.А. Оценка без отметки / под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. – М.-Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. – 113 с.

К ИСТОРИИ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ: «ВЕСЕЛЫЕ КАРТИНКИ», «МУРЗИЛКА», «SCHRUMDIRUM»

К.К. Полстянова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

В статье рассматривается история становления детских журналов «Веселые картинки», «Мурзилка», «Schrumdirum».

Ключевые слова: журнал; периодика; «Веселые картинки»; «Мурзилка»; «Schrumdirum».

История детских журналов в России и за рубежом насчитывает более 200 лет. Но в России детская периодика появилась значительно позднее, чем в странах зарубежья. Первое периодическое издание «Детское чтение для сердца и разума», адресованное детям в возрасте от 6 до 12 лет, появилось в 1785 году, когда в Европе «Лейпцигский еженедельный листок» выходил с 1772 года. Но уже к XIX в. детская периодическая литература отличается своим многообразием, в нее входят и литературно-художественные, и научно-познавательные, и развлекательные журналы. С этого момента детская периодика становится важным средством художественно-эстетического, научно-познавательного и морально-нравственного воспитания детей. С журналами активно в этот период сотрудничают писатели, ученые, художники и т.д. Но и в современном мире детские журналы не утрачивают свое влияние на воспитание детей. Детская журналистика в яркой и доступной для детей форме рассказывает об окружающем мире, развивает речь ребенка, знакомит с литературными произведениями, учит считать, писать, рассказывает о жизни или особенностях той или иной страны. Авторы детских журналов воплощают фантазии ребенка в реальность, создают для них различных героев для подражания, которые учат их правильным поступкам, что оказывает значительное влияние на развитие нравственных ценностей и чувств детей, формирование мировоззрения ребенка и его личности [4, с. 1].

Эпоха детской журналистики представлена различными журналами, альманахами и другими жанрами периодики, среди которых журналы «Веселые картинки», «Мурзилка», «Schrumdirum».

Журнал «Веселые картинки» выходит в печать с 1956 года, с периодичностью один раз в месяц. Журнал охватывает возраст детей от 4 до 10 лет. Журнал «Веселые картинки» имеет полувековой опыт обучения и организации семейного досуга с помощью настольных игр, комиксов, ребусов, шуток, загадок, которые изложены на страницах журнала, а также служит своеобразным учебником юмора.

Идея создания данного журнала принадлежала Ивану Семенову – карикатуристу газеты «Крокодил», который и стал первым редактором журнала «Веселые картинки».

Название журнала выбиралось исходя из того, что маленькие дети охотно рассматривают забавные картинки, которые сопровождаются остроумными надписями. Но вскоре выяснилось, что журнал «Веселые картинки» читают не только дети, но и взрослые, в связи с этим в нем появились стихотворения, рассказы, считалки, загадки. С этого времени он стал семейным журналом СССР [1, с. 38].

Над выпусками журнала «Веселые картинки» работали самые лучшие советские писатели и художники: К. Чуковский, А. Барто, С. Михалков, В. Сутеев и др.

Главный герой «Веселых картинок» – *Карандаш* – символ журнала, был придуман и нарисован Иваном Максимовичем Семеновым, народным художником СССР. Карандаш представлял собой забавного, доброго и веселого человечка, с красным грифелем вместо носа. Он был одет в нарядную синюю блузу, на голове его красовался берет, а на шее был красный бант. Смотря на него, и маленькие, и взрослые понимали, что перед ними интеллигент и художник.

Первый номер журнала, вышедший в сентябре 1956 года, моментально стал популярным и вошел в разряд дефицитных изданий. Интересно то, что «Веселые картинки» был единственным журналом в СССР, который никогда не подвергался цензуре. Следует отметить, что он был единственным печатным изданием, на страницах которого не публиковались извещения о смене руководителей советской власти, являющиеся обязательными для всей прессы.

В 1972 году журнал «Веселые картинки» возглавила Нина Иванова, работавшая в журнале в течение многих лет. В 1977 г. главным

редактором журнала становится художник Р. Варшамов, вместе с которым пришли новые авторы и художники-нонконформисты – В. Пивоваров, В. Дмитриук, И. Кабаков и др., а также карикатуристы нового поколения С. Тюнин и О. Теслер [2, с. 156]. Они принесли в жизнь редакции страниц «Веселых картинок» веяния бунтарства, стремление к свободе, что запрещалось отражать в серьезных «взрослых» печатных изданиях. В 1979 году В. Пивоваров создает современный логотип журнала. Отметим, что «Веселые картинки» охотно печатали начинающих авторов, так были открыты имена Э. Успенского, А. Усачева, Е. Милутки и других.

Журнал «Веселые картинки» относился к числу новаторских, в каждом его номере было несколько длинных историй с персонажами, которые обменивались репликами внутри облачков со словами. Расположение журнала было в непривычной форме – горизонтальной, что его отличало от других печатных изданий [6, с. 110]. Из номера в номер журнала «Веселые картинки» детей веселили персонажи, которые были объединены в «Клуб веселых человечков» – Карандаш, Петрушка, Самоделкин, Чипполино, Незнайка, Гурвинек, Дюймовочка, Буратино.

В 2000-х годах редакция выпустила несколько новых изданий, в связи с пропагандой детского чтения семейной аудитории, которые назывались: «Трамплин» – единственный в России журнал о спорте; «Пампасы» – журнал для подростков; «Синдбад» – о путешествиях и географических открытиях, а также «Филя» – журнал о природе и животных, «Эскиз» – об искусстве и культуре.

В 2007 году в детском журнале «Веселые картинки» появляется вкладка «Учимся вместе с Веселыми человечками», а также рубрики «Занимательная геометрия», «Давайте сравнивать», «Назови любимый цвет» и другие уроки, составляющие необыкновенный «Веселый учебник».

На данный момент журнал «Веселые картинки» выходит ежемесячно тиражом около 20 000 экземпляров и распространяется во всех регионах России.

Журнал «Мурзилка» вышел впервые в Советском Союзе 16 мая 1924 года, рассчитан на аудиторию от 6 до 12 лет. История Мурзилки началась еще в 1879 году, когда Палмер Кокс, канадский ученый, создал серию рисунков о брауни – это ближайшие родственники

домовых, маленькие человечки, ростом 90 сантиметров, похожие на маленьких эльфов, с коричневыми волосами и ярко-голубыми глазами. Эти существа ночью приходят доделывать то, что не успели слуги.

В России Мурзилка появился впервые на страницах журнала «Задушевное слово» в 1887 году в сказке «Мальчик с пальчик, девочка с ноготок», автором которой была Анна Борисовна Хвольсон, а художником – Палмер Кокс. В 1913 году появляется книжка «Царство малюток», содержащая 27 рассказов и 182 рисунка, которая постоянно переиздавалась. У А.Б. Хвольсон герои получили новые имена: Мазь-Перемазь, охотник Мик, Вертушка, Знайка, Незнайка и т.д., и Мурзилка.

Мурзилка был мальчиком в черном фраке с огромным цветком в петлице, шелковом цилиндре и модными штиблетами с длинным носами, появляющийся всегда с элегантной тростью и моноклем. По сюжету он всегда попадал в какие-нибудь смешные истории. Но после революции 1917 года о Мурзилке все забыли.

Следующее упоминание о нем произошло в 1924 году, когда создавался новый детский журнал при «Рабочей газете», кто-то из основателей вспомнил его имя и решение назвать главного героя данного журнала Мурзилкой было принято почти единогласно.

В данной серии журналов Мурзилкой стал рыжий беспородный щенок, который всюду сопровождал своего хозяина – мальчика Петю. Изменился не только его облик, но и окружение. Друзья Мурзилки теперь были пионеры, октябрята и их родители. Однако щенок просуществовал недолго, вскоре он исчез со страниц журнала, как впоследствии и его хозяин. Затем в этом журнале стали появляться и другие герои – злая волшебница Ябеда-Корябеда, говорящая кошка Шунька, Сорока-Балаболка, Спортлендик и Божья Коровка, ставшие ведущими основных рубрик – веселых и занимательных историй, вопросов на любознательность, спортивной странички и рассказов о природе.

На страницах издания журнала «Мурзилка» печатались такие писатели, как С. Маршак, К. Чуковский, С. Михалков, Б. Заходер, А. Барто и другие.

Журнал «Мурзилка» самым маленьким читателям прививал любовь к учебе с помощью ярких картинок, необычно обыгранных сюжетов и веселых стишков [6, с. 111]. Детский журнал брался далеко

не за детские темы, он рассказывал о покорении космоса, стройке ДнепроГЭСа, Олимпиаде – 80 и также рассказывал о идеологии партии – «Октябрятам о коммунистах».

Великая Отечественная война не обошла стороной и журнал «Мурзилка». На его страницах в этот период печаталась информация для детей, как помочь родной стране в тяжелые годы, как помочь взрослым, которые ушли на фронт. «Мурзилка» времен войны появляется на страницах журнала в различной военной форме. Затем стали появляться рассказы о героях войны, подвигах, орденах и медалях, о Параде Победы. Постепенно журнал возвращается к прежней жизни.

На страницах журнала существовали различные рубрики, постоянные и непостоянные. К постоянным можно отнести: «Почтовое отделение Мурзилки» (здесь размещались присланные детьми творческие работы, рисунки, стихи, рассказы); «Красная галерея Мурзилки» (рассказывалось о знаменитой картине, о ее авторе); «Школа безопасности» (сюда входили правила дорожного движения и применение домашней техники, правила поведения в опасных ситуациях); «Поиграем в слова» и другие. К непостоянным относятся: «Сделай сам» (в данной рубрике рассказывается, как пользоваться предметами быта, как пришить пуговицу и т.д.); «Волшебный букварь» (сообщается о появлении языка); «Идем в музей» (история того или иного музея) и так далее [5, с. 130].

Журнал «Мурзилка» издается и в настоящее время, он занесен в Книгу рекордов Гиннеса как «журнал для детей с самым длительным сроком издания». Он прошел различные исторические изменения, но это не помешало ему остаться одним из востребованных детских изданий.

Детский иллюстрированный журнал на немецком языке *Shrumdirum* «Шрумдирум» издается с 2000 года и выходит ежемесячно. Он создан для детей среднего школьного возраста, изучающих родной и иностранный язык, а также для читателей, интересующихся немецким языком. Основной темой журнала является страноведение. «Шрумдирум» освещает особенности быта, культуры, искусства, географии России, немецкоязычных и других стран. Данный журнал педагоги могут использовать как учебное пособие для обучения немецкому языку или как литературу для внеклассного чтения.

Главный персонаж журнала «Шрумдирум» – крохотный зеленый человечек с копной рыжих волос, любознательный и озорной, который сразу стал всеобщим любимцем. Образ героя нарисовал Леонид Люскин, а имя придумал педагогический координатор Немецкого общества по техническому сотрудничеству при правительстве Германии Юрген Аудем, который в то время работал в Москве. Имя главного персонажа он составил из слогов, которые были взяты из немецких считалочек. Причем слово «Schrumdirum» никак не переводится и ничего не означает. Такое же название решили дать и самому журналу.

На страницах «Шрумдирума» присутствуют игровые и тематические приключения. Шрумдирум не только носитель немецкого языка, но и детского, он озвучивает разнообразные интересы детей и приглашает их в путешествия, игры, исследования. В 2006 году журнал «Schrumdirum» награжден знаком отличия.

Таким образом, детская периодика является важным компонентом в воспитании и развитии личности ребенка. Детские журналы играют роль спутника, которые шаг за шагом ведут детей к взрослению, объясняя им те сложные явления, которые происходят в жизни, простым языком.

Литература

1. Арзамасцева И.Н. Детская литература. – М.: Академия, 2007. – 52 с.
2. Ганкина Э.З. Русские художники детской книги. – М.: 1963. – 278 с.
3. Добролюбов Н.А., Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г. Обзор детских журналов / О детской литературе. – М.: 1954. – 325 с.
4. Жукова Д.А. Современная детская журналистика как фактор формирования индивидуального и группового сознания детей: проблемы и перспективы развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-detskaya-zhurnalistika-kak-faktor-formirovaniya-individualnogo-i-grupпового-soznaniya-detey-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 22.03.2020).
5. Макаренко Е.Ю. Эволюция дизайна детских журналов в России конца XIX – начала XXI вв. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – №8 (58). – Ч. II. – С. 126–133. – URL: www.gramota.net/materials/3/2015/8-2/34.html (дата обращения: 22.03.2020).
6. Фролова С.В. Российские периодические издания для детей: обзор и классификация // Начальная школа. – 2003. – №1. – С. 108–113.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Д.С. Полушина

студент факультета иностранных языков,

Марийский государственный университет

Научный руководитель: к.п.н., доцент Бирюкова Н.А.

Одним из эффективных средств повышения интереса учащихся к иностранному языку являются дидактические игры. Применение игровых форм в процессе обучения иностранному языку в начальной школе способствует развитию индивидуальных качеств каждого школьника, помогает хорошему усвоению материала, а также формирует устойчивый познавательный интерес к языку. В статье представлены результаты исследования познавательных интересов младших школьников, проведен анализ использования дидактических игр на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: *познавательные интересы младших школьников; дидактическая игра; обучение иностранному языку в начальной школе.*

Знание иностранных языков сегодня – это признак общекультурного развития человека и возможность реализовать себя в разных сферах жизни общества. Поэтому все большее внимание уделяется проблеме формирования познавательных интересов младших школьников в обучении иностранному языку, так как предмет «Иностранный язык» введен в начальные классы общеобразовательной школы со 2 класса. Он считается одним из важных предметов в системе подготовки современного младшего школьника. В связи с этим каждый учитель ставит перед собой задачу выбора наиболее эффективного метода обучения, чтобы сформировать устойчивый познавательный интерес к иностранному языку с самого первого урока [6].

Известно, что познавательный интерес выступает важной характеристикой младшего школьника и показывает его эмоционально-познавательное отношение к предмету, а при правильной деятельности со стороны учителя может перейти в направленность личности. Как любое другое явление, познавательный интерес обладает следующими моментами: во-первых, стоит отметить положительные

эмоции по отношению к какой-либо деятельности, а во-вторых, наличие непосредственного мотива, идущего от самой деятельности. Из этого получается, что познавательный интерес представляет собой направленность личности, которая проявляется в положительном отношении к знаниям [4].

В целях выявления уровня сформированности познавательных интересов младших школьников было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся 3 класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени В.С. Архипова с. Семёновка г. Йошкар-Олы» в количестве 25 человек.

Чтобы выявить степень выраженности познавательной активности младших школьников, было проведено исследование по методике «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской. Каждый школьник отвечал на пять вопросов. Большее количество ответов с буквой «А» говорят о сильной выраженности познавательной активности, с буквой «Б» – об умеренной активности, а ответы под буквой «В» – о слабой познавательной активности.

Анализ полученных результатов показывает, что у 20% (4 чел.) обучающихся сильно выраженная познавательная активность. Этим школьникам нравится делать задания на сообразительность, они часто находят ответы на сложные вопросы, потому что просто интересно узнать что-то новое, делятся с близкими новыми знаниями.

Умеренная познавательная активность свойственна 45% (12 чел.) школьников. Им иногда нравится выполнять задания на смекалку, но их интересы неустойчивы в большей степени. А если нужно найти ответы на сложные вопросы, то обучающиеся не всегда проявляют заинтересованность в подобных вещах. Стремления поделиться новыми знаниями с близкими и друзьями тоже развито не очень высоко.

Обучающиеся со слабовыраженной познавательной активностью составляют 35% (19 чел.). Они не проявляют никакой заинтересованности в изучаемом предмете, не стремятся найти ответы на сложные вопросы и ждут, пока ответят другие. Не хотят находить нужную информацию по предмету и не умеют использовать справочники, хрестоматии и словари для пополнения своих знаний.

На основании полученных результатов следует обратить внимание на то, что в данном классе доминирует умеренная выраженность

познавательной активности (45%), но слабая выраженность также высока (35%). Это говорит о том, что желание учиться и узнавать что-то новое у половины класса не совсем устойчиво.

Таким образом, проведенная диагностика показала, что всего лишь 20% обучающихся в классе обладают высоким уровнем познавательных интересов, 45% имеют средний уровень и 35% – низкий. Это говорит о том, что у младших школьников недостаточно сформированы познавательные интересы.

Исходя из этого, учитель иностранного языка должен постоянно поддерживать и повышать интерес младшего школьника к иностранному языку. Каждый учитель по своему усмотрению выбирает подходящий, по его мнению, способ формирования, а в дальнейшем – поддержания познавательного интереса младших школьников [7]. Это могут быть различные творческие задания, инсценировки диалогов, сюжетно-ролевые игры и другое. Исходя из возрастной психологии, младшие школьники по-прежнему испытывают потребность в игровой деятельности, поэтому этот способ формирования познавательного интереса будет актуальным.

Применение игры на уроке помогает увлечь младшего школьника и создать определенные условия для достижения успеха в изучении иностранного языка. Таким образом, дидактическая игра может рассматриваться как эффективное средство формирования познавательных интересов младших школьников в обучении иностранному языку, она отличается от детских игр и представляет собой преднамеренность и определенную подготовку, наличие учебной цели и предполагаемого результата [1].

Известно, что существует множество игр, используемых на уроках иностранного языка, среди них особенно выделяются игры, направленные на обучение чтению, письму, аудированию и говорению [2].

Так, для того чтобы сформировать умение понимания иноязычной речи на слух на начальном этапе обучения аудированию, учитель выбирает такие игры, как «Испорченный телефон» или «Эхо». Подобные игры помогают овладеть не только звуковой стороной изучаемого языка, его интонацией, ритмом и ударением, но и способствуют усвоению уже изученной ранее лексики, а также усвоению некоторой грамматической структуры. Также учитель может поиграть

с классом, произнеся несколько предложений, а ученики должны услышать и определить это предложение с ошибкой. В целом, обучение аудированию в играх приносит наибольший эффект и позволяет сделать учебный процесс более привлекательным.

Понимание иноязычной речи на слух тесно связано с говорением. Одной из самых известных игр для младших школьников является «Теремок». Ученики могут примерить на себя роли известных персонажей и тем самым использовать определенные речевые клише, развивая навык говорения и учась слушать и слышать речь своего собеседника. Также очень распространены игры вроде «Снежного кома», когда весь класс участвует в описании какого-либо события, фотографии, рисунка или в составлении рассказа [5].

Еще одной эффективной игрой для младшего школьника в становлении навыка говорения является «Саймон говорит». С помощью этой игры младшие школьник могут также отработать определенную лексику по теме. Кроме того, учитель может предложить классу сыграть в игру «Спортивный корреспондент», которая предполагает как раз таки общение между одноклассниками и практику говорения с использованием пройденной лексики.

Чтение и письмо как виды речевой деятельности тоже необходимы для полного овладения иностранным языком, поэтому учителя используют такие игры, которые имитируют реальные жизненные ситуации, например, «Конкурс дикторов», когда один из учеников должен прочесть текст без ошибок [3].

Такие игры помогают младшим школьникам лучше запомнить слова и правильно написать их, так как это очень важно на начальном этапе овладения иностранным языком. Еще одним примером могут быть небольшие творческие задания в форме игровой деятельности. Например, нужно придумать меню своего будущего ресторана или составить семейный альбом и подписать его. В этом случае младший школьник запомнит новую лексику и научится правильно ее писать.

Таким образом, игра действительно выступает как одно из наиболее эффективных средств в обучении иностранному языку, она помогает увлечь, раскрепостить школьника, легче усвоить материал и сформировать устойчивый познавательный интерес к иностранно-

му языку, поэтому учителю иностранных языков стоит использовать дидактические игры на уроке.

Литература

1. Косова В.Н. Дидактические игры для младших школьников // Справочник классного руководителя. – 2010. – №1. – С. 98.
2. Красильникова Н.В., Бирюкова Н.А. Использование игровых технологий в подготовке будущих учителей к раннему обучению детей иностранному языку // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сб. статей. – Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. – С. 140–145.
3. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – 256 с.
4. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Педагогика и психология. – 2010. – №2. – С. 35.
5. Стайнберг Д. 110 игр на уроке английского языка / пер. с англ. – М.: Астрель, 2003. – 129 с.
6. Шалаева З.И. Особенности обучения английскому языку младших школьников в условиях федеральных образовательных стандартов. 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-angliyskomu-yazyku-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov/viewer> (дата обращения 29.01.2020).
7. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B., Mashtakova L.Y., Dyatlova X.D., Kolesova T.V. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. №8. Pp. 1653–1657.

ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЛИДАРНОСТЬ ПОСРЕДСТВОМ ЭПИЧЕСКИХ СКАЗАНИЙ: ПРОЕКТ "ТАЛИС"

Беатрис Пастор Гарсия, Оксана Полякова

**преподаватели Католического университета Валенсии (Испания)
и члены исследовательской группы PLUS (UCV)**

В предлагаемой статье рассматриваются результаты работы межкультурного культурного проекта "Талис", чья деятельность направлена на межкультурное развитие, образование в интересах устойчивого развития (цели 4 и 5, ЮНЕСКО) и международное сотрудничество между европейскими странами и Латинской Америкой, Африкой или Азией. Благодаря ведущей роли Университета Валенсии (Испания) в содействии междуна-

родному взаимопониманию, этот проект в настоящее время превратил создание двуязычных сказаний, корни которых уходят в местную латинскую, африканскую или азиатскую культуру, в явление, затрагивающее такие области как образование (двуязычное образование и подготовка учителей, интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин), межкультурность (развитие межкультурной компетенции) и солидарность (содействие социальному равенству и развитию местной экономики). В настоящем документе мы представляем обзор трех частей проекта, которые дают общее представление о вкладе проекта "Талис".

Ключевые слова: двуязычное образование; двуязычные сказания; сказания; солидарность; LMOOC; повествование; цели устойчивого развития.

1. Introduction

In a globalised world, bilingual and plurilingual education is a guarantee of social acceptance, better workplace or more opportunities of travel and leisure. Noticeably, professional and personal prospects differ across countries and continents, tending to limit chances of those who live in less-developed areas. So, is it possible to combine globalised culture with social justice and equal opportunities? The positive answer comes from the "TALIS Project", a joint initiative of Spanish educators supporting bilingual training, intercultural competence improvement and multicultural literacy (Alcantud-Díaz *et al.*, 2017).

The starting point for the project is bilingualism. According to Baker (2011), it is a complex combination of language ability, use, age, development, culture, context and choice, an individual has to cope with while interacting in two languages. As a matter of fact, several studies were conducted in the field of bilingual education analysing its effectiveness (Willig, 1985), educational opportunities (Varghese & Park, 2010) or migrant language education (Helot & Young, 2002). Specifically, the project addresses the issue of literacy and bilingualism previously investigated by Sneddon (2008), Lotherington (2007) or Cohen, Kramer-Vida, Frye and Andreou (2014) from a prospective of dual books and course creation. Additionally, the component of teacher training and dissemination activities plays an important role in this regard.

This paper is divided into three parts. In part 1, by way of introduction, we briefly outline bilingualism and its main issues; in part 2, we describe three project segments: bilingual tales, an LMOOC (Language Massive Online Open Course) and a teacher training workshop; and

in part 3, we discuss the results, offer conclusions and action-oriented recommendations.

2. Contributions

The TALIS Project (Teaching and Acquisition of Intercultural and Solidarity Competences through Linguistics and Literature) which Dr María Alcantud leads from the 2010-2011 academic year has been working on different projects to encourage linguistic competences and solidarity. Its main aim is a joint effort of members of the whole educative community around a common objective: to promote languages as the most relevant way of building more intercultural world shaped by communities able to contribute without losing their identities (Alcantud-Díaz & Gregori-Signes, 2014).

If, as Vygotsky (2013) stated, education must be considered as a process based on the social interaction in which the teacher guides the learner through the different cultural stages, we also believe in the teaching and learning process both active and participative, scaffolding learners' knowledge to deepen in the prospects the creative dimension offer.

In the current context of globalisation and migratory movements across the globe, we hope the following project contributions will allow to enhance the intercultural awareness thanks to the use of intercultural literature as a communication tool.

2.1 Tales

The purpose of the tales is to focus on the creation of multicultural and plurilingual materials written by children from different nationalities through different workshops at school. The steps described in the TALIS wheel (see 2.3 for further information) were taken to create different tales. These tales were also translated into Spanish and used as classroom material. The benefits of the bilingual book sales are donated to social projects (Presentación Proyecto TALIS, 2016).

In summary, the project "Tales around the world" was born as a language learning tool to promote interculturality, ethics and values. It is the way to actively prove that a world of greater social justice and solidarity is possible.



Figure 1. Tales around the world book collection.

Source: Alcantud-Díaz et al., 2014.

In summary, the project "Tales around the world" was born as a language learning tool to promote interculturality, ethics and values. It is the way to actively prove that a world of greater social justice and solidarity is possible.

2.2 LMOOC

The LMOOC (Language Massive Open Online Courses) of Spanish Language and Culture through Tales around the World also stems from the TALIS Project. The course, funded by the University of Valencia, presents a challenging and innovative way to learn Spanish with the combination of Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology within the education for sustainable development and intercultural communication approaches.

With these ideas in mind, the TALIS team responsible for this project (Pastor García, Beatriz, Sevilla-Pavón, Ana and Saneleuterio Temporal, Elia) set out to design the course. For this purpose, we selected some tales produced in creative writing workshops held in different locations worldwide, then we recorded videos and designed additional teaching material and worksheets to distribute the chosen contents along 4 modules (the introductory module + 3 the specific modules) which correspond to 3 Spanish-speaking countries. All the materials were piloted and assessed prior to launching the open course. In order to add visibility to the project initiative, the course authors presented it during a specialised conference (Pastor García et al., 2019).

To conclude, this LMOOC is the result of a research addressing new technology-based education to find new ways of fostering meaningful learning through the use of internet-based tools.

2.3 Teacher training workshop

The “Storytelling and Bloom’s taxonomy” workshop (Pastor García & Polyakova, 2019) is combination of the creative writing workshop following TALIS wheel and Bloom's taxonomy presented during seminar last November. Furthermore, moving from the general structure of a tale to the final part of learning "how to teach", the participants were able to develop creative material and get started with the “TALIS project” values (see Figure 2 and Figure 3).

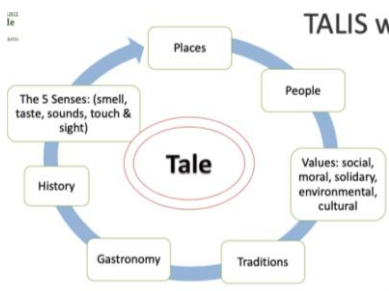


Figure 2. TALIS wheel.
Source: The TALIS Project.

Cross-curriculum applications of storytelling

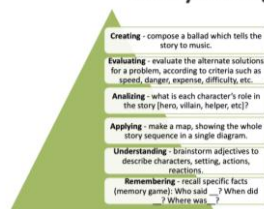


Figure 3. Storytelling and Bloom's taxonomy. Source: authors (adaptation of Anderson et al., 2000)

Additionally, we developed a threefold workshop structure:

- First, learners work on a tale already written (see 2.1) to find out the characteristics shown in Figure 2 the TALIS wheel.
- Second, the participants create their own story according to the different steps of storytelling process (introduction, build up, problem, resolution, ending)
- Third, following Bloom's taxonomy, they become bilingual teachers who develop activities with cross-curricular applications for their students (see Figure 3).

3. Discussion and conclusions

In this article we have offered three different dimensions of the TALIS project being transformed into bilingual education frame. Its

achievements help recognise history and cultural heritage of different places with tales (2.1), new technologies to learn a language (2.2) and training workshops (2.3). All in all, the TALIS project is a vivid reflection of a clear and straightforward response to UNESCO appeal to provide educational cooperation for sustainable development.

Acknowledgements:

The “Storytelling and Bloom’s taxonomy” workshop reported in this article was supported by a competitive research grant from the Catholic University of Valencia: grant number 2019-271-001 (PICOS 2019 “Pluri-lingual Instruction and Competences Outlines Seminar”, Universidad Católica de Valencia, 15 November 2019).

The LMOOC was developed by research group *Grupo de Investigación TALIS*.

Литература

1. Alcantud Días, M., Martínez-Usaralde, M. J., & Lloret-Catalá, C. (2017). Service-Learning and Project TALIS. Pedagogy and Teaching Destined to Mutual Understanding. *Pedagogika*, 126(2), 228-247. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=597339>
2. Alcantud Díaz, M., Lapaz, I., & Palomero, R. (2014). *Cuentos alrededor del mundo: Stories around the world : cuentos bilingües español-inglés*. Vol. 1, Vol. 1. Vaughan Systems.
3. Alcantud-Díaz, D. M., & Gregori-Signes, D. C. (2014). *Audiobooks: Improving fluency and instilling literary skills and education for development*. 14.
4. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
5. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
6. Cohen, L. E., Kramer-Vida, L., Frye, N., & Andreou, M. (2014). The effect of bilingual instruction and play on preschoolers’ English proficiency. *International Journal of Play*, 3(1), 36-52. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.876573>
7. Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112. <https://doi.org/10.1080/13670050208667749>
8. Lotherington, H. (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. *Canadian Journal of Ap-*

plied Linguistics, 10(2), 241-256. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19744>

9. Pastor García, B., & Polyakova, O. (2019). *Storytelling and Bloom's taxonomy*. PICOS 2019 "Plurilingual Instruction and Competences Outlines Seminar", Univeridad Católica de Valencia, 15 November 2019.

10. Pastor García, B., Sevilla-Pavón, A., & Saneleuterio Temporal, E. (2019). *I will teach you a language: An LMOOC for learning Spanish through world tales*. iTecla Conference, Univerisidad de Valencia, 7-8 November 2019.

11. Presentación Proyecto TALIS. (2016, mayo 27). <https://www.youtube.com/watch?v=3YtGA5rCiTg&feature=youtu.be>

12. Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 71-84. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2008v7n2art4.pdf>

13. Varghese, M. M., & Park, C. (2010). Going Global: Can Dual-Language Programs Save Bilingual Education? *Journal of Latinos and Education*, 9(1), 72-80. <https://doi.org/10.1080/15348430903253092>

14. Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Grupo Planeta.

15. Willig, A. C. (1985). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269-317.

BILINGUAL EDUCATION AND SOLIDARITY THROUGH TRADITIONAL TALES: THE TALIS PROJECT

Beatriz Pastor García, Oksana Polyakova

This proposal tackles the outcomes of a cross-cultural initiative called "TALIS Project" that aims at intercultural development, education for sustainable development (goals 4 and 5, UNESCO) and international collaboration between European countries and Latin America, Africa or Asia. With the University of Valencia (Spain) taking the lead in promoting international understanding, the project currently has transformed a creation of bilingual tales rooted in the local Latin, African or Asian culture into a phenomenon that affects different areas such as education (bilingual education and teacher training, content and language integrated learning), interculturality (intercultural competence development) and solidarity (social equality and local economy promotion). In this paper we provide an overview of three project parts that offer a general perspective on the "TALIS Project" contributions.

Key words: bilingual education, bilingual tales, tales, solidarity, LMOOC, storytelling, SDGs

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК УСЛОВИЕ ВЫБОРА МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

А.А. Рамзаева

студент факультета дошкольного и начального образования
Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева

Научный руководитель: к.п.н., доцент Мазуренко О.В.

В статье представлен анализ содержания образовательных программ дошкольного образования (программы «Детство», «Радуга» и «Истоки»), который проводится с точки зрения их соответствия как условия выбора модели для реализации ФГОС дошкольного образования в детском саду. Анализ может быть использован в качестве руководства для дошкольных воспитателей при выборе программы и использовании ее в самом сложном образовательном процессе.

Ключевые слова: детский сад; дошкольное образование; модель; Федеральный государственный образовательный стандарт; образовательная программа.

С внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования началась новая эра дошкольной педагогики. Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой систему требований к структуре образовательных программ, условия реализации этих программ и их результаты (освоение программ). Помимо этого, как известно, деятельность по воспитанию и обучению выполняется в соответствии с основной образовательной программой организации образования [1].

Рассмотрим содержательные и качественные характеристики нескольких примерных программ дошкольного образования на предмет их соответствия Федеральному государственному образовательному стандарту.

Комплексная программа «Детство» направлена на творческое раскрытие потенциала дошкольника и развитие его инициативности. Структура программы «Детство» представлена следующими образовательными линиями:

- Познавательное развитие;
- Социально-коммуникативное развитие;
- Физическое развитие;
- Речевое развитие;
- Художественно-эстетическое развитие.

Основной целью программы «Детство» является создание оптимальных условий, предоставляющих возможность создания полноценного взаимодействия каждого дошкольника с внешним миром посредством разнообразных видов деятельности.

Важной особенностью программы «Детство» является направленность содержания на формирование уважительного отношения детей к окружающему их миру. Программа ориентирована на удовлетворение самых насущных потребностей современных дошкольников посредством их взаимодействия с различными областями культуры (искусство, музыка, родной язык и т.д.).

Именно такое содержание программы «Детство» является основой для всестороннего развития творческих и познавательных навыков детей, их естественных склонностей и интересов на всех уровнях дошкольного детства [3, с. 56].

Построение образовательного процесса дошкольного образования, основанного на программе «Детство», предполагает его реализацию не только в группе детского сада, но и в семье дошкольника. Вот почему взаимодействие педагогов и родителей (опекунов) детей очень важно. В повседневной жизни программа «Детство» осуществляется родителями посредством игровых мероприятий.

Комплексная программа «Радуга» представляет собой программу, направленную на обучение, воспитание и развитие детей дошкольного возраста (от 2 до 7 лет), включающую описание характеристик психики ребенка дошкольника, его возрастные характеристики, цели и задачи работы воспитателя с детьми в рамках ДОУ, а также основные направления взаимодействия с семьей [4, с. 72].

Содержание программы «Радуга» представлено следующими образовательными линиями:

- Математика;
- Развитие речи;
- Изобразительное искусство;
- Музыка;

- Конструирование;
- Окружающий мир.

Программа «Радуга» апробирована в разных регионах России, она рекомендована к применению Министерством образования Российской Федерации. В настоящее время используется пересмотренная версия программы «Радуга» с учетом предложений, внесенных практикующими педагогами.

Основной целью программы «Радуга» является формирование базовых личностных качеств (воспитание, целеустремленность, самостоятельность) у ребенка дошкольного возраста, а также формирование и развитие умения ставить цели и задачи, находить оптимальные пути их достижения. Эта цель направлена на подготовку ребенка к обучению, формирование сильного интереса к обучению и приобретение новых знаний. Это означает, что цель программы – полное умственное развитие каждого дошкольника. Процесс формирования знаний и навыков является не самоцелью, а основным средством полного развития ребенка [6, с. 8].

Программа «Истоки» – это образцовая образовательная программа, разработанная лабораторией общего и дошкольного образования Московского института развития образования для дошкольного образования.

Программа «Истоки» разработана коллективом авторов, удостоенных премии Правительства РФ в области образования за научную разработку и практическое тестирование «Системы инновационного программного и методического обеспечения дошкольного уровня», основой которой является программа «Истоки».

Реализация программы «Истоки» осуществляется на основе «Конвенции о правах ребенка», ФГОС ДО. Программа «Истоки» направлена на то, чтобы гарантировать право каждого дошкольника на интеллектуальное, эмоциональное, физическое и социальное развитие на уровне дошкольного образования и на переход в начальную школу [5, с. 46].

Основные цели и предпосылки программы «Истоки»:

- обеспечение того, чтобы в детском саду каждый ребенок имел разнообразное и полноценное развитие;

– формирование у дошкольников базового доверия к миру и универсальных способностей в соответствии с возрастом и потребностями современного общества;

– создание равных игровых площадок для всех дошкольников с учетом индивидуальных возможностей, интересов и потребностей каждого ребенка.

У программы есть свой уникальный символ – это «Источник», из которого дошкольник вместе со взрослым забирает (черпает) неисчерпаемые сокровища универсальной человеческой культуры, тем самым развивая и обогащая друг друга. Суть этой эмблемы заключается в том, что только в рамках такого сотрудничества мы можем ожидать высоких результатов в развитии дошкольника и обучении его личностным способностям развития.

Результаты разработки программы «Истоки» устанавливаются в соответствии с образовательным стандартом федеративного государства и представляются в виде конкретных задач. Каждый объектив – это своего рода возрастной портрет дошкольника от раннего детства до конца. Каждая контрольная точка была создана в результате ребенка, который жил полноценно и продуктивно с дошкольного периода детства и является результатом хорошо организованных условий для реализации программы дошкольного образования «Истоки» ДО.

Если в ходе реализации программы «Истоки» воспитатель выполняет все условия и требования, создается необходимая среда разработки, программы «Истоки» приведет к качественно базовым основам психологического и личностного развития, необходимого для успешного перехода ребенка от дошкольного к начальному образованию.

Кроме того, успех программы «Истоки» будет виден, если у дошкольника сформированы предпосылки для учебной деятельности, есть мотивация к обучению и приобретению новых знаний, навыков [5, с. 47].

Таким образом, образовательная программа является одним из важных педагогических условий, влияющих на эффективность и качество обучения детей в дошкольном учреждении, определяет организацию учебного процесса (формы, содержание) в дошкольной организации. Следует отметить, что образовательная программа является руководством к творческой деятельности воспитателя, так как

определяет содержание образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. (2013). – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/6261>
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта». – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 14.04.2016).
3. Майера А.А. Образовательная программа дошкольного образования: Технология проектирования на основе требований ФГОС: учебник. – М.: Академкнига, 2014. – 128 с.
4. Манузина Е.Б. Образовательные программы для детей дошкольного возраста: учебное пособие. – М.: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. – 116 с.
5. Парамонова Л.А. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – 5-е изд. – М.: Сфера, 2014. – 161 с.
6. Степанова Н.А. Дистанционный курс «Образовательные программы дошкольного образования»: электронный учебно-методический курс // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». – 2014. – №9 (64). – С. 8.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Самсонова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Е.В. Клюева

завкафедрой ПДиНО, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается проблема управления процессом развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты теоретические аспекты изучения интереса к книге и управления развитием детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст; интерес; интерес к книге; книга; процесс; развитие; управление.

В век информационного общества, когда почти у каждого человека есть компьютер, телефон и другие средства получения информации, снижается интерес к книге, как у взрослых, так и у детей. Проблема сохранения интереса к книге и чтению сегодня очень актуальна. Знание истинной картины читательского развития ребенка-дошкольника необходимо для формирования творческого читателя в школьном, подростковом и взрослом будущем.

На значимость книги в развитии детей дошкольного возраста указывает О.В. Чиндилова. По ее мнению, «книга – это самое доступное средство коммуникации, с помощью книги у детей вырабатывается определённое оценочное, эмоциональное, практически действенное отношение к окружающему миру и самому себе. Она является средством нравственного и эстетического воспитания, способствует развитию мышления, познавательной сферы, литературной речи ребёнка» [16, с. 22]. Исследователь пишет: «Если недооценивать роль литературы в жизни детей, ограничивать круг детского чтения, то это будет формировать нехотение читать различную литературу, неуважение к книге и, как следствие, снижение уровня интеллекта, невозможности освоения литературного языка, качественно иного протекания таких психических процессов, как воображение, память, внимание, затруднений в построении своей индивидуальной модели культуры» [16, с. 27].

В современном мире внимание к проблеме развития интереса к книге объясняется тем, что в контексте дошкольного образования большое значение придается приобщению детей к чтению.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделены области «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие», содержание которых должно быть направлено на ознакомление детей с книгой; знакомство с детской литературой; развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания на слух произведений искусства; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений и др.

Вместе с тем следует отметить, что многие современные дети не любят читать и не интересуются книгами, не воспринимают общение с художественной литературой как необходимость.

Взрослые, для того чтобы узнать ту или иную информацию, в большинстве случаев обращаются к интернету, книгу использует меньше. Смотря на своих родителей, дети следуют их примеру, предпочитая книге компьютерные игры, просмотр телепередач и фильмов. У нечитающих родителей растут не читающие дети. Во многих семьях, как только дети подрастают, родители часто устраивают их перед телевизорами, компьютерами, которые все больше заменяют бабушкины сказки, мамыны колыбельные, разговоры с отцом.

Поэтому процессом развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста необходимо управлять, так как читательская биография современного ребенка начинается с дошкольного возраста. Ребенок узнает из книг много новых слов, образных выражений, речь ребенка обогащается эмоциональной и поэтической лексикой.

Управлением данным процессом должен заниматься как воспитатель, так и родители. Но, к сожалению, не все родители могут участвовать в управлении процессом развития интереса к книге. В этой связи возрастает ответственность воспитателей, руководителей детского сада, а также становится очевидной сама необходимость управления процессом развития интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста [7].

Прежде чем говорить об управлении процессом развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста, рассмотрим понятия «интерес», «интерес к книге».

Большое внимание изучению интереса уделяли Г.И. Щукина, Р.С. Немов, В.Н. Белкина С.Л. Рубинштейн, Н.Г. Морозова и др.

Существуют различные подходы к определению понятия «интерес».

Сущность первого подхода состоит в том, что «интерес – это мотив поведения познавательного характера или внутреннее, познавательное отношение человека к чему-либо» [10, с. 157]. Такое определение дает Р.С. Немов в психологическом словаре терминов. Он выделяет интерес внутренний и внешний. «Интерес внешний – интерес человека к некоторому объекту или виду деятельности, источник которого находится вне данного человека, вне его психологии или процессов, происходящих внутри организма. Интерес внутренний –

интерес к процессам, происходящим внутри организма человека, связанный с его психологией или физиологией [10, с. 157].

«Интерес, – пишет С.Л. Рубинштейн, – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе ознакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля своего зрения» [13, с. 526].

Он отмечает, что интерес, являясь выражением общей направленности личности, охватывает и направляет психические процессы – восприятия, памяти и мышления.

Анализ работ Л.М. Матюшкина, Н.К. Постниковой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.Б. Бондаревского, В.Н. Мясищева и др. показали, что сущность интереса заключается в потребностях индивида и избирательной направленности личности.

В.Н. Белкина рассматривает развитие интереса детей старшего дошкольного возраста через мотивы поведения. По словам В.Н. Белкиной, мотив поведения – это более или менее осознанный процесс побуждения поведения и деятельности, проявляющийся в форме влечений, желаний, намерений, стремлений, интересов.

На протяжении всего дошкольного возраста развиваются познавательные мотивы, связанные с усложнением деятельности детей. Одним из главных симптомов возникновения интереса к познанию служат детские вопросы. Вопросы старших дошкольников касаются самых различных сторон действительности: «Почему утки не мерзнут в воде, когда вода холодная?», «Где можно узнать об этом, в какой книге прочитать?», «Где найти эту книгу» и т.д. Таким образом, у них возникает интерес к чему-либо.

Ю.Ю. Березина выделяет следующие структурные компоненты интереса:

- интеллектуальный компонент, который предполагает наличие познавательных вопросов, обращенность к изучаемому объекту и его свойствам и назначению;
- эмоционально-волевой, то есть проявление эмоций, которые сопровождают процесс и результат познания;
- процессуальный компонент – использование вариативных способов решения поисковой задачи, вербализация целей познавательной деятельности, аргументации ее процесса и результатов [2].

Результаты проведенного анализа литературы позволяют сделать вывод о том, что интерес – это мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.

Различным аспектам изучения развития интереса к книге детей дошкольного возраста посвящены труды З.А. Гриценко, Л.П. Федоренко, С.А. Денисовой, В.И. Яшиной, М.М. Алексеевой, А.П. Бурлевой, С.И. Максимовой, Н.Н. Миронова и др.

Анализ психолого-педагогической литературы таких авторов, как Д.Б. Эльконин, А.К. Запорожец, Л.В. Обухова, показал, что дошкольный возраст является оптимальным периодом для развития интереса к книге.

З.А. Гриценко пишет о том, что необходимо использовать разнообразные методы и приемы работы с детьми при приобщении их к книге, такие как подготовка к восприятию с помощью рассказа отдельных эпизодов из биографии писателя, пересказ занимательного эпизода, прерванного на самом интересном месте, выразительное чтение воспитателя, «письмо», адресованное детям автором произведения [6].

Л.П. Федоренко выделяет другие методы, направленные на формирование интереса к детской книге у детей старшего дошкольного возраста:

- чтение или рассказывание одного произведения;
- чтение нескольких произведений, объединенных общей темой;
- объединение произведений, принадлежащих к разным видам искусства;
- чтение и рассказывание с использованием наглядного материала;
- иллюстративное комментирование при чтении вслух младшим дошкольникам небольших по объему произведений;
- иллюстрирование старшими дошкольниками произведений детской литературы.
- чтение как часть занятия по развитию речи [14].

По мнению В.И. Яшиной и М.М. Алексеевой, «книга для маленького ребенка представляет собой единство трех составляющих:

это предмет определенного вида; иллюстрация; текст. Сначала привязанность к книге у ребенка зависит не столько от содержания, сколько от оформления обложки, красочности иллюстраций, яркости образов, частоты обращения именно к этой книге. Ребенку для развития важно показать разнообразие окружающего его мира, вызвать интерес и потребность к получению книжных, и жизненных знаний. Сначала ребенку интересно просто перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту» [17, с. 352].

Для эффективного развития интереса к книге необходимо создать условия, которые будут способствовать этому.

А.П. Бурлева отмечает, что в группе детского сада необходимо создать книжный уголок с целью формирования у детей интереса к художественной литературе и воспитанию бережного отношения к книге. Располагается книжный уголок на уровне роста детей, и по мере их подрастания уголок регулируется. Литературу для уголка подбирают соответственно возрастным особенностям и потребностям детей. Книги должны быть с небольшим количеством текста, красочные, разных жанров.

Существует множество способов развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста.

Т.А. Новикова в своем исследовании пишет о развитии интереса к книге детей дошкольного возраста через приобщение к детским библиотекам. Проанализировав ее исследование, можно сказать, что современные детские библиотеки располагают большими возможностями в осуществлении целей и задач читательского развития растущего человека. В них создается среда для читательского развития детей, начиная с дошкольного возраста, и для их родителей как организаторов семейного чтения. По ее мнению, библиотека должна стать центром читательского развития детей дошкольного возраста [11].

Н.В. Винокурова и О.В. Мазуренко в своей статье предлагают приобщение к книгам через изучение национального фольклора.

С.И. Максимова подчеркивает, что развитие интереса к книге детей дошкольного возраста возможно и через использование различных книжек-игрушек, которые знакомят детей с окружающей действительностью. Такие книжки организуют детский досуг,

развлекают и забавляют ребенка, вызывая положительные эмоции и отношение к книгам [8].

О необходимости управления развитием дошкольников писали в своих работах Т.П. Морозова, Т.П. Голубцова, В.В. Абашина и др.

Как считает Н.А. Платохина, необходимо модернизировать педагогическую деятельности. В процессе такой деятельности дошкольники смогут открыть для себя новые образы мира, приобретут социокультурный опыт индивидуального движения в будущее. Существует различные формы работы управления развитием дошкольников. К таким относятся педсоветы, консультации и тренинги, а также организация творческих групп, контроль, планирование, создание предметно-пространственной развивающей среды и т.д.). Использование таких форм позволит добиться успехов в достижении поставленной цели [12].

Об управлении развитием детей дошкольного возраста пишет в своей статье «Актуальность проблемы управления личностным развитием дошкольников в связи с переходом на новые образовательные стандарты в условиях реформирования образования» И.П. Филипова. Она отмечает, что управление процессом развития детей старшего дошкольного зависит от внутренних и внешних воздействий. Внешняя среда – это влияние родителей, педагогов, средств массовой информации, а внутренняя – работа над собой [15].

Т.П. Голубцова раскрывает условия эффективного управления развитием дошкольников: проектирование и внедрение модели управления процессом развития дошкольников; внедрение инновационных технологий развития дошкольников (интерактивных, коммуникативных, игровых и т.п.); повышение профессиональной компетентности педагогов по управлению развитием дошкольников; сотрудничество дошкольной образовательной организации и семьи в процессе управления развитием дошкольников [4].

Важность управления развитием дошкольников отмечает кандидат педагогических наук В.В. Абашина. По ее словам, управление развитием дошкольников включает планирование, организацию и контроль, а также анализ и прогнозирование способов субъект-субъектного взаимодействия с детьми, регулирование и коррекцию хода и результатов образовательного процесса с учетом обратной связи [1].

О том, что управление развитием дошкольников должно основываться на субъект-субъектном взаимодействии говорит и кандидат педагогических наук Т.П. Морозова [9]. В своем исследовании она рассматривает управление через системный подход, который должен обеспечивать как единство, так и целостность педагогического процесса, так же через субъект-субъектные взаимодействия и функциональные взаимосвязи планирующей, организационной, координационной и контролирующей деятельности воспитателя. Целью управления является создание таких условий, которые будут обеспечивать развитие педагогического процесса как целостной системы развития личности ребёнка. Развитие интереса к книге и управление данным процессом непосредственно влияет на развитие личности дошкольника.

Таким образом, можно сказать, что одним из результатов образовательной деятельности ДООУ является развитие интереса к книге детей старшего дошкольного возраста. Это процесс, которым необходимо управлять, так как от того, насколько эффективно будет происходить управление процессом развития интереса к книге, будет зависеть результат образовательной деятельности ДООУ в целом. Исходя из вышеизложенного, можем сказать, что данной проблеме уделяется недостаточное внимание, и ее необходимо изучать.

Вместе с тем следует отметить, что в настоящее время нет исследований, посвященных изучению управления процессом развития интереса к книге детей старшего дошкольного возраста, что еще больше активизирует изучение данной проблемы.

Литература

1. Абашина В.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук. – Сургут, 1998. – 184 с.
2. Березина Ю.Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста: авторефер. канд. пед. наук. – М., 2014. – 22 с.
3. Винокурова Н.В., Мазуренко О.В. Развитие познавательного интереса дошкольников к культуре родного края средствами национального фольклора // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – С. 11–13. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46169.htm>

4. Голубцова Т.П., Абдульманова Л.В. Управление процессом развития у дошкольников восприятия произведений живописи // Инновационная наука. – 2016. – №11–2. – С. 169–171.
5. Денисова С.А. Родители о детском чтении и роли библиотек // Родительское собрание по детскому чтению. – 2008. – №2. – С. 30–32.
6. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. изд. – М.: Академия, 2008. – 312 с.
7. Клюева Е.В. Природа как средство формирования у старших дошкольников представлений о сенсорных эталонах // Детский сад: теория и практика. – 2013. – №12. – С. 60–66.
8. Максимова С.И. Основные функции книжки игрушки и ее роль в формировании у ребенка раннего возраста интереса к книге и чтению // Детский сад. – От А до Я. – 2009. – №2. – С. 152–158.
9. Морозова Т.П. Педагогические основы управления развитием дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2002. – 216 с.
10. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
11. Новикова Т.А. Детская библиотека как центр читательского развития детей дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 22 с.
12. Платохина Н.А. Основные подходы к управлению процессом ценностно-смыслового развития дошкольников // Вестник Владикавказского научного центра. – 2008. – Т. 8. – №3. – С. 27–31.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
14. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007. – 239 с.
15. Филиппова И.П. Актуальность проблемы управления личностным развитием дошкольников в связи с переходом на новые образовательные стандарты в условиях реформирования образования // Синергия Наук. – 2017. – №17. – С. 1393–1402.
16. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 40 с.
17. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник / под общ. ред. В.И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2013. – 448 с.

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С.В. Смолина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Е.В. Клюева

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В статье рассматривается сущность и значимость волонтерства в формировании социальной активности подростков. Дана характеристика эффективной практики организации волонтерства в школе.

Ключевые слова: волонтерство; добровольческая деятельность; социальная активность; формирование социальной активности подростков.

Под современным развитием общества предполагается существование в нем социально-активной личности, которая способна к сотрудничеству, обладает творческим потенциалом и отличается такими качествами, как мобильность, динамичность, добродетельность, патриотизм, чувство гордости и ответственность за судьбу своего государства [1].

Проблему развития социальной активности подрастающего поколения и волонтерства рассматривали многие ученые, такие как Ю.Г. Волков, В.Н. Якимец, И.В. Мерсиянова, О.И. Холина, А.В. Сериков. Так, великий педагог К.Д. Ушинский говорил о необходимости формирования данного качества личности [5].

В настоящее время волонтерство изучают И.В. Мерсиянова, И.Е. Корнеева, О.И. Холина, Л.И. Якобсон, Ф.А. Барков, Ю.Г. Волков, А.В. Сериков, В.В. Черноус, Л.И. Никовская, А.В. Соколов, В.Н. Якимец.

Обобщив подходы разных исследователей к трактовке понятия «социальная активность», мы сделали вывод, что данный феномен – это не всякая деятельность личности, а только та, которая имеет социальное значение и осуществляется на основе социальных факторов. Учитывая авторские подходы к определению характера социальной активности (Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, Бехтерев В.Ф., Лапина Т.С., Т.Н. Мальковская, В.Г. Мордкович и др.), можно выделить сле-

дующие общие признаки категории «социальная активность»: инициативность, преобразовательная жизнедеятельность; состояние деятельности, отношение к ней; внутренняя готовность к действию, социально значимые действия; понимание ценности социальной действительности; качество индивида, показатель личности, инициативность [2].

В рамках нашего исследования, в дополнение к понятию «социальная активность», важно определить понятие «формирование социальной активности подростков». С этой целью мы ссылаемся на определения термина «формирование», которые уже существуют в педагогической науке.

Так, И.Ф. Харламов определяет формирование как «результат развития личности, ее становление, преобразование свойств»; Ю.К. Бабанский делает акцент в данном понятии на среде и определяет его как «процесс и результат развития под влиянием среды и воспитания»; Т.А. Ильина определяет «формирование как особую форму развития человека в процессе его жизнедеятельности и под воздействием специальных воспитательных воздействий», чем отмечает важность процесса целенаправленного воздействия на личность воспитанника [4].

Добровольческая деятельность является одним из средств, с помощью которого новое поколение подростков занимает активную гражданскую позицию. Участие молодежи в добровольческом движении должно рассматриваться как системообразующий элемент формирования гражданской общественной ответственности и «выращивания» гражданской социальной активности подрастающего поколения. Формирование волонтерских качеств в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года является приоритетным направлением социальной и молодежной политики государства. На II Всероссийском форуме добровольцев в ноябре 2015 г. президент нашей страны В.В. Путин подчеркнул значимость и важность волонтерского движения для дальнейшего развития и процветания нашей страны [3].

С января 2019 года началась реализация национального проекта «Образование», рассчитанного до 2024 года, целями которого является: обеспечение всемирной конкурентоспособности образования в России, вступление РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству образовательного процесса; формирование гармоничного развития

граждан и социально ответственной личности на основе духовно-нравственной культуры, исторических и национально-культурных традиций. В данный момент в национальный проект включены 9 федеральных проектов, среди которых проект «Социальная активность».

Федеральный проект «Социальная активность» заключается в создании условий для развития тьюторства, содействии общественным инициативам и проектам, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства) [3].

Целевым ориентиром данного проекта является формирование добровольческих качеств путем увеличения возможностей для самореализации личности, возрастания значимости волонтерства в развитии общества, формирования и популяризации добровольческих инновационных практик в жизни общества.

Волонтерство – это деятельность, способная привлечь в свои ряды всех желающих, в том числе и подростков. Исследователи отмечают необходимость вовлечения подростков в данную деятельность, что позволяет им принимать решения в данный кризисный возрастной период. Волонтерская деятельность содействует росту перспектив в жизни, формированию целостного представления о мире и своего «Я», предотвращает развитие разобщенности в среде подростков.

Термин «волонтерство» (Volunteerism) трактуется как деятельность, которая осуществляется добровольно на безвозмездной основе и направлена на поиск путей решения проблем сообщества [2].

Важность деятельности волонтеров заключается не только в изменении мира, но и в изменении личности. Дети, которые благородно занимаются добрыми делами, чтобы помогать ближним, открывают в своей душе источник гордости за себя, уверенность в том, что они требуются окружающим. Занимаясь поиском путей решения проблем, у волонтера формируется ответственность, приобретается способность к мобильности, ребята становятся активными, потому что в подростковом возрасте формируются нравственные представления мировоззренческого уровня и способность осуществлять нравственный выбор.

Процесс развития социальной активности подростков путем их участия в волонтерской деятельности должен осуществляться с соблюдением следующих условий:

- подготовка подростков к волонтерству должна осуществляться в соответствии со специально подготовленной программой;
- необходимо обеспечить постоянное вовлечение подростков в волонтерские мероприятия;
- в процессе стимулирования социальной активности подростков следует использовать специально подготовленные методы и средства [1].

Возможность реализации этих условий нами была изучена на примере практики формирования социальной активности обучающихся в г.о.г. Кулебаки Нижегородской области, в частности, работы МБОУ СШ №7.

Формирование социальной активности молодежи, развитие волонтерского движения на территории г.о.г. Кулебаки сегодня является одним из основных направлений работы сферы образования, культуры и молодежной политики.

В настоящее время функционирует 25 волонтерских объединений (УО: школы – 13, ДЮЦ – 1; культура: ЦКС – 7, КДК: Новая волна – 1, Касад – 1; ЦБС ГБМ№4 «Искра» – 1, Молодежная палата – 1), с участием в них 723 человек.

По данному направлению организуются консультативные и обучающие мероприятия, формируются меры по поддержке и поощрению добровольчества (абонементы в ФОК, награждение, выдача личных книжек волонтера – на сегодняшний день выдано 95 волонтерских книжек).

Волонтеры и руководители добровольческих объединений округа принимают участие в областных и межмуниципальных слетах, семинарах, школах добровольцев.

В 2019 году было организовано обучение волонтеров на платформах «Учи.ру» и «Университет.добро.рф» по различным онлайн-курсам. Обучение прошли 24 специалиста и 33 волонтера.

Специалистами администрации и учреждений культуры проводятся информационно-мотивационные встречи с учащимися на тему перспектив и возможностей участия добровольческих групп и объединений в конкурсах и проектах различного уровня, с демонстрацией интернет-площадок и ресурсов, на которых можно заявить о себе любому желающему подростку от 14 лет, кого привлекает проектная деятельность.

С июня по август 2019 года в нашем округе был реализован областной проект «Дворовая практика». Цель проекта – организация интересного позитивного отдыха в летний период для подростков и молодежи на дворовых площадках, где принимал участие волонтерский отряд МБОУ СШ №7. В реализации проекта и работе на дворовых площадках участвовало 28 волонтеров.

Деятельность волонтеров как подразделения школьного самоуправления прописана в Уставе школы и утверждена «Положением о волонтерской деятельности». Команда волонтеров «Стимул» выполняет свою работу в соответствии с Программой и действует в соответствии с утвержденным планом.

В работе волонтерского отряда «Стимул» можно выделить следующие направления: организация досуга, благотворительная деятельность, работа в обществе, коммуникация и развитие, информационно-коммуникационная деятельность, социальное проектирование, пропаганда здорового образа жизни.

Для осуществления вышеперечисленных направлений волонтерским отрядом применяются следующие формы деятельности: конференции, мастер-классы, лекции, выступление агитбригады, акции, беседы, телеконференции, форумы, всевозможные конкурсы и внеклассные мероприятия.

Подростки добровольческого отряда МБОУ СШ №7 понимают, что нельзя заставить людей быть здоровыми и гармонично развиваться, если они этого не хотят. Но добровольцы способны помочь им в осознании ответственности за собственную жизнь и поставить их в ситуацию свободного выбора. Другими словами, сформировать их социальную компетентность.

В своей деятельности волонтеры тесно взаимодействуют с окружающим миром. Во-первых, они получают информационный материал, знания, обучение и развитие различных качеств личности (работа со всевозможной литературой, встреча с волонтерами, достигшими результатов в своей деятельности, тренинги). Во-вторых, происходит взаимодействие волонтеров между собой в процессе деятельности, ребята учатся работать в команде, находить компромисс, несут ответственность за свои действия. Они участвуют в организации спектаклей, проведении всевозможных акций, игр, участвуют в конкурсах и проводят социальные опросы, анкетирования.

В-третьих, передают полученный опыт своим сверстникам, выходя в учебные классы и проводя Дни профилактики с тематическими информационными материалами, семинары, беседы, тренинговые занятия, чтение профилактических сказок для детей младшего школьного возраста, театральные постановки, конкурсы, интерактивные игры, акции, выдачу информационных листовок, разработку тематических уголков, написание статей в газету. Все это способствует формированию социальной компетентности.

Волонтерский отряд «Стимул» принял участие в конкурсе на лучшую организацию добровольческой деятельности «Волонтер года», направленном на выявление лучших социальных практик в сфере волонтерства. Презентация лучших практик и волонтерских проектов была проведена в рамках ежегодного образовательного форума «КулВолонтер». Форум собрал много инициативных, творческих молодых людей, представителей добровольческих объединений и их лидеров. Программа форума была интересная и насыщенная. Работали образовательные площадки: «Доброволец – это Я!», где участники смогли смоделировать свою дальнейшую деятельность в направлении волонтерства; «Волонтеры культуры», где дети узнали, что делают волонтеры в сфере культуры, посмотрели обучающее видео и прошли молодежную игру-поиск «Волонтер + Книга = Друзья»; «Мастер-класс» площадка, где участники изготовили сувениры и подарки для жителей дома-интерната в рамках благотворительной акции «Твори Добро». Были отмечены все активисты волонтерского движения за оказание помощи в проведении различных мероприятий.

Итак, социальная активность может быть реализована обучающимися посредством участия в волонтерской деятельности. Она предоставляет возможность удовлетворить личностные потребности и интересы подростков, способствует формированию их социальной активности, опыта, статуса.

В процессе развития социальной активности подростков школы посредством участия их в волонтерской деятельности была проведена работа в соответствии со специально подготовленной программой; было обеспечено постоянное включение подростков в волонтерские мероприятия; использовались специально подготовленные методы и средства для стимулирования их социальной активности. Наш опыт позволяет нам говорить о том, что участие подростков

в волонтерских организациях оказывает положительное влияние и на них самих, и на развитие общества в целом.

Литература

1. Иванов А.В. Методика формирования социальной активности учащегося: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2015. – 364 с.
2. Мельникова В.Н. Развитие волонтерства как общественно-педагогического движения в XX веке // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2018. – Т. 19. – №1. – С. 185–187.
3. Репешко Е.Е. Волонтерство в России: основные проблемы и способы их решения // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2017. – №10 (110). – С. 106–109.
4. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М.: Академия, 2018. – 368 с.
5. Социальная активность человека: философский анализ: сб. науч. тр. // Краснодар, 2016. – 132 с.
6. <http://www.consultant.ru/search/>

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПЕРЕМЕНАХ

С.В. Сокурова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Н.И. Фомина

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается проблема развития навыков саморегуляции младшего школьника на переменных. Подчеркивается необходимость целенаправленной работы по организации перемен в начальной школе. Представлена подборка игр, которые могут быть использованы учителем на переменных как средство развития навыков саморегуляции.

Ключевые слова: *младший школьник; организация детской деятельности; перемена; подвижные игры; саморегуляция; школа.*

Каждого учителя начальных классов волнует формирование сплочённого и дружного детского коллектива. В этом процессе роль

учителя начальных классов очень велика, ведь именно он определяет задачи воспитательной работы в классе. Педагог влияет на формирование дружеских отношений между детьми, знакомит их с правилами поведения на уроке, в столовой, на перемене, формирует благоприятный климат в классе для обучения и воспитания всех учеников.

Правильный настрой первоклассника на учебную работу требует от учителя особого подхода. Внимание детей в этом возрасте не устойчиво. Часто дети не способны справиться со своими импульсивными состояниями, так как процессы торможения ещё стихийны, не достаточно устойчивы. Овладение приёмами учебной деятельности сопряжено с целенаправленной работой над собой [6, с. 365]. Для эффективного выполнения учебных заданий у младших школьников важно формировать навыки самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции.

Саморегуляция – это процесс управления человеком собственными физиологическими и психологическими состояниями и конечно же своими поступками.

Уже с самых первых дней пребывания ребёнка в школе начинается процесс формирования личностной саморегуляции во время совершения различных действий [4, с. 183].

Развитие саморегуляции является одним из центральных факторов развития детей. Разнообразие тех видов деятельности, которые осваивает младший школьник, объединяет один факт – именно в них и формируется очень важное личностное новообразование данного возраста – произвольная регуляция своего поведения, а также развиваются навыки самоконтроля [2, с. 216].

Владение саморегуляцией предполагает наличие таких навыков, как осознание своего эмоционального состояния; понижение психоэмоционального напряжения; выражение своего эмоционального состояния в рамках социальных норм; осуществление самоконтроля своего эмоционального состояния, планирование, координирование своей деятельности. Таким образом, в младшем школьном возрасте формируются те устойчивые навыки, которые помогают совладать со стрессом, позволяют справиться с негативными эмоциями, а также осуществлять самоконтроль эмоционального состояния. Развитие навыков саморегуляции младшего школьника осуществляется посредством формирования внутреннего плана действий, рефлексии

и общей произвольности психических процессов и развития познавательной сферы младшего школьника [1, с. 144].

Ребёнок младшего школьного возраста, благодаря своим физиологическим особенностям, очень подвижен. Малоактивное поведение на уроках обычно компенсируется им во время перемены. Именно поэтому дети, которые стремятся к движению, особенно любят побегать на переменах. Если такая подвижная активность остаётся без контроля, не организуется, то это может привести к серьёзным негативным последствиям. Травматизм на переменах – серьёзная школьная проблема.

С целью приобретения навыков саморегуляции и предупреждения опасных ситуаций необходимо педагогически грамотно организовывать деятельность детей на переменах [3, с. 104]. Существует много различных форм работы с детьми младшего школьного во время перемен. Одной из самых интересных и полезных форм работы считаются подвижные игры. Они являются необходимым элементом в режиме школьного дня. Переход от малоподвижной деятельности на подвижную значительно повышает ценность перемен. От того как организована деятельность детей на перемене, во-многом будет зависеть их работа на ближайшем уроке. От содержания, а также от организации активного отдыха во время перемен зависит работоспособность школьников на учебных занятиях.

Обычно младшие школьники, которые не занимаются дополнительно в спортивных секциях, проявляют большую активность в школе, особенно на переменах. Если правильно организовывать свободное время между уроками, то это как минимум позволит провести эмоциональную разгрузку детей, некоторые упражнения и игры даже могут способствовать отличному настрою на следующий урок.

Самой главной проблемой в настоящее время для детей абсолютно всех возрастов является проблема зависимости от телефонов и компьютерных игр. При правильной организации свободного времени во время перемен у ребят как младших классов, так и старшеклассников (с учётом того, что школьники среднего звена будут проводить младшим школьникам какие-либо игры) не останется времени на игры в телефоне. Перемена пройдёт с пользой для здоровья детей.

Таким образом, решается общешкольная задача повышения работоспособности обучающихся на всех образовательных ступенях школы.

В процессе общей игры происходит сплочение общешкольного коллектива, так как налаживаются тесные и дружеские отношения между всеми классами – начиная с начальной школы и заканчивая старшим звеном. Также у ребят закрепляется ощущение того, что он является частью коллектива всей школы, а не только своего класса. У младших школьников воспитываются такие качества, как ответственность, взаимовыручка, доброжелательность, забота друг о друге, также повышается общий эмоциональный настрой. В процессе игры дети учатся планировать, координировать, контролировать свои действия, понимать своё психоэмоциональное состояние и согласовывать его с нормами поведения на переменах. Изучение психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство учеников начальных классов предпочитают проводить перемены, занимаясь подвижными играми, особенно если эти игры проводят ребята из среднего либо старшего звена [5]. Подвижные игры на переменах являются очень сильным положительным зарядом для учеников на весь день.

Для того чтобы школьникам среднего и старшего звена было комфортнее и удобнее проводить какие-либо игры с детьми младшего школьного возраста, предлагается создать методическую копилку (картотеку игр) «Подвижные игры во время перемены с младшими школьниками».

Игры, которые проводятся во время перемен, должны отвечать некоторым требованиям. Состав участников игры может меняться; игра должна быть достаточно хорошо знакома детям; игра должна иметь простые и понятные правила; также игра должна соответствовать физической подготовке играющих. Самое главное требование – игра должна быть интересной для школьников. Если дети хотят играть в игры самостоятельно и самостоятельно её организовывать, то такие желания необходимо поощрять, ведь дети учатся самостоятельно планировать своё свободное время, что является одним из навыков саморегуляции детей [4, с. 183].

Отбор подвижных игр в методическую копилку «Подвижные игры во время перемены с младшими школьниками» осуществляется согласно изначальным условиям:

- 1) возраст младших школьников – в пределах от 6 до 10 лет;
- 2) длительность перемены – в пределах от 10 до 20 минут;
- 3) место проведения игр – рекреация около класса младших школьников либо школьный двор (в тёплую погоду).

После того как дети младшего школьного возраста осваивают правила игры, они уже сами начинают предлагать провести какую-либо игру, а затем уже и сами начинают организовывать некоторые игры.

Зачастую подвижные игры для младших школьников сопровождаются определёнными словами, стихами, песнями или речитативом. Они очень помогают раскрыть содержание игры и её правила, а также объясняют, какое именно движение используется и как его надо выполнить. Словесные сопровождения служат сигналами для начала и окончания игры, подсказывают её ритм и темп. Текст задает ритм движению. Окончание текста служит особым сигналом, который предупреждает о том, что нужно либо прекратить какие-либо действия, либо начать новые движения.

Укажем наиболее распространённые игры для учеников младшего школьного возраста во время перемен.

1. Игра «У медведя во бору».

Суть игры: все желающие играть должны находиться только на одной стороне площадки. На той стороне, которая является противоположной, проводится черта – «опушка леса». А за чертой, примерно в двух шагах от неё, как раз и находится берлога медведя.

Игроки должны ходить около медвежьей берлоги и имитировать сбор различных грибов или ягод, при том проговаривать вместе слова:

У медведя во бору
Грибы-ягоды беру,
А медведь не спит,
Он на нас рычит.

После того как дети проговаривают последнее слово, игрок, которого выбрали медведем, выбегает из берлоги, рычит и, соответственно, старается поймать кого-либо из ребят. Пойманного ребёнка

он отводит в свою берлогу. Игра заканчивается тогда, когда медведем будет поймано пятеро ребят.

2. Игра «Чай-чай – выручай!»

Суть игры: выбираются двое или трое водящих. Они догоняют остальных игроков и «маят» их, то есть ведущий дотрагивается до другого игрока. «Замаянные» останавливаются и кричат: «Чай-чай – выручай!», вытянув руки по бокам. «Незамаянные» игроки могут их выручить, коснувшись рукой. Игра может продолжаться до тех пор, пока «незамаянных» игроков на площадке останется 2 или 3 человека. Они-то и становятся водящими в новой игре.

3. Игра «Кошки-мышки».

Суть игры: в игре участвуют две команды. Первая – «Кошки», они располагаются на середине площадки и образуют мышеловку. Вторая – «Мышки», размещаются на длинной стороне площадки.

«Кошки» становятся в круг и берутся за руки. Затем поднимают руки вверх, образуя «ворота». При этом расстояние между игроками должно быть большим, для того чтобы между ними можно было пробежать. «Мышки» располагаются за кругом. По первому сигналу, либо пока играет музыка, «мышки» могут передвигаться как внутри «ворот», так и за ними. Но после того как прозвучит второй сигнал либо музыка закончится, «кошки» опускают руки, тем самым «закрывают ворота». Те «мышки», которые попались, встают в круг вместе с «кошками». Игра продолжается до тех пор, пока все «мышки» не будут пойманы. Затем дети меняются ролями. Игра повторяется несколько раз. Отмечаются лучшие «кошки» и «мышки».

4. Игра «Бездомный щенок».

Суть игры: на полу рисуется на один круг меньше, чем играющих. Например, если игроков 10 человек, то кругов будет всего лишь 9. Включается музыка, и все игроки ходят по площадке, но по хлопку стараются занять своё место. Один игрок останется без места, соответственно, он выбывает, и один круг стирается. В данной игре выигрывает тот игрок, который останется последним.

5. Игра «Цепи кованные».

Суть игры: игроки делятся на две команды, расходятся двумя шеренгами к противоположным сторонам площадки и берутся за руки. Команды поочередно произносят:

- Цепи кованные, разбейте нас!

- Кем? (Произносят имя участника из другой команды).

Тот игрок, которого выбрали, разбегается и старается разбить цепь противоположной команды. Если он разобьёт эту цепь, то он забирает одного игрока с собой в команду, а если он не разобьёт, то и сам останется в этой команде. Выигрывает та команда, в которой больше «звеньев» игроков, то есть та команда, у которой цепь длиннее [3, с. 104].

Легко объяснить, почему ученики младших классов зачастую выбирают сюжетные игры. Данные игры помогают удовлетворить воображение детей, их выдумку. В таких играх, в первую очередь, воспитываются основные навыки поведения ребёнка, а также усваиваются правила общественного порядка. Именно в коллективных играх воспитываются представление о нормах поведения.

Таким образом, правильная организация младших школьников во время перемен:

1) способствует налаживанию товарищеских отношений между ребятами младших и старших классов; 2) обеспечивает занятость младших школьников на переменах; 3) воспитывать такие качества, как ответственность, взаимовыручка, доброжелательность, забота друг о друге, также повышается общий эмоциональный настрой – совершенствуются навыки саморегуляции, что оказывает благотворное влияние на успеваемость детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Васильев И.А., Магомед-Эшенов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – 144 с.
2. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция: Психологический анализ. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 216 с.
3. Исаева С.А. Организация переменок и динамических пауз в начальной школе. – М.: Просвещение, 2014. – 104 с.
4. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 2015. – 183 с.
5. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 2013. – №3. – С. 12–20.
6. Фомина Н.И., Тихомирова О.Б. Воспитание сознательной дисциплины как условие формирования гражданственности младших школьников // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальная среда как фактор гражданского

воспитания. Арзамас, 27–28 апреля 2017 г. / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – С. 363–367.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.С. Сорокина

студент факультета дошкольного и начального образования

Мордовский государственный

педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

Научный руководитель: к.п.н., доцент Винокурова Н.В.

В статье раскрываются особенности работы над литературной сказкой на уроках литературного чтения в начальной школе по определенному алгоритму с использованием различных методов, приемов и форм деятельности.

Ключевые слова: *алгоритм; литературная сказка; методы и приемы; особенности работы; сказка; произведение.*

Сегодня огромной проблемой является отсутствие интереса к чтению книг у детей младшего школьного возраста. Если раньше дети не имели понятия, как это – не читать книги, то сейчас ученики свободно обходятся без чтения. На смену книгам пришли различные гаджеты, интернет и телевидение. И теперь одной из важнейших задач учителей начальных классов является попытка вернуть интерес к книгам, к литературным сказкам и другим произведениям, ведь именно с помощью чтения у детей развивается образное и логическое мышление, проявляются творческие способности, развивается интеллект и обогащается словарный запас. Всего этого можно добиться через реализацию работы над литературными сказками на уроках литературного чтения и домашнего чтения.

С самых первых дней ребенка в школе учитель начинает организовывать работу по формированию умения делать анализ текста, выделять главную мысль сказки, характеризовать особенности главных героев и составлять характеристику на них.

Работа над литературной сказкой проходит по некоему алгоритму. Методы и приемы могут использоваться разные, в зависимости от того, какие цели и задачи поставит для учеников учитель.

Предлагаем алгоритм работы над литературной сказкой В.М. Гаршина «Лягушка-путешественница».

1. Подготовительная работа (знакомство с писателем, беседа, рассматривание картин и т.д.).

- Ребята, отгадайте загадку и поймете, о чем будем говорить сегодня на уроке.

Люблю мух и комаров,

И имею громкий зов,

Вся зелёная сижу,

Дом на речке и в пруду. (Лягушка.)

- А что вы знаете про лягушку? (Рассказы детей. Обобщение всех ответов детей.) Ребята, как вы думаете, как называется произведение, с которым мы познакомимся на уроке? Определите жанр произведения. Прочитайте, кто же автор этой сказки.

- Всеволод Михайлович Гаршин (1855–1888) с детства рос в военной среде. Уже ребёнком Гаршин очень любил природу. Уже в старших классах начал увлекаться книгами и писать в журналы. В 1874 году автор всерьез увлекся естественными науками, что повлияло на сюжеты его сказок.

Первичное восприятие текста (выразительное чтение учителем).

2. Анализ произведения.

- Ребята, как Гаршин относится к лягушке?

- Давайте попробуем найти доказательства того, что он хорошо относился к главной героине, и прочитаем их.

- Согласны вы с тем, что мы только что прочли? Эти слова говорят о положительном отношении автора к главной героине?

- Какое человеческое качество высмеивается в поведении лягушки?

- Верно, ребята, хвастовство, а как вы понимаете, что это значит?

- Теперь давайте прочитаем это произведение по цепочке.

- А теперь прочитаем по ролям, выберем, кто будет автором, кто лягушкой, а кто будет читать за уток.

Вторичное восприятие текста (разные приемы чтения).

Характеристика главных героев произведения, выявление главной мысли литературной сказки, работа над жанровыми особенностями сказки.

Работа над выразительным чтением (чтение по ролям, чтение с передачей различных чувств).

3. Творческая работа (рассказывание в необычной форме, переписывание сказки, иллюстрирование на бумаге, сочинение).

- Сейчас я вам предлагаю придумать этой сказке новый конец и нарисовать для сказки обложку. Объединитесь в группы.

4. Рефлексия и подведение итогов работы над литературной сказкой.

- Почему грустно закончилась удивительная история лягушки?

- Кто-то виноват в том, что лягушка так и не увидела теплые страны?

- Сказка нас чему-то научила или нет?

- Как вы думаете, у сказки «Лягушка-путешественница» есть какая-то схожесть с другим литературным жанром?

- Какую основную мысль сказки вы можете назвать?

- Ребята, а чего в сказке присутствовало больше: реального или выдуманного?

Формы работы, используемые при работе над литературной сказкой:

1. Фронтальная работа (работа со всем классом в едином темпе, беседа перед началом работы или фронтальный опрос). Вопросы при анализе сказки В. М. Гаршина «Лягушка-путешественница».

2. Работа в парах (выполнение заданий на разных этапах урока двумя учениками). Чтение сказки по ролям.

3. Групповая работа (работа школьников в группах для решения конкретных задач урока). Придумывание новой концовки сказки про лягушку-путешественницу в группах и ее обсуждение.

4. Индивидуальная работа (ученик самостоятельно выполняет различного рода задания). Дети рисуют обложки к сказке, которую прочитали.

Методы и приемы работы над литературной сказкой:

1. Частично-поисковый метод. Продуктивнее всего использовать этот метод во время творческой работы или выполнения самостоятельной работы.

2. Объяснительно-иллюстративный метод. Используя этот метод, учитель устраивает детям показ иллюстраций к литературной сказке, знакомит с мастерством художников-иллюстраторов. Может быть использован на любом этапе работы со сказкой, но целесообразнее провести данную работу на этапе первичного синтеза во время подготовительной работы.

3. Проблемный метод. На этом этапе учитель помогает ученикам проанализировать характеристики героев сказки, оценить их поступки, выделить положительных и отрицательных героев.

По окончании 4-го класса ученики обязательно должны знать особенности любой литературной сказки: троекратный повтор, присутствие добра и зла, наличие автора, фиксация сказки на письме, ярко выраженная позиция автора и его отношение к героям, наличие волшебных предметов и помощников.

Благодаря этим законам в действие сказки, в ее эмоциональную сферу включаются все явления объективно существующего мира, все предметы воображения как реально действующие силы. Именно поэтому сказка – благодатный материал для развития воссоздающего и творческого воображения ребенка как важных сторон его эмоциональной сферы, необходимых для полноценного восприятия произведений читателем.

Литература

1. Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах: Пособие по воспитанию детей в семье и в школе. – М.: Современное слово, 2010.
2. Бибко Н.С. Обучение первоклассников умению читать сказки // Начальная школа. – 2015. – №4.
3. Воюшина М.П. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. – СПб.: СпецЛит, 2015. – 166 с.
4. Гаршин В.М. Полное собрание сочинений в одном томе. – М.: Издание А.Ф. Маркса, 1910.

ПРИЁМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМЫ И ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ

Е.И. Ступникова

студент историко-филологического факультета

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Андреева И.В.

Этап определения темы и постановки целей урока занимает ведущее место в структуре современного урока. Именно на данном этапе при использовании специальных приемов возникает внутренняя мотивация ученика к активной познавательной деятельности. Актуальные приемы определения темы и постановки целей урока позволяют развить логическое мышление учащихся, их коммуникативные способности, а также интерес школьников к предмету.

Ключевые слова: *аудиальные приемы; визуальные приемы; домысливание; определение темы; подводящий диалог; постановка целей, целеполагание.*

В настоящее время изменяются цели и задачи современного образования. Если раньше оно было направлено на получение знаний, умений и навыков школьниками, то сейчас особенностью образования является деятельностный характер, способствующий развитию личности учащихся. Такое смещение акцента подразумевает собой уход от традиционных методов и приемов в обучении и переход к новым, актуальным способам преподавания.

На каждом этапе урока русского языка и литературы используются свои методы и приемы, которые способствуют формированию языковых, лингвистических, коммуникативных и культуроведческих компетенций у обучающихся. Одним из важных на современном уроке, соответствующем требованиям ФГОС, является этап определения темы и постановки целей урока. На данном этапе ученики самостоятельно предлагают и согласовывают с учителем тему урока, определяют цели, а затем строят проект будущих учебных действий, направленных на реализацию поставленных целей. Для этого в речевой форме определяется, какие действия, в какой последовательности и с помощью чего надо осуществить.

Выделяют несколько видов приемов определения темы и целей урока – визуальные и аудиальные. К *визуальным* относятся:

- 1) тема-вопрос;
- 2) работа над понятием;
- 3) ситуация яркого пятна;
- 4) домысливание;
- 5) проблемная ситуация [1].

Аудиальные включают в себя:

- 1) подводящий диалог;
- 2) собери слово;
- 3) исключение;
- 4) проблема предыдущего урока [1].

Некоторые из предложенных приёмов мы использовали на уроках русского языка и литературы в ходе производственной практики (практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности).

Одним из приемов целеполагания является подводящий диалог. Он представляет собой систему вопросов и заданий, при помощи которых педагог постепенно подводит учеников к формулированию темы и целей урока. Такой прием активно способствует развитию логического мышления учащихся, а также делает урок интереснее и увлекательнее. Например, на уроке литературы в 5 классе по теме «П.П. Бажов. “Медной горы Хозяйка”» этот прием можно использовать в следующем виде: ученикам предлагается ответить на ряд вопросов, которые касаются Урала и Уральских гор, то есть тех мест, где родился и вырос П.П. Бажов и где происходят события сказа. На слайде презентации представляются наглядные материалы – фотографии Урала, гор и тех полезных ископаемых, которые добываются там, в том числе и малахита. Далее на слайде показана одна из книг П.П. Бажова «Малахитовая шкатулка». Ученикам задается вопрос: знакома ли им эта книга? Получив положительный ответ, учитель задает еще один вопрос: знают ли они автора этой книги? Так как учащиеся знакомы с творчеством этого писателя еще с начальной школы, данный вопрос не вызывает у них затруднений. Ученики с легкостью называют автора и приводят примеры тех произведений, с которыми познакомились ранее. После того как ученики называют имя писателя, им предлагается посмотреть фрагмент мультфильма,

созданного по мотивам сказа П.П. Бажова «Медной горы Хозяйка», из названия которого учащиеся понимают, какое произведение будет изучаться на уроке. Суммируя полученную ранее информацию, ученики формулируют тему и цели урока. Выбор приема оказался удачным. Учащиеся были заинтересованы работой. Ребята активно принимали участие в диалоге с учителем. Такой способ определения темы и постановки целей урока занял приблизительно 4-6 минут от общего количества времени.

Еще одним приемом целеполагания является домысливание. Такой прием подразумевает собой постановку целей учащимися при помощи слов-помощников, чаще всего – глаголов: повторим, изучим, узнаем, проверим и т.д. Для примера возьмем урок русского языка в 5 классе на тему «Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа». После определения темы ученикам предлагается ряд фраз, при помощи которых они смогут поставить цели урока и продумать проект будущих действий. Словами-помощниками на уроке служат:

1. Мы познакомимся с...
2. Мы узнаем...
3. Мы вспомним...
4. Мы будем уметь...

На проведённом автором уроке учащиеся поставили перед собой следующие цели:

1. Мы познакомимся с именами существительными, которые имеют форму только единственного числа.
2. Мы узнаем, какие признаки они имеют.
3. Мы вспомним, какие слова относятся к этой группе.
4. Мы будем уметь находить и правильно употреблять такие слова в литературных текстах и устной речи.

Использование данного приема было удачным. Учащиеся с большим интересом отнеслись к такому виду работы на уроке, поэтому без затруднений смогли поставить цели и спланировать будущие результаты. Прием домысливания позволяет ученикам намного быстрее определить те действия, которые необходимо совершить на занятии. В целом, на определение целей урока таким способом ушло 3–4 минуты.

Также можно использовать прием домысливания и для определения темы урока, применив схемы, рисунки, фотографии.

Такой прием целеполагания способствует не только развитию логического мышления, но и позволяет школьникам правильно сформулировать свою мысль, высказать свое мнение, а также услышать мнение других.

Еще одним приемом, который был использован нами в ходе практики, является прием «собери слово». Его суть заключается в следующем: учащимся предлагается ряд слов, в которых выделено несколько букв. Ученики должны обратить на них внимание, выписать буквы и составить из них слово, которое будет относиться к теме урока. Для примера возьмем урок по литературе в 5 классе на тему «А.П. Платонов. “Никита”». На доске написана незаконченная фраза: «Счастливая пора – ...». Ученики должны закончить фразу. Для этого им нужно найти зашифрованное слово (детство) среди хаотично написанных букв, причём буквы этого слова выделены цветом на общем фоне. Учащимся задается вопрос: с какими прилагательными ассоциируется это слово? Получаем следующие ответы: счастливое, радостное, радужное, веселое, необычное и т.д. Задаем еще вопрос: знают ли они героев литературных произведений, у которых детство было именно таким? Так как учащиеся познакомились с изучаемым произведением дома, они приводят в пример главного героя рассказа. Для наглядности на слайде презентации представлена обложка книги А.П. Платонова «Никита». Обобщая полученную информацию, ученики самостоятельно формулируют тему и цели урока. На наш взгляд, использование такого приема на уроке является удачным. Учащиеся с большим увлечением выполняли задание с поиском зашифрованного слова, а также делились рассказами о своем детстве, что дало возможность школьникам развивать свои коммуникативные способности. На определение темы при помощи этого приема ушло приблизительно 2–4 минуты от общего количества времени урока.

На уроках для определения темы и постановки целей можно использовать и другие способы, которые являются не менее интересными. Для примера возьмем урок по русскому языку в 5 классе на тему «Повторение изученного по теме “Морфемика. Орфография. Культура речи”». Этап целеполагания начинается со слов учителя

о том, что учащиеся завершили изучение раздела «Морфемика. Орфография. Культура речи», но для того чтобы двигаться дальше, нужно выяснить, насколько хорошо они усвоили материал по этой теме, чему научились практически. Далее ученикам задается вопрос: как вы понимаете пословицу: «Повторенье – мать ученья»? Ребята дают следующий ответ: «Чтобы не забывать полученные знания, нужно обязательно их повторять». Кроме того, для того чтобы подвести школьников к самостоятельному определению темы занятия, на слайде презентации представлен эпиграф: «Если знаешь части слова, то напишешь их толково». Учащимся задается вопрос: как эпиграф связан с темой урока? Получаем следующий ответ: «На уроке мы должны вспомнить те части слова, которые изучили ранее». После этого ученики самостоятельно формулируют тему и цели урока, учитывая полученную информацию. Такой способ определения темы позволил привлечь внимание школьников к совместной работе с учителем и другими учениками. На этапе целеполагания в ходе данного урока актуализировались те знания, которые учащиеся получили ранее, поэтому можно сделать вывод, что прием был применен удачно. Всего на этап целеполагания было потрачено 5 минут от общего количества времени.

Таким образом, этап определения темы и постановки целей является одним из важных этапов на уроке по ФГОС. Именно на нем ученики планируют свою деятельность и продумывают будущие результаты. Использование различных методов и приемов на этом этапе делают занятие интересным, ярким и запоминающимся, в чем мы лично убедились при прохождении практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Литература

1. Закурдаева Н.А. Методическая разработка «Приемы целеполагания на уроках по ФГОС». – URL: <https://multiurok.ru/files/mietodichieskaiairazrabotka-priiemy-tsieliepolaghania-na-urokakh-po-fgos.html> (дата обращения: 20.03.2020).
2. Федеральные государственные образовательные стандарты / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos> (дата обращения: 23.03.2020).

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

И.А. Суздальцев

студент факультета дошкольного и начального образования

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Наумова Т.В.

Автор подчеркивает необходимость осуществления PR-деятельности православной гимназии в условиях современного рынка образовательных услуг города, представляет анализ организационно-педагогических условий, созданных в Саровской православной гимназии с позиции конкурентоспособности организации. В статье проводится анализ работ исследователей по формам PR-деятельности образовательной организации и соотносению этих форм с инструментами, которые реализует Саровская православная гимназия.

Ключевые слова: образовательная организация; православная гимназия; PR-деятельность.

Образование является одной из важнейших отраслей экономики в России. Современный рынок образовательных услуг в условиях города характеризует серьезная конкуренция образовательных организаций (общеобразовательных школ), что детерминируется изменениями в характере их финансирования. Исключение составляют образовательные организации, расположенные в сельской местности, где конкуренция, как правило, невозможна в силу отсутствия других школ на доступном расстоянии для учащихся.

Православная гимназия имеет ряд особенностей в организации образовательного процесса и содержании образовательных программ. Ее специфика обуславливает необходимость целенаправленной просветительской работы среди потребителей образовательных услуг с целью повышения конкурентоспособности (престижа на «образовательном рынке») и в конечном итоге – совершенствования подготовки выпускников.

Для достижения обозначенной цели требуется разработка стратегического, тактического планов по позиционированию образовательных услуг. Эту задачу можно реализовать только с помощью

средств PR-технологии, которая помогает создать положительный имидж, гарантирует надежность «бренда» образовательного учреждения [2].

Для эффективной деятельности по формированию общественного мнения требуется создание условий, которые будут «работать» на повышение статуса образовательной организации среди аналогичных в городе и дальнейшее распространение информации о них в рамках разработанной PR-программы.

В нашей статье мы выделим условия, реализуемые в Саровской православной гимназии. Представляется целесообразной их дифференциация с учетом направленности деятельности (схема 1).

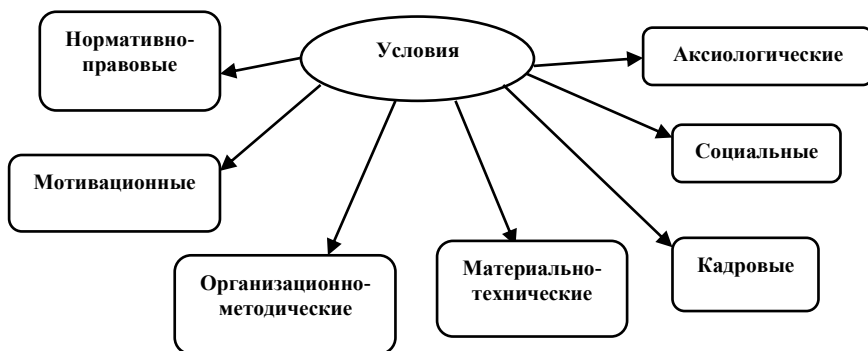


Схема 1. Условия, созданные в образовательной организации и позволяющие осуществлять PR-деятельность

Нормативно-правовые условия подразумевают разработку программных документов – локальных актов: «Положение о методических объединениях учителей и педагогов дополнительного образования», «Положение о классном руководстве», «Функциональные обязанности руководителя методического объединения учреждения образования», «Положение об оплате труда», коллективный договор, «Внутренний трудовой распорядок работников ЧОУРО «НЕРПЦ(МП)» «Саровская православная гимназия»», должностные инструкции педагогов и т.д. Если участники образовательного процесса четко знают правила поведения, отношений, законы учреждения, то они чувствуют себя более спокойно и защищенно. При этом

важно, что выработка внутренних «правил» жизни коллектива гимназии происходила посредством органов коллегиального управления (согласованы со всеми работниками). Хорошо организованные нормативно-правовые условия «работают» на внутренний имидж организации.

Мотивационные условия – система поощрения работников: «Положение о стимулировании педагогических работников ЧОУРО «НЕРПЦ(МП)» «Саровская православная гимназия»», в котором прописывается порядок награждения грамотами, благодарственными письмами, сертификатами, поездками на семинары, дополнительные выходные дни и т.д.; «Положение об оплате труда» – материальное стимулирование работников. Создание системы поощрения работников необходимо для поддержания благоприятного внутреннего имиджа организации. Сотрудники – один из источников положительной информации об учреждении и в какой-то степени тоже являются пиар-инструментом.

Организационно-методические условия включают себя две части.

1. Методическое обеспечение – обеспечение педагогов методическим инструментарием, связанным с профессиональной деятельностью – безопасными образовательными ресурсами, научной, научно-популярной и методической литературой; разработка и реализация образовательных программ.

2. Существование организационных структур – педагогический совет, методическое объединение, совещание при директоре, прямое подчинение заместителям по УВР. Проводятся методические семинары.

С одной стороны, достойное методическое обеспечение образовательного процесса прямо пропорционально качеству оказываемых образовательных услуг, позволяет провести уроки в соответствии с современными требованиями, что не могут не заметить и не оценить учащиеся, родители. С другой стороны, педагоги чувствуют методическую поддержку администрации и более опытных учителей, таким образом организационно-методические условия влияют на внешний и внутренний имидж.

Кадровые условия – обеспеченность учреждения всеми педагогическими работниками, отсутствие вакантных должностей. Все

работники имеют профессиональное образование (82% высшее, 18% средне-специальное), 75% педагогов имеют первую и высшую категории, 100% педагогов прошли курсы повышения квалификации по реализации ФГОС, в том числе по организации дистанционного обучения, инклюзивного образования, умению пользоваться информационными технологиями и др.

Материально-технические условия – обеспечение учебниками, интерактивными и учебно-наглядными пособиями, учебным оборудованием. У 80% учителей есть закрепленный за ним кабинет. Рабочее место каждого учителя оборудовано персональным компьютером (с выходом в интернет), многофункциональным устройством, интерактивной доской.

Аксиологические условия – наличие в учреждении четкого понимания профессиональной этики, осознание каждым участником образовательных отношений миссии учреждения, понимание своей роли в реализации Программы развития гимназии.

Социальные условия – наличие социальных гарантий. Учителя школы ежегодно проходят бесплатные медицинские осмотры, получают гарантированные социальные выплаты, связанные с рождением детей, оплаты больничных, также им выплачивают разовую материальную помощь по рождению ребенка и потере близких.

Таким образом, на наш взгляд, в Саровской православной гимназии созданы благоприятные организационно-педагогические условия, положительно влияющие на ее имидж. Часть условий способствует созданию внутреннего имиджа – спокойствие и «довольство» педагогов, а часть – общественного имиджа. Данные условия необходимо позиционировать и «доносить» информацию о них до потребителя. Следовательно, необходимы специальные средства – инструменты PR.

Исследователями выделяется множество форм и инструментов PR-продвижения образовательных услуг. Рассмотрим некоторые из них.

Д.О. Медведева и ее коллеги в своей статье «Основные направления PR-продвижения образовательных услуг вуза» выделяют следующие формы:

1. Взаимодействие со СМИ.
2. Организация и проведение специальных PR-мероприятий.

3. Презентации, а также личные контакты с представителями целевых аудиторий.

4. Позиционирование образовательного учреждения и его услуг в глобальной информационной сети.

5. Поддержка имиджа ОО в рекламно-информационном пространстве [4, с. 142].

Напротив, В.Г. Королько в своей работе «Основы паблик рилейшн» отмечает такие инструменты:

1. Обучение персонала (модули обучающих тренинговых программ).

2. Связи со средствами массовой информации.

3. Кризисное регулирование (прогнозирование и предотвращение кризисных ситуаций).

4. Мониторинг прессы.

5. Специальные мероприятия (корпоративные мероприятия и праздники).

6. Тренинговое направление [3, с. 305].

И.В. Ванькина в учебнике «Маркетинг образования» предлагает свои формы PR-продвижения:

1. Пропаганда образовательных услуг (организация семинаров, дней открытых дверей, конкурсов, олимпиад).

2. Постоянная и периодическая связь (сотрудничество со СМИ).

3. Лоббирование (установка взаимоотношений с общественными организациями и государственными структурами).

4. Разработка фирменного стиля.

5. Имидж образовательного учреждения и его услуг.

6. Контрреклама (опровержение недобросовестной информации и антирекламы).

7. Мониторинг изменений внутренней и внешней среды и потребностей общества.

8. Мониторинг динамики социальной и экономической ситуаций [1, с. 215].

В Саратовской православной гимназии используются следующие PR-инструменты:

1. Поддержка имиджа ОО в рекламно-информационном пространстве – позиционирование православной гимназии в социальных сетях («ВКонтакте»), а также наличие официального сайта гимназии.

На главной странице сайта гимназии представлена Google-анкета по изучению имиджа образовательной организации. Рекламные буклеты гимназии распространяются по пресс-уголкам, детским библиотекам и детским поликлиникам.

2. Пропаганда образовательных услуг и специальные мероприятия: проводится ежегодно презентация публичного доклада директора с приглашением всех родителей школы и представителей общественности, с дальнейшей публикацией доклада на сайте и возможностью его обсуждения. Ежегодно в январе проводится неделя «Открытая гимназия», в рамках которой каждый учитель дает открытые уроки для родителей учеников гимназии и будущих первоклассников по каждому предмету в каждом классе. Ежегодно проходит научно-просветительская конференция «Серафимовские детские и юношеские чтения», в рамках которой проводятся два конкурса «Зерно истины» и «Православный колумнист», участники этой конференции – дошкольники, школьники и студенты с разных субъектов Российской Федерации.

3. Сотрудничество со СМИ: ежегодно директор гимназии дает интервью на телеканале «Канал-16» и радио «Говорит Саратов». Информация о достижениях педагогов и учащихся гимназии своевременно освещается в СМИ города. Объявления о наборе в 1 и 10 классы публикуется во всех СМИ города.

4. Разработка фирменного стиля: у гимназии есть своя обязательная форма и символика, а также гимназия выпускает информационный вестник «Глаголь».

5. Лоббирование – взаимодействие гимназии с другими православными гимназиями Нижегородской области, с православно-краеведческим центром «Истоки», привлечение в попечительский совет представителей бизнеса и администрации города, привлечение в работу управляющего совета гимназии родителей, занимающих руководящие должности в градообразующем предприятии и структурных подразделениях администрации города. Заключение договоров о сотрудничестве с учреждениями в рамках работы по профориентации, с учреждениями дополнительного образования, со школами и детскими садами.

Несмотря на благоприятные организационно-педагогические условия и реализуемые формы PR-деятельности, в Саратовской

православной гимназии конкурс – 1,2 человека на место. Причина – отсутствие главного пиар-инструмента: демонстрации результативности, качества обучения в гимназии. Это свидетельствует о необходимости нивелирования данных недостатков и внесения корректив в PR-программу образовательной организации.

Литература

1. Ванькина И.В., Егоршин А.П., Кучеренко В.И. Маркетинг образования. – М.: Логос, 2007. – 336 с.
2. Кирьянов М.В. Проблемы применения PR-технологий в государственных образовательных учреждениях. – URL: http://www.createbrand.ru/biblio/pr/pr_v_gos.html (дата обращения: 13.06.17).
3. Королько В.Г. Основы паблик рилейшнз. – М.: Рефл-бук, 2000. – 528 с.
4. Основные направления PR-продвижения образовательных услуг вуза / Д.О. Медведева, Р.В. Габдулхакова, М.А. Хусаинов, Т.Д. Хлебникова, Ю.Н. Дорожкин // Высшее образование в России. – 2010. – №11. – С. 141–143.

ВЛИЯНИЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ НА ПРИОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДИЗАЙНУ

А.К. Талля

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Д.А. Гусев

завкафедрой МДиНО, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматривается художественное конструирование как эффективный механизм приобщения младших школьников к дизайн-деятельности в начальной школе. Конструктивная деятельность как основная составляющая дизайн-деятельности является эффективным средством реализации современных задач начального образования – развития личностных качеств, творческих способностей, эстетического вкуса учащихся, а также формирования дизайнерского мышления младших школьников.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; дизайн-деятельность; начальная школа; художественное конструирование.

В настоящее время перед начальной школой стоит очень важная задача – формирование свободной, гармоничной личности, способной к саморазвитию и творчеству. Реализация этой задачи во многом зависит от стремления многих школ реализовывать инновационные разработки, наряду с которыми важное место занимают технологии развивающего обучения: проектирование новых форм эстетического воспитания младших школьников.

Н.М. Сокольникова характеризует современный этап развития общества как «всепронизывающую проектность», которую необходимо реализовывать, используя новые методы и приемы обучения, в частности при создании учебных программ и пособий для современной начальной школы. Особо актуальным становится вопрос подготовки будущих специалистов, обладающих интегрирующим, междисциплинарным мышлением. Дизайн в данных условиях выступает как необходимая общеобразовательная дисциплина, основной задачей которой является формирование дизайнерского мышления младших школьников [3].

Анализируя значимость проблемы развития дизайн-образования, ее теоретическую проработанность и практическое осуществление в трудах многих ученых и педагогов, таких как О.С. Боровко, Н.М. Коньшева, Н.М. Сокольникова, В.Т. Шимко и др., можно утверждать, что на сегодняшний день существует четкая педагогическая задача – формирование у детей творческого, дизайнерского мышления.

По мнению О.С. Боровко, одним из эффективнейших механизмов приобщения младших школьников к дизайн-деятельности является обучение художественному конструированию в начальной школе [1, с. 72–74].

Конструирование в понимании многих ученых и методистов – это построение и приведение к определенному взаиморасположению различных элементов, частей, предметов. Конструктивная деятельность по своему характеру сходна с изобразительной деятельностью, ведь художественное конструирование, как живопись и рисунок, подчиняется общим законам композиции. Нельзя не отметить

и сходство процесса конструирования с игрой, что очень актуально в вопросе приобщения младших школьников к дизайну.

Процесс конструирования – это прежде всего творческий процесс, который направлен на создание модели проектируемого объекта, удовлетворяющей требованиям соответствия формы и содержания задуманного, т.е. конструирование, проектирование и макетирование – это три основных процесса, лежащих в основе дизайнерской деятельности.

Н.М. Конышева говорит о художественном конструировании как о сложном комплексе умственных и практических действий, выделяя его следующие этапы:

- целенаправленный поиск формы деталей;
- поиск необходимых материалов для их изготовления;
- поиск технологии изготовления деталей, их соединения и расположения в пространстве с целью создания изделия с заданными свойствами [6].

Говоря о необходимости развития дизайнерского мышления у младших школьников, а также их приобщения к дизайнерской деятельности, нельзя не учитывать развивающий потенциал конструктивной деятельности. Процесс художественного конструирования обеспечивает развитие пространственного воображения, памяти, творческого мышления детей младшего школьного возраста, что способствует быстрому переходу от мыслительной деятельности к практическим действиям, благодаря чему учащиеся способны планировать ход работы, заранее обдумывая ее последовательность и предполагая возможные результаты своей деятельности.

Разнообразие техник художественной конструктивной деятельности открывает перед педагогом большой выбор методов и приемов работы с детьми. Наиболее доступной, а потому и популярной в начальной школе является техника конструирования из бумаги. С данной техникой дети знакомятся еще в дошкольном возрасте, осваивая простейшие приемы работы с бумагой. В младшем школьном возрасте задания усложняются, к простым приемам работы с бумагой добавляется создание целостной композиции из отдельных элементов [2]. Работая в технике художественного конструирования из бумаги на занятиях дизайном, дети создают различные макеты,

интерьерные композиции и другие арт-объекты. Возможно использование японских техник оригами и киригами.

В процессе занятия важно делать упор на самостоятельную деятельность ребенка, переходя от репродуктивных к развивающим методам работы, т.е. учащийся не должен копировать уже существующий образец, а должен создать свой собственный арт-объект. В некоторых случаях может осуществляться работа по аналогу – учащийся создает свой арт-объект по аналогии с уже существующим образцом.

В процессе конструктивной деятельности необходимо, чтобы ребенок проявил свой художественный вкус, собственное ощущение цвета, ритма, формы и композиции. Преимущество самостоятельной работы заключается в высокой эффективности использования в обучении дизайну таких задач, которые требуют от учащихся нахождения новых для них способов действий, т.е. задач проблемного характера. Постановка перед детьми таких конструктивных задач способствует активизации поисковой деятельности, которая складывается из практических попыток использования различных способов решения проблемы. В результате решения задач проблемного характера в рамках конструктивной деятельности у детей формируется адекватное отношение к собственным ошибкам, а вместе с ним и способность к самоанализу, значительно повышается умственная активность.

В качестве начального этапа знакомства с процессом художественного конструирования на занятиях дизайном можно использовать такие несложные техники, как «торцевание» и «аппликация» (рис. 1). Разнообразить содержание занятий можно необычными приемами – создание аппликации из ладошек, рельефа из гофрированной бумаги и т.д.

В процессе ознакомления детей с этапами работы педагогу необходимо показать, что художественное, эстетическое начало присутствует при создании всех окружающих нас предметов, дать четкое представление о единстве эстетических и практических функций окружающего нас предметного мира.



Рис. 1. Создание снежинки в технике «торцевание»

После изучения всех необходимых приемов работы с бумагой можно переходить к более сложным приемам. Интереснейшим процессом художественного конструирования из бумаги для детей младшего школьного возраста является создание кукол в рамках проекта «Театр бумажных кукол», который реализуется на базе Березовской детской школы искусств Арзамасского района (рис. 2) [4].



Рис. 2. Театр бумажных кукол

Занятия по созданию бумажных кукол носят интегрированный характер. В процессе творческой работы учащиеся знакомятся с культурой разных народов, изучают стилистические особенности костюмов различных национальностей. Готовые арт-объекты детей являются участниками школьных, районных и областных выставок, а также победителями конкурсов декоративно-прикладного творчества.

Художественное конструирование содержит в себе огромный потенциал по приобщению детей младшего школьного возраста к дизайн-деятельности, а также способствует формированию дизайнерского мышления детей. Таким образом, решается важнейшая задача современного начального образования – воспитание гармоничной творческой личности, способной на создание нового с опорой на уже существующие ценности.

Литература

1. Боровко О.С. Формирование дизайнерского мышления у младших школьников в процессе обучения художественному конструированию // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междуна- р. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 72–74.
2. Васильева К.В., Гусев Д.А. Бумагопластика как средство развития креативных способностей детей дошкольного возраста // Успехи современного естествознания. – 2015. – №8. – С. 78–81.
3. Сокольникова Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2019. – 254 с.
4. Талля А.К. Обучение младших школьников дизайну во внеурочной деятельности по программе дополнительного образования «Основы дизайна для младших школьников» // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: сборник статей участников Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Арзамас, 28 февраля – 1 марта 2019 г. / отв. ред. Е.А. Жесткова; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – С. 219–222.
5. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие. – М.: Архитектура-С, 2007. – 160 с.
6. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнообразования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

7. Калмыкова Н.В., Максимова И.А. Дизайн поверхности. Композиция, пластика, графика, колористика: учеб. пособие. – М.: Книжный дом «Университет», 2010. – 96 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ КАК ВИД СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Н.А. Токарева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

И.Ю. Троицкая

кандидат психологических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В основе современной концепции социального партнерства семьи и дошкольной образовательной организации лежит идея о том, что за образование и воспитание детей несут, в первую очередь, ответственность родители, все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Ключевые слова: взаимодействие с семьей; дошкольное образование; социальное партнерство; формы взаимодействия с родителями.

Современное дошкольное образование ставит перед собой цель – воспитание всесторонне гармонично развитой личности ребенка. С этой целью совершенствуются стандарты дошкольного образования, меняются программы, появляются инновационные формы и технологии работы с детьми. Для того чтобы решать поставленные перед дошкольным образовательным учреждением (далее ДООУ) задачи, детский сад должен быть открытой социально-педагогической системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды. Одно из обязательных условий развития ДООУ – активное взаимодействие различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере образования. Эффективным механизмом такого взаимодействия стала система социального партнёрства.

В своей работе О.Д. Никольская говорит, что «социальное партнерство в сфере дошкольного образования – это особый тип

организации совместной деятельности дошкольных образовательных учреждений с участниками социально-педагогического партнерства: государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами, нацеленная на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [3].

По мнению А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцевой, «социальное партнерство в дошкольном образовании – это совместная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам» [2, с. 419]. Авторы указывают, что данная деятельность может осуществляться регулярно, срочно и ситуативно [2].

Социальное партнерство в ДООУ осуществляется по нескольким направлениям:

➤ «партнерство внутри системы дошкольного образования между социальными группами профессиональной общности (педагогические советы детских садов, объединения специалистов дошкольных учреждений по актуальным вопросам оказания помощи детям, родителям, родительская общественность, методические объединения воспитателей из разных учреждений и т.д.)» [2, с. 419–420];

➤ «партнерство работников образовательного учреждения с представителями иных сфер (учреждений здравоохранения, культуры, физкультуры, общественных организаций, фондов, органов управления образованием на уровне района, города, области, службы социальной защиты семьи и детей)» [2, с. 420];

➤ «партнерство со спонсорами, благотворительными организациями (коммерческие структуры, средства массовой информации, реклама деятельности ДООУ) и др.» [2, с. 420].

Исходя из вышеизложенного, видится, что партнерство предполагает некое сотрудничество или взаимодействие между дошкольной образовательной организацией и различными социальными группами, которые имеют собственные интересы в сфере образования. Партнеры между собой тесно связаны, действия их всегда взаимобусловлены и взаимозависимы.

Являются ли родители (законные представители) социальными партнерами? На этот вопрос нет однозначного ответа, и на сегодняшний день многие авторы склоняются к таким понятиям,

как «взаимодействие с семьей», «работа с родителями» и др. Исходя из этого можно предположить, что родители все же являются социальными партнерами, поэтому с данной группой общности просто необходимо построить тесное доверительное (партнерское) взаимодействие дошкольной организации, так как в данном случае оба партнера (ДОУ и родители) заинтересованы в полноценном и гармоничном развитии детей, что в свою очередь составляет основу социального партнерства.

Так, например, в первую очередь, взаимодействие ДОУ с родителями (законными представителями) должно быть направлено на тесное сотрудничество в вопросах повышения педагогической грамотности последних и качества образования в целом. Для этого в ДОУ необходимо проводить различные семинары, вебинары, индивидуальные консультации и прочее.

На уровне группы педагогу необходимо проводить просветительскую работу с родителями: регулярно проводить мероприятия в рамках дня взаимодействия с семьей (мастер-классы, родительские собрания, тренинги и т.д.), создавать информационное пространство в раздевальной комнате (поздравления, благодарности, советы и рекомендации и т.д.).

Эффективной формой взаимодействия с родителями являются «живые журналы», в которых родители обмениваются наиболее важной информацией. Например, в журнале «Кухня для малышей» родители могут обмениваться информацией о правильном и здоровом питании, о том, как интересно и красиво подать блюдо, выкладываются всевозможные рецепты и прочее. В журнале «Поиграем на досуге» родители имеют возможность поделиться своим опытом в общении с ребенком в свободное время, в использовании игр на прогулке в разные сезоны, в организации досуга дома и т.д. Такие «живые журналы» дают возможность родителям не только делиться своим опытом, но и перенять его у других.

Немаловажной является организация взаимодействия родителей не только с воспитателями, но и со специалистами ДОУ, а именно, с логопедом, психологом, с педагогами дополнительных образовательных услуг и т.д. В решении данного вопроса может помочь такая форма взаимодействия, как создание почтового ящика «Информуша». Родители могут адресовать любой интересующий вопрос

специалисту посредством письменного обращения. Затем данная информация обрабатывается педагогом, организуются индивидуальные консультации, открытые занятия, тренинги, семинары и прочее.

Раздевальную комнату можно оснастить современными техническими средствами, такими как фоторамка и телевизионная панель. Используя фоторамку, педагог имеет возможность отражать деятельность детей в течение всего дня: игры, прогулку, занятия, режимные моменты и различные мелочи, имеющие огромное значение для родителей.

Используя телевизионную панель, педагог имеет возможность демонстрировать не только фотографии, но и видеоролики:

- Обучающие: «Рассказы по картине», «Занимательная математика», «Россия огромная страна» и т.д. с учетом возрастных особенностей детей;

- Консультационные: «Пожарная безопасность», «Осторожно, микробы», «Собираясь на природу, не забудь...», «Советы психолога» и т.д.;

- Демонстрационные: выставки, участие в конкурсах, экскурсии по ДООУ, разнообразные праздники и досуги, акции и другие мероприятия с участием детей.

Таким образом, при использовании разнообразных технических средств представляется возможным ненавязчиво вести просветительскую и консультационную деятельность, так как не всегда у родителей есть время на общение с педагогом, но в ожидании своего ребенка (одевание, раздевание) они так или иначе обратят внимание на происходящее на экране.

Не стоит забывать о работе персональных сайтов педагогов, социальных сетей ВКонтакте, Viber и др., где родители также могут получить консультации, рекомендации, оповещения, насладиться просмотром фотоотчетов о деятельности детей.

На уровне ДООУ взаимодействие с родителями осуществляется путем организации различных мероприятий, таких как семинары, тренинги, праздники, вечерние досуги и прочее.

Так, например, можно организовать работу различных клубов:

- «Школа молодых родителей», где родители имеют возможность обсудить вопросы воспитания и обучения детей со специалистами.

➤ «Советы профессионалов», где родители имеют возможность поделиться важной и интересной информацией, исходя из своей профессиональной деятельности. Например, родитель-юрист поделится информацией о том, как необходимо вести себя в той или иной ситуации, какие последствия могут быть и как их избежать. Также можно пригласить представителей других организаций. Например, сотрудников библиотеки, здравоохранения, школы, музеев и т.д.

➤ «Бабушки – лучшие подруги». Нельзя обходить стороной и наше старшее поколение. Нередко наши бабушки не прислушиваются к педагогам, а особенно к молодым, считая их недостаточно опытными, поэтому необходимо организовать работу и со старшим поколением, причем руководителем данного клуба должен быть педагог с многолетним стажем и максимально приближен по возрастной категории.

Также на базе ДОО целесообразно создание консультационного центра для работы с родителями, чьи дети еще не посещают детский сад. В рамках работы центра специалисты осуществляют помощь родителям по различным вопросам воспитания и образования, психологического благополучия ребенка (предупреждению кризисов и вопросов адаптации) и прочее.

Особую ценность имеет организация различных мероприятий, таких как акции, ток-шоу, дегустации и т.д. Так, на дегустации родители имеют возможность попробовать блюда из детского меню и познакомиться с технологией их приготовления. Участвуя в различных акциях («Подари книжку малышке», «Цветущий сад», «Покормите птиц зимой» и др.), родители совместно с детьми облагораживают территорию ДОО, дарят радость малышам, передавая свои любимые книжки, мастерят кормушки и следят за тем, чтобы те не опустели. Благодаря таким акциям возникают доверительные отношения между всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей является основой для установления социального партнерства с целью оказания помощи родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей. Использование различных форм в процессе сотрудничества делает воспитательно-

образовательный процесс более открытым, что положительно влияет на качество образования в целом.

Литература

1. Беляева М.Д., Россова Ю.И. Эффективные формы работы в организации взаимодействия школы и семьи // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах. – Мининский университет, 2019. – С. 42–45.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
3. Никольская О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/>; материал URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-07/dissertaciya-organizatsiya-sotsialno-pedagogicheskogo-partnerstva-kak-faktora-povysheniya-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya#ixzz6NHXqKcDEJ>
4. Социальное партнерство детского сада с родителями: сборник материалов / сост. Т.В. Цветкова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2013. – 124 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ И ГОТОВНОСТЬ К ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Е.А. Томилина

студент историко-филологического факультета
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Андреева И.В.

В современной школе, где инклюзивное образование занимает одно из ключевых мест и с каждым годом все больше развивается, важно понимать, как учителя относятся к инклюзии. Не менее важным представляется изучение готовности учителей к реализации особых программ на уроках русского языка и литературы. Именно этим темам и раскрытию понятия «инклюзивное образование» посвящена настоящая работа.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзия в школе; современная школа; ученики с особыми потребностями.

Во время производственной практики (практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности) нам пришлось столкнуться с такой ситуацией: в школе 5% учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Возник вопрос: как обучают этих ребят? Ответ мы нашли, опираясь на принципы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Инклюзивное образование стремится к развитию методов, которые смогли бы быть направлены на развитие учеников. Эта методология утверждает, что все школьники являются индивидуумами, личностями, которые имеют различные потребности в получении образования. Инклюзивное образование разрабатывает более гибкий индивидуальный подход в преподавании с целью удовлетворения различных потребностей учеников в обучении. Иными словами, инклюзивное образование предполагает совместное (в одном коллективе) обучение детей с ограниченными особенностями здоровья и их сверстников. В этой системе одинаковое внимание должно уделяться всем детям.

В России система обучения детей с ОВЗ состоит из восьми видов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые работают по 15 учебным программам [1].

Инклюзивное образование – это стратегия развития образования будущего, и нуждается она в перестройке образования на всех уровнях. Ориентиры перестройки системы образования в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях [2].

Именно изучение принципов, на которые опираются опытные учителя при обучении детей с ОВЗ, вызвало у нас наибольший интерес. Кроме того, изучение инклюзивного образования на уроках филологического цикла (особенно на уроках русского языка и литературы) представляется автору наиболее интересным как педагогическое словеснику.

В сельской общеобразовательной школе мы провели выборочное анкетирование среди учителей русского языка и литературы

и учителей начальных классов (всего 9 учителей), которые работают в условиях инклюзивного образования на уроках русского языка и литературы. Анкета была анонимной и состояла из 13 вопросов с кратким ответом. Анкета-вопросник «Отношение педагогов к инклюзивному образованию и их готовность к реализации ИО» была не единственным методом исследования. Мы использовали также опрос и наблюдение. Вопросы 1, 2, 6 были направлены на проверку информационной подготовки педагогов. Все респонденты правильно ответили на первый вопрос. Второй вопрос вызвал некоторые сложности: только трое из десяти преподавателей смогли назвать фамилии исследователей, изучающих вопросы инклюзивного образования. Шестой вопрос анкеты не вызвал затруднений. Принципы инклюзивного образования понятны педагогам-практикам и активно применяются на уроках. Конечно, анализ трех вопросов не может отразить точный уровень информационной готовности преподавателей к реализации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, но первичную подготовку показывает. Итак, было выявлено, что только 33% педагогов информационно подготовлены и совершенствуются в области инклюзии. Наиболее известным исследователем, названным учителями, стала Н.Г. Сигал. Все принципы, описанные в инклюзивной педагогике, используются учителями. Первый принцип формулировался чаще всего следующим образом: ценность любой личности не измеряется величиной и количеством её способностей и достижений.

Наблюдения за работой учителей и поведением учеников в классах с инклюзией показали следующее. На уроках учителя не делили детей на две группы в зависимости от возможностей здоровья, создавали условия, при которых каждый ученик мог ощутить себя причастным к учебному процессу. На переменах дети с ОВЗ не оставались без внимания сверстников, никаких грубых высказываний или замечаний за 6 недель наблюдения не было замечено. На уроках учителя часто применяли и напоминали другим и иные принципы инклюзивного образования: за каждым человеком признается способность думать и чувствовать, тем самым признаётся его самодостаточность; все люди нуждаются друг в друге, и они должны оставаться в тесной связи с обществом; каждый человек имеет право на общение и обладает правом быть услышанным и выслушанным.

Показательно, что 89% педагогов не связывают эффективность работы с материальными фактами. Большинство (78%) педагогов уверены, что школе необходимы узкие специалисты, двое (22%) предлагают организацию отдельных небольших классов для детей с ОВЗ. Это педагоги объясняют тем, что в классах, где больше 10 человек, сложно следить за ребёнком с ОВЗ. 89% учителей готовы проходить курсы повышения квалификации для достижения лучших показателей в обучении.

78% учителей видят сложность в работе с детьми с ограниченными физическими возможностями (нарушение слуха). Только 11% педагогов считают себя полностью готовыми к работе с детьми с ОВЗ. Менее 25% педагогов не считают работу с детьми с ОВЗ стрессом. Учителя считают, что испытывают напряжение, потому что им трудно организовать работу с ребёнком с ОВЗ и остальными детьми одновременно. Приходится переключать внимание. В связи с этим получается, что кто-то обделен – либо весь класс, либо ребенок с ОВЗ. Большинство учителей (89%) считает, что инклюзивное образование положительно отражается не только на детях с ОВЗ, но и на остальных людях. Многие учителя в ходе устного опроса подтвердили, что инклюзия позволила им в полной мере понять личностно ориентированный подход в образовании. Педагоги уверены, что нет дисциплины, которую бы все дети с ОВЗ усваивали с одинаковым прогрессом. Кто-то из учеников лучше усваивает предмет «Чтение и развитие речи», а кто-то – «Письмо и развитие речи». Большинство педагогов (78%) не считают игровые задания, применяемые на уроках филологического цикла, эффективными в работе детьми с ОВЗ. Причина в том, что дети быстро перевозбуждаются и иногда начинают вести себя агрессивно или долго не могут вернуться к работе. Учителя рекомендуют проводить физкультминутки длительностью не более трех минут. Эффективными заданиями, которые применяются на уроках филологического цикла и интересны детям с ОВЗ, являются тесты и индивидуальные задания с демонстрационным материалом.

Среди трудностей, называемых учителями, можно выделить следующие: нарушение дисциплины, несамостоятельность. Дети с ОВЗ требуют повышенного внимания. Во время наблюдения были такие случаи, когда дети с ОВЗ задавали вопрос и, не получив ответ

в течение пары минут, могли подойти вплотную к учителю с поднятой рукой за ответом.

Начинающим педагогам коллеги, работающие в классах с инклюзивным обучением, советуют научиться любить детей независимо от их особенностей. Учителя уверены, что, если ребенок почувствует, что он нужен, что он интересен как личность, что он любим, многие трудности можно будет преодолеть.

Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой каждому ребенку, независимо от его физических, психических и других особенностей, предоставляется возможность получить образование в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное образование опирается на ключевые идеи, которые называют восемью принципами инклюзии. Существование этих принципов совсем не случайно. Дело в том, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без ограничений возможно только при соблюдении определённых условий построения инклюзивного учебного процесса [2]. Отношение педагогов к инклюзивному образованию остаётся спорным, хотя большинство учителей считают инклюзию положительным явлением в развитии отечественного образования. Однако все учителя сходятся во мнении, что система ещё не отработана и нуждается в корректировке. Более половины педагогов психологически готовы к реализации инклюзии на уроках русского языка и литературы, но считают, что им не хватает информационной и практической базы. Чуть более трети опрошенных учителей готовы совершенствоваться и улучшать современную образовательную систему. Данное исследование позволяет говорить о развитии в Нижегородской области инклюзивного образования, которое воспитывает толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Буренина Е.Е. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. – URL: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/inkluziv_obr/inkluz-5.pdf (дата обращения: 10.03.2020).
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: Гардарики. 2009. – 527с. – URL: https://studme.org/46388/pedagogika/inklyuzivnoe_obrazovanie (дата обращения: 12.03.2020).

3. Принципы инклюзивного образования. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/principy_obucheniya/principy_inklyuzivnogo_obucheniya/ (дата обращения: 12.03.2020).

4. Россова Ю.И. Педагог в инклюзивном образовании // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 360–365.

5. Тихонова Е.Н. Инклюзивное образование на уроках русского языка и литературы (из опыта работы). – URL: https://www.metod-kopilka.ru/inklyuzivnoe_obrazovanie_na_urokah_russkogo_yazyka_i_literatury_iz_opyta_raboty.-48668.htm (дата обращения: 18.03.2020).

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

О.Е. Трандыкова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Марина А.В.

Статья посвящена анализу проблем, с которыми сталкиваются учителя биологии массовой школы при организации учебного процесса с применением кейс-технологии.

Ключевые слова: анкетирование учителей; кейс-технология; результаты анкетирования; сложности и проблемы применения метода кейсов; учебный процесс; учитель биологии.

Переход отечественной системы образования к новой образовательной парадигме означает переход от знаниево-ориентированного обучения к использованию эффективных системно-деятельностного и компетентностного подходов, которые реализуются через внедрение инновационных педагогических технологий, нередко резко противопоставляемых традиционному обучению. Их отличает максимальная самостоятельность работы обучающихся, обеспечивающая формирование и развитие тех компетенций, которые заложены в требованиях Федеральных государственных образовательных

стандартов общего образования к выпускникам современной школы. Это способность действовать и быстро находить решения в нестандартных ситуациях, уметь презентовать себя и результаты своей работы, критически мыслить и анализировать, работать в коллективе, выдвигать аргументы в защиту своей позиции, работать с различными источниками информации и др.

Именно эти компетенции призвана сформировать у обучающихся современная форма интерактивного обучения – кейс-технология (метод ситуационного анализа, метод анализа конкретных ситуаций, case-study), представляющая собой методически организованный процесс анализа конкретных ситуаций, в ходе которого у слушателей развиваются профессиональные навыки [1]. Главная цель применения кейсов на учебном занятии – научить учащихся применять теоретические знания при решении реальных конкретных практических задач, находить в процессе информационного анализа пути решения заложенной в ситуации проблемы. Основная идея такого обучения состоит не в выдаче готовых знаний, а в их выработке в процессе творчества и совместного поиска с педагогом и сверстниками [3].

Однако при всех положительных моментах применения кейс-технологии наблюдается ее недостаточно активное внедрение в практику работы массовой школы.

С целью изучения реального состояния исследуемой проблемы мы провели анкетирование 18 учителей биологии. Наша анкета была разработана в формате Google Формы и размещена в сообществе учителей «ТЫ Ж УЧИТЕЛЬ» в социальной сети ВКОНТАКТЕ.

Анализ ответов на первый вопрос анкеты показал, что не все респонденты знакомы с понятием «кейс-технология». 16,4% опрошенных учителей указали, что они знают эту технологию. 50,2% респондентов об этой технологии слышали, но подробностями не интересовались. 33,4% учителей ничего не знают о данной технологии. При этом прослеживается отчетливая взаимосвязь между ответом учителя и стажем его работы. Учителя со стажем работы более 5 лет и имеющие квалификационную категорию, знакомы с данной педагогической технологией. Молодым педагогам она неизвестна.

Анализ ответов на второй вопрос анкеты позволил установить, что 66,7% респондентов правильно понимают, что кейс – это анализ текста с целью выявления заложенной в нём проблемы и самостоя-

тельный поиск учащимися путей ее решения. Но 33,3% учителей, не знакомых с данной технологией, ошибочно считают, что кейс – это поиск ответов на вопросы по тексту.

Анализируя ответы учителей на третий вопрос, мы установили, что 88,8% педагогов не применяют в своей деятельности данную технологию, и лишь 11,2% респондентов организуют работу с кейсами.

Четвертый вопрос анкеты был направлен на выявление причин, по которым педагоги, владеющие информацией о методе ситуационного анализа, не применяют его в своей работе. Результаты оказались следующими: 9,2% опрашиваемых считают, что разработка кейсов занимает слишком много времени, 90,8% указали на то, что им не хватает времени на уроке для работы по данной технологии.

На вопрос «Считаете ли Вы эффективным применение кейсов в образовательном процессе?» 83,3% респондентов из числа тех, кто знаком с методом анализа конкретных ситуаций, считают, что метод развивает необходимые компетенции, а 16,7% отмечают, что кейс-технология не очень эффективна, так как ученикам сложно с ней работать, и очень часто эффективность такой деятельности низка.

Анализ ответов на вопрос «Как часто Вы организуете работу с кейсами на занятиях?» показал, что 100,0% педагогов, применяющих метод конкретных ситуаций в практике своей деятельности, организуют работу с кейсами на уроках всего 1–2 раза в год.

Анкетирование учителей по вопросу «На каком этапе урока организовывалась работа учащихся с кейсами?» показало, что 75,4% учителей реализуют работу с конкретными ситуациями на этапе изучения и закрепления нового материала, а 24,6% – на этапе проверки выполнения домашнего задания.

Анализируя ответы на следующий вопрос анкеты, мы выяснили, какие сложности испытывают учителя при организации работы с кейсами. 40,2% указали на то, что учителям сложно найти достойную интересную информацию для составления кейса, а 59,8% указывают на то, что сложно научить детей работать с кейсами.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что не все участники анкетирования правильно понимают сущность кейс-технологии, а реализуют ее в практике своей деятельности лишь 22,2% опрошенных. Педагоги испытывают определенные сложности,

связанные с недостаточной компетентностью в плане организации работы с кейсами, нехваткой времени на конструирование кейсов, сложностью обучения школьников данной технологии и вовлечения их в решение кейсов в связи с низким познавательным интересом.

Считаем, что для устранения проблем и сложностей, препятствующих эффективному использованию кейс-технологии в учебно-воспитательном процессе, каждому учителю необходимо осуществлять отбор содержания, наиболее оптимального с точки зрения применения данного метода. Именно эту задачу мы и ставили перед собой в рамках курсового проекта на тему «Использование кейс-технологии при изучении модификационной изменчивости в курсе биологии средней школы», выполняемого нами в рамках диссертационного исследования на тему «Модификационная изменчивость и ее изучение в школьном курсе биологии».

Литература

1. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. – 2005. – №2. – С. 169–194.
2. Россова Ю.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в условиях стандартизации образования // Мир педагогики и психологии. – 2016. – №1. – С. 78–82.
3. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. – 2015. – №5. – С. 52–59.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Ю.Ю. Тункова

студент историко-филологического факультета
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.и.н., доцент Воробьева О.В.

Статья посвящена теоретическому обзору проектно-исследовательской деятельности как средства формирования детской одаренности. Также представлен многолетний опыт работы на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей»

г. Арзамаса с целью развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность; одаренность; развитие детской одаренности.

Одним из основных направлений деятельности образовательных учреждений является развитие детской одаренности, формирование творческого потенциала учащихся и стимулирование их интеллектуального развития. В современном образовательном пространстве активно разрабатываются теоретические основы проблематики детской одаренности, появляются новые методики, технологии, методы и приемы формирования ключевых компетенций у детей. Выявление и развитие внутреннего потенциала учащихся, всесторонняя поддержка одаренных детей как носителей «золотого» интеллектуального генофонда является важной задачей на современном этапе развития общества.

Особенностью школьного образования сегодня становится индивидуализация обучения, одним из элементов которой является проектно-исследовательская деятельность. Общеизвестно, что на формирование навыков исследовательской работы учащихся заметное влияние оказывает семейное воспитание и всевозможная помощь родителей при появлении трудностей у обучающихся в изучении содержания учебных предметов. Большую роль в данном процессе играет обогащенная школьная среда, личность педагога, которая направлена на формирование гармонично развитого человека с ключевыми компетенциями.

Работа учителей с одаренными детьми направлена на решение следующих задач:

- реализация программно-целевого подхода по развитию интеллектуального развития учащихся;
- создание вариативной, индивидуализированной образовательной среды для обучения и развития обучающихся;
- привлечение одаренных детей к проектно-исследовательской работе и формирование навыков научной работы;
- психолого-педагогическое сопровождение развития детской одаренности [3, с. 49].

Представим опыт реализации обозначенных выше задач в ходе организации научно-исследовательской деятельности педагогов

МБОУ «Лицей» г. Арзамаса. В лицее сложилась целая система культуры исследовательской работы, которая включает следующие блоки:

- Метапредметные курсы «Олимпиадник» (рук. Русакова С.В., Баранова Т.В., Карасева И.В. и др.) и «Исследователи» (рук. Суханова И.А., Соменкова Н.В., Кортикова А.Ю. и др.), которые реализуются на всех этапах обучения в начальной школе. Деятельность в данных секциях направлена, в первую очередь, на формирование культуры проектно-исследовательской деятельности. Учащимся разъясняется понятия «проект», «исследовательская работа». Педагог объясняет и затем отрабатывает с учащимися универсальный алгоритм написания исследовательских проектов. Обучающиеся учатся выявлять проблему интересующей темы, определять цель и задачи, выдвигать гипотезу, выбирать методы исследования, собирать нужную информацию в научной литературе, средствах массовой информации и сети Интернет, а также оформлять работу и презентовать ее результаты.

- Учебные дисциплины, которые способствуют дальнейшему развитию проектно-исследовательских способностей учащихся. Для повышения мотивации к научно-исследовательской работе педагоги на уроках активно используют приемы постановки проблемных задач и трудных жизненных ситуаций, требующих от учащихся детального изучения и дальнейшей научно-поисковой и исследовательской работы.

- Исследовательская деятельность в дополнительном образовании. В общеобразовательном учреждении существует большое количество кружков, направленных на формирование и дальнейшее развитие интеллектуальных и научно-исследовательских навыков учащихся. В связи с тем, что в школе углубленно изучаются точные науки, данный фактор является основополагающим при создании в лицее секций дополнительного образования. Так, учащимся среднего и старшего звеньев школы предлагается работать в следующих кружках с последующим оформлением и защитой проектов: «Теория решения исследовательских и олимпиадных задач» (рук. Кочешкова К.А., Иноходова З.А.), «Занимательные задачи» (рук. Путанова С.В., Пьянова И.А.), «Измерение физических величин» (рук. Кочешков Д.С.), «Робототехника на платформе Arduino» (рук. Кочешков Д.С.),

«3D-моделирование» (рук. Кочешков Д.С.), «Программирование на Python» (рук. Мурзина О.И.).

В естественно-научном профиле подготовки под руководством А.А. Калининой действует кружок «Химия и научная картина мира». В конце учебного года учащиеся совместно с педагогами совершают поездку на базу отдыха «Кипячий ключ» сроком на три дня для исследования животного и растительного мира. По итогам деятельности создаются проекты с последующей защитой результатов на муниципальных и региональных конкурсах.

В кружке «История Нижегородской области» (рук. Колотовкина С.Г., Тункова Ю.Ю.) учащиеся, изучая краеведческий материал, в течение года выполняют информационный проект с последующей его презентацией.

Этапы проекта:

1. Подготовительный (учащиеся, изучая историю родного края, выбирают интересную для себя тему исследования, анализируют актуальность проблемы в современном социокультурном пространстве, определяют цель, задачи, выдвигают гипотезу, описывают методы исследования и практическую значимость проекта).

2. Поисковый (проведение поисково-собирательной работы по теме исследования в библиотеках, архиве, средствах массовой информации и сети Интернет).

3. Аналитический (анализ имеющейся информации, построение алгоритма деятельности, пошаговое планирование работ и написание проекта).

4. Практический (консультации с научным руководителем, внесение поправок (в случае необходимости) в содержание проекта).

5. Презентационный (подготовка презентации проекта, подготовка других наглядных материалов для защиты (стендовый плакат, буклеты и др.).

6. Контрольный (анализ результатов выполнения проектов, оценка качества выполнения научно-исследовательской работы экспертами) [1, с. 66–67].

С целью наиболее грамотного написания и изложения научного материала в лицее работают секции «Учимся работать с текстом» (рук. Никифорова О.В., Рябцова Н.В., Власкова М.В., Петрова М.Г.), «Журналистика в школе» (рук. Шокурова Н.Г.).

В качестве научных руководителей – кураторов проектов могут быть не только учителя-предметники, но и преподаватели из высших учебных заведений. Нередко консультантами работы становятся родители учащихся, студенты дневных отделений, педагоги дополнительного образования.

В лицее ученические работы используются на уроках при объяснении нового материала, для внеклассной работы, для дальнейших исследований. Учащиеся выступают с результатами проделанной работы не только на конкурсах и конференциях, но и на классных часах, уроках перед сверстниками, школьниками младшего возраста.

Научный руководитель должен стать для ученика координатором и наставником проекта, оказывать всевозможную помощь. С целью наиболее эффективной работы со стороны учителей-предметников в области научно-исследовательской работы, педагоги проходят курсовые подготовки по направлениям: «Проектная и исследовательская деятельность», «Решение олимпиадных задач» в центрах «Фоксфрд», «Продленка», «Учи.ру», «Физтех».

- Конференции исследовательских работ – это форма обобщения результатов исследования и подведение итогов самостоятельной научной деятельности учащихся. Ежегодно в лицее проводятся школьные конференции исследовательских работ «Я – исследователь» (1–4 кл.), «Эврика» (5–7 кл.), «Открытие» (8–11 кл.). В 2019–2020 учебном году учащиеся лицея принимали участие в муниципальных и региональных этапах Всероссийских конкурсов «Отечество», «Тропой открытий» им. В.И. Вернадского, детской краеведческой конференции «Неизведанный Арзамас», IV научно-практической конференции «Первые шаги в науку» (для обучающихся среднего школьного звена 5–7 классы).

- Сетевые образовательные проекты, web-квесты – организуется взаимодействие с образовательными учреждениями с целью обмена опытом работы, а также участие учащихся, педагогов и родителей в различных web-квестах. В 2020 г. школа в составе двух команд принимала участие в муниципальном сетевом web-квесте «Помним! Чтим! Гордимся!», посвященному 75-летию победы в Великой Отечественной войне.

Проектно-исследовательская деятельность может стать точкой отсчета в формировании умений и навыков работать по собственно-

му замыслу, самостоятельно определять задачи и находить способы воплощения в жизнь своего проекта. Творческий поиск, озарение и радость только что сделанного открытия позволяет прочно запомнить информацию, открывшуюся перед взором ребят. Нахождение нестандартных путей решения проблемы, использование различных источников ресурсов, умение точно и последовательно излагать собственные результаты исследования способствуют успешному и эффективному развитию ключевых компетенций учащихся, которыми должна обладать личность в современном мире.

Литература

1. Иванова О.Е. Научное лицейское общество как средство развития детской одаренности // Региональное образование: современные тенденции. – 2016. – №2. – С. 64–68.
2. Россова Ю.И., Ивонтьева А.К. Проектная деятельность обучающихся в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №3. – С. 80–82.
3. Сахарова И.А. Проектно-исследовательская деятельность как средство развития детской одаренности // Воспитание и обучение. – 2018. – №12. – С. 49–52.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАБОТЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТОЙ УРОКА

А.В. Усанова

студент историко-филологического факультета

Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Федосеева Н.В.

В данной статье рассматривается проблема затраты большого количества времени и здоровья на составление технологических карт к урокам будущими педагогами. Автор считает, что данную проблему можно решить, создав конструктор, который способствует минимизированию временных затрат на создание технологических карт в соответствии с ФГОС к урокам по русскому языку и литературе. В работе представлено описание такого конструктора, которым могут воспользоваться

как учителя-предметники, так и классные руководители, готовящие технологические карты внеклассных мероприятий.

Ключевые слова: *конструктор; ФГОС; педагогика; школьники; урок; эффективность; технологическая карта урока.*

В соответствии с предъявляемыми требованиями ФГОС к общеобразовательным учреждениям педагог при подготовке к уроку должен подготовить технологическую карту. В современной педагогической (В.А. Ситаров, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк и др.) и методической литературе (Е.Р. Ядровская и др.) уделяется значительное внимание уроку как организационной форме, её специфике и условиям эффективной организации. Исследователями обращается внимание на то, что на результативность урока безусловно влияет степень подготовленности к нему [3, с. 100]. В настоящее время формой методического творчества и показателем готовности педагога к уроку выступает грамотно сделанная технологическая карта.

С позиций современных исследователей (И.М. Логвинова, Г.Л. Копотева и др.), технологическая карта – это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам [4]. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности, деятельность учителя и деятельность обучающихся, результат и так далее.

Несмотря на эпоху хорошо развитых информационных технологий, учителю приходится заниматься дополнительной бумажной работой, которая при подготовке к уроку занимает большую часть времени, что является несомненным минусом. Будущие педагоги должны быть готовы к такой специфике профессионально-педагогической деятельности. Обширная программа практики студентов направления подготовки «Педагогическое образование» предполагает выполнение технологических карт. Необходимо подготовиться к 5–6 урокам, а следовательно, составить 5–6 технологических карт, что приводит к большим временным затратам, к дополнительной утомляемости из-за добавочной бумажной работы.

В целом практике студентов уделялось и уделяется достаточно много внимания (Е.В. Асафова, Р.И. Платонова, С.Д. Неверкович, И.Я. Парфенов, И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Е.В. Левкина,

Н.В. Федосеева), однако вопросы ее оптимизации, рационального использования времени, средств, сил рассмотрены недостаточно подробно.

Для решения данной проблемы мы предлагаем создание конструктора (возможно, генератора), который позволит минимизировать временные затраты на создание технологических карт в соответствии ФГОС к урокам по русскому языку и литературе. Создание конструктора будет актуальным и решит проблему потери времени не только студентов-практикантов, но и учителей. Кроме того, конструктор будет универсальным и идеально подойдет как для учителя русского языка и литературы, так и для учителя математики или учителя иностранных языков, и возможно для классных руководителей, занимающихся воспитательной работой и готовящих технологические карты внеклассных мероприятий.

Конструктор технологической карты – это специально разработанный интернет-сервис, представленный в следующем виде: во-первых, идет описание урока, то есть студент выбирает название предмета (русский язык, литература, математика и так далее), тему урока (суффикс, корень слова, синонимы и так далее), цели урока (образовательные, развивающие, воспитательные и их конкретизация), тип урока (урок-контроль, урок открытия новых знаний, комбинированный урок и так далее); во-вторых, таблица, которая состоит из шапки: номер, этапы урока (актуализация знаний, изучение нового материала, контроль и самоконтроль, рефлексия и другие), время, содержание, виды деятельности (учителя, учащихся), результаты: предметные, личностные, метапредметные (УУД) (регулятивные, познавательные, коммуникативные).

Ход работы. Студент заходит на веб-сайт «Конструктор технологической карты» и начинает заполнять методом выбора из предложенных ранее ответов, то есть напротив графы «название предмета» курсором мышки выбирает тот предмет, который нужен ему, например, русский язык. Также с графами «тема урока», «цели урока», «тип урока». После переходит к заполнению самой таблицы, также с помощью выбора курсором мышки заполняет графы «номер», «этапы урока», «время», «виды деятельности», «результаты». Графу «содержание» студент может выбрать из предложенных вариантов или

вписать своё. После этого достаточно сохранить технологическую карту и распечатать, если это требуется.

Таким образом, мы достигнем следующих результатов: экономия времени при проектировании будущим педагогом технологической карты урока; оптимизация деятельности студента по подготовке технологической карты урока по русскому языку в ходе ограниченного периода прохождения практики; сокращение количества обращений к большому количеству разных бумажных источников в ходе подготовки технологической карты урока.

Литература

1. Асафова Е.В. Педагогическая практика студентов в высшем учебном заведении: учебно-методическое пособие. – Казань: Казанский федеральный университет, 2011. – 49 с.

2. Гребенюк О.С. Теория обучения: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 318 с. // ЭБС «Юрайт». – URL: <http://biblio-online.ru/bcode/454051> (дата обращения: 27.03.2020).

3. Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В. Технология проектирования и организации учебной педагогической практики студентов заочной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Гуманитарные науки. – 2018. – №1 (41). – С. 99–107.

4. Логвинова И., Копотева Г. Технологическая карта урока – способ формирования универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-karta-uroka-sposob-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 27.03.2020).

5. Платонова Р.И., Неверкович С.Д., Парфнова И.Я. Организация педагогической практики студентов в вузах // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2016. – 2 (02). – С. 23–30.

6. Ситаров В.А. Теория обучения. Теория и практика: учебник. – М.: Юрайт, 2019. – 447 с. // ЭБС «Юрайт». – URL: <http://biblio-online.ru/bcode/425332> (дата обращения: 27.03.2020).

7. Ядровская Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 236 с. // ЭБС «Юрайт». – URL: <http://biblio-online.ru/bcode/455027> (дата обращения: 27.03.2020).

ЗАОЧНАЯ ЭКСКУРСИЯ ПО «ПИСАТЕЛЬСКОМУ УГОЛКУ» ГОРОДА АРЗАМАСА КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Усанова

студент историко-филологического факультета
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.ф.н., доцент Андреева И.В.

В данной статье рассматривается проблема воспитания патриотического чувства, любви к родному краю в школьниках с помощью внеклассного мероприятия в игровой форме, а именно заочной экскурсии по «писательскому уголку» города Арзамаса. Авторы считают, что данная методика может быть полезна в современном образовательном процессе, так как она позволяет сделать урок, посвященный патриотическому воспитанию более интересным, эффективным, познавательным и способствует связи с реальной жизнью.

Ключевые слова: Арзамас; заочная экскурсия; патриотическое воспитание; «писательский уголок»; урок; учащиеся; ФГОС.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 (далее – ФГОС), установлены следующие требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования личностным, которые должны отражать воспитание уважения к Отечеству, знание своего края, основ культурного наследия народов России и человечества [2, с. 9].

Тема любви к Отечеству, к родному краю – тема актуальная и важная в современном обществе. На уроках русского языка и литературы учитель, как косвенно, так и прямо, касается темы Родины, родного края, дома, Отечества. В некоторых школах введен дополнительный школьный предмет «Литературное краеведение», который способствует расширению и обогащению знаний школьников о родных местах, прививает учащимся любовь и уважение к истории культуры родного края, помогает полнее ощутить и осознать связь

литературы с реальной жизнью. К сожалению, в большинстве школ нет не только предмета «Литературное краеведение», но и отсутствуют школьные кружки, посвященные изучению родного края и литературы, связанной с ним. Кроме того, не на каждом уроке уместно использовать материал, связанный с темами как большой Родины, так и малой. Вследствие этого у учащихся порой нет даже базовых знаний о литераторах родного края, что является большим недостатком.

Мы считаем, что в современной школе уделяется недостаточно времени и внимания реализации вышеуказанных требований ФГОС, этим обуславливается актуальность нашей статьи.

Для решения данной проблемы мы обратились к такой форме патриотического воспитания, как заочная экскурсия-игра по «писательскому уголку» города Арзамас.

Цель заочной экскурсии-игры – формирование познавательного интереса учащихся к изучению русской литературы; расширение и обогащение знаний учащихся о родных местах; привитие уважения и любви к истории культуры родного края, к Родине, к литературе; повторение уже известных фактов о писателях, поэтах, с которыми связаны названия улиц в Арзамасе.

Для достижения поставленной цели нами были определены воспитательные задачи:

1. Подготовить внеклассное мероприятие, которое способствует воспитанию гражданско-патриотических качеств учащихся.
2. Воспитывать человека гуманного, сочетающего в себе любовь к Отечеству, Родине, родному краю, дому, людям, ко всему живому.
3. Формировать чувство гордости за свой родной край, преданность, любовь и уважение к родному городу.

Для реализации наших целей и задач мы выбрали игровую форму внеклассного мероприятия, а именно формат «Своя игра». Всё занятие опирается на специально подготовленную презентацию, которая состоит из пятидесяти двух слайдов. За две недели до проведения внеклассного мероприятия учитель делит класс на группы и каждой группе раздает список вопросов по писателям (годы жизни, основные биографические сведения, основные литературные труды и т.д.), на которые учащиеся отвечают дома, тем самым актуализируют ранее полученные знания к занятию. В начале мероприятия класс делится на команды по 5 человек (число команд зависит от числа

присутствующих). На втором слайде презентации представлена таблица, которая состоит из списка писателей (М. Горький, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.А. Крылов и другие), списка категорий вопросов (годы жизни, кроссворд, местоположение улицы и другие) по каждому писателю и количества баллов (50, 100, 150 и так далее), которое можно получить за правильный ответ. Игру выигрывает та команда, которая в итоге получит большее количество баллов.

Примерный ход игры. Команда №1 выбирает «Горький, годы жизни, 50», учитель нажимает на карточку 50 баллов, которая стоит между карточками «Горький» и «годы жизни». Появляется задание «Назовите годы жизни Максима Горького», учащимся даётся 30 секунд для того, чтобы подумать и дать ответ. После учащиеся называют свой вариант ответа, учитель нажимает на «правильный ответ». Если ответы совпадают, то команде №1 начисляется 50 баллов на счёт. Затем ход переходит к команде №2. Они выбирают «Крылов, сюрприз, 150», учитель нажимает на карточку 150 баллов, которая находится между карточками «Крылов» и «сюрприз». Открывается задание для учащихся «Вспомните и расскажите любой отрывок из басни И.А. Крылова», на выполнение данного задания даётся 2 минуты. После истечения этого времени, если школьники справились с заданием, то на счёт команды №2 начисляется 150 баллов. Количество ходов команд зависит от выделяемого времени на внеклассное мероприятие, а также от скорости выполнения заданий учащимися. Окончание игры сопровождается подведением итогов, например, у команды №1 – 50 баллов, а у команды №2 – 150, победителем игры объявляется команда №2. Учитель заканчивает мероприятие напутственным словом: «Мир прекрасен и необъятен, и человек не должен останавливаться на достигнутом, он должен идти дальше и дальше, совершать открытия, узнавать новое, интересное и, конечно, путешествовать. Спасибо за внимание, друзья!».

Проведя внеклассное мероприятие в данной форме, мы пришли к выводу, что учащимся понравилась идея разделения на команды и форма накопления баллов. Перед уроком были определены правила игры, проведён необходимый инструктаж, поэтому работа протекала в непринужденной, позитивной обстановке.

Конечно, мероприятие воспринималось ребятами как увлекательная игра, однако все поставленные цели и задачи были реализованы. Подготовленные вопросы имели разную степень сложности с расчетом на то, что на них мог ответить даже отстающий ученик. Затруднений или заминок не было. Учащиеся проявляли особую активность в категориях «Сюрприз», «Годы жизни», «Кроссворд».

Подводя итоги, можно сказать, что мероприятие было весьма успешно в плане реализации поставленных целей и задач. Связав заочную экскурсию-игру с материалами курса литературы и родного края, мы создали базу для формирования интереса к предмету, к родному городу. Работа в команде сплотила ребят, позволила каждому из учащихся почувствовать себя значимой частью коллектива.

Литература

1. Беляева М.Д., Россова Ю.И. Формы и методы гражданско-патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности // Социально-экономическое развитие России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 147–151.
2. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. – СПб., 2014. – С. 74–76.
3. Княжева В.В. Педагогические приемы выбора и моделирования новых форм внеклассных мероприятий // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 227–231. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9506/> (дата обращения: 22.03.2020).
4. Колечиц Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. – М., 1987. – 76 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos> (дата обращения: 15.03.2020).

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ НАРОДНОЙ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.В. Федорова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Федорова С.В.

В статье рассматриваются возможности реализации идей народной математики в начальной школе через организацию проектной деятельности младших школьников, решение задач с историческим содержанием, а также проведение образовательных web-квестов.

Ключевые слова: народная математика; старинная задача; проектная деятельность, web-квест; начальная школа.

Одной из приоритетных задач современного образования является воспитание у подрастающего поколения патриотических чувств, интереса к прошлому, настоящему и будущему своей страны. Для формирования мировоззрения современной молодежи, ее духовного мира необходимы эффективные методы и приемы. Решению задач воспитания подрастающего поколения, основанного на традициях национальной культуры, приобщения школьников к отечественным ценностям во многом содействует русская народная математика. Она тесно связана с историей русского народа, выражает и раскрывает его жизнь, быт и традиции.

Возможности реализации идей народной математики в начальных классах заложены в обращении к историческим, краеведческим сведениям, основанным на математических знаниях; в решении исторических, краеведческих задач; в организации проектной деятельности школьников и др.

Старинные задачи пришли к нам из глубины столетий, от наших предков. Разные народы сочиняли их, оттачивали условия и логику заданий. Под старинной математической задачей мы будем понимать текстовые задачи с историческим содержанием, т.е. содержащие исторические факты или обладающие исторической ценностью. Среди задач, с незапамятных времен решаемых нашими предками, встречаются задачи на деление доходов, измерение массы товаров в разных единицах, расчёт заработка в день, вычисление площади участков,

вычисление стоимости товара, нахождение объёмов фигур, вычисления в разных единицах, нахождение периметра участков и т.д.

К проблеме применения старинных задач на уроках математики обращаются такие методисты, как Ю.А. Дробышев, В.Ф. Ефимов, И.В. Мусихина, А.В. Тихоненко. Некоторые из них поднимают вопрос о роли воспитательного воздействия исторического материала на обучающихся. Математические задачи, содержащие исторические данные или сами обладающие исторической ценностью, обладают большими возможностями для формирования основных компетенций в рамках Федерального государственного образовательного стандарта.

В развитии общекультурной компетенции текстовые задачи с историческими фактами занимают центральную позицию. Решая их, ученики знакомятся с историческим наследием нашей страны, что оказывает позитивное влияние на развитие духовно-нравственных ценностей и идеалов, формирование уважительного отношения к культуре своего государства и своим предкам, понятия о себе как о будущих гражданах России, достойных продолжателях и хранителях ее культурных ценностей, формирования инициативности, потребности в самосовершенствовании.

О.Н. Макара отмечает, что на осмысление опыта предыдущих поколений учащихся ориентируют задачи с историческим содержанием. Они способствуют воспитанию патриотических чувств, правдивости, доброты, великодушия, мужества. Таким образом, автор выделяет ценностно-смысловой аспект изучаемого материала, нравственный смысл задач такого рода [3, с. 36]. Такие задачи дополняют учебный материал по математике. Многие задачи с историческим содержанием включают сведения о жизни известных деятелей культуры, информируют о важных фактах прошлого, тем самым обогащая знания школьников.

Задачи с исторической фабулой можно использовать не только на уроках математики, но и во внеурочной деятельности. Основная работа над ее содержанием, как правило, происходит после прочтения текста, а также в конце решения, когда следует оценить его точность и сопоставить исторические сведения с количественным результатом.

Задачи с историческим содержанием включены в авторские сборники, старинные учебники, методические пособия для олимпиад.

ад. Например, задачи П.С. Гурьева, С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого имеют историческую ценность.

О.Н. Макара выделяет задачи с историческим материалом, которые отличаются по «содержанию» (именные, старинные, летописные, историко-краеведческого характера); времени и месту возникновения (вавилонские, египетские, греческие, китайские, западноевропейские, русские старинные и современные и др.); форме представления текста задачи (прозаические, в стихотворной форме, в форме потешки); типу задач (согласно традиционной методике)» [3, с. 37].

В методической литературе рекомендуется использовать различные методические приёмы решения задач с историческими данными: выявление сходства и различия текстов задач; определение, на какие вопросы можно ответить, используя данное условие; каким образом переформулировать данное условие, чтобы можно было ответить на вопрос задачи; к данному вопросу составить условие задачи; по тексту задачи выбрать ее решение; по данному решению выбрать текст задачи; проанализировать задачи с недостающими и лишними данными; комментирование выражений, составленных по условию задачи; к данному условию придумать различные вопросы; в соответствии с вопросом задачи дополнить ее условие; к соответствующему условию задачи построить схему; к соответствующей задаче выбрать схему; сравнить решение с текстом задачи и переформулировать вопрос задачи; по заданной схеме составить задачу; по данному решению составить задачи и т.д.

Одним из основных средств реализации идей народной математики в обучении младших школьников является проектная деятельность, которая дает возможность формировать все виды личностных универсальных учебных действий.

Исторический материал может быть положен в основу конструирования проектных задач, которые, в свою очередь, считаются средством формирования ситуаций, позволяющих разворачивать предметное содержание [6, с. 76].

Например, можно предложить школьникам создать проекты «Страна Считаляя» или проект «Русские меры длины в малых фольклорных жанрах», итогом которого может быть картотека малых фольклорных жанров с использованием средств народной математики.

Идеи народной математики могут быть реализованы посредством организации образовательных web-квестов, которые создают условия для развития творческого потенциала учащихся, расширяют представления о значимости народной математики в жизни общества.

В ходе выполнения заданий web-квеста обучающиеся учатся добывать информацию самостоятельно, приобретают навыки поиска, структурирования и систематизации информации.

Можно предложить школьникам такие web-квесты, как «Древнерусские меры длины и массы», «Древнерусские меры площади» и др.

Таким образом, целенаправленное использование в обучении младших школьников математике старинных задач, проектной деятельности и образовательных web-квестов, их интеграция с учебным материалом позволяет разнообразить процесс обучения, сделать его более интересным, содержательным. Исторические сведения могут преподноситься также в ходе увлекательной беседы посредством небольших исторических справок учителя, кратких сообщений учащихся на заданную тему, могут сопровождаться показом рисунков или видеофрагментов.

Литература

1. Истомина Н.Б. Методические задачи – средство подготовки бакалавров к развитию младших школьников при изучении математики // Начальная школа. – 2016. – №8. – С. 64–69.
2. Колесник М.А., Тенютина Е.Д. Технология веб-квеста в современной практике школы. – URL: <http://nova56.ru/highschool/wquesttech>
3. Макара О.Н. Задачи с историческим содержанием в обучении математике // Начальная школа. – 2013. – №7. – С. 36–38.
4. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/513088/>
5. Россова Ю.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в условиях стандартизации образования // Мир педагогики и психологии. – 2016. – №1. – С. 78–82.
6. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы III Всероссийской научно-методической конференции. – 2015. – С. 75–78.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

С.В. Федорова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

К.А. Малышева

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

В данной статье рассматриваются особенности формирования творческого мышления младших школьников средствами ТРИЗ-технологий. Использование теории решения изобретательских задач в программе обучения позволяет развивать творческий потенциал и нестандартный подход к решению любых задач, что является одной из важнейших целей современного образования.

Ключевые слова: инновации в образовании; начальная школа; теория решения изобретательских задач; творческое мышление.

Условия современной жизни диктуют правила, следовать которым должен каждый человек. Желание добиться успеха в любой сфере жизни (получить достойное образование, построить карьеру, занять высокое положение в обществе и проч.) – показатель целеустремленной и развитой личности. Эти характеристики свойственны людям, способным к самообразованию, саморазвитию и рефлексии, обладающим гибким умом и способностью нестандартно подходить к решению поставленных задач. Но как же стать таким человеком? Как научиться добиваться поставленных целей и находить уникальные пути решения в разных ситуациях? Сейчас на эти вопросы часто отвечают бизнес-тренеры, коучи и сторителлеры, собирающие полные залы на семинарах по самосовершенствованию. Но уже сегодня, благодаря развитию образования и внедрению инновационных методов обучения все эти знания, умения и навыки можно получить в общеобразовательной школе.

Одной из главных задач современного образования является воспитание личностей, способных к самореализации. Именно на это направлено инновационное образование и воспитание в целом.

Старые требования, заключающиеся в необходимости научить ребенка действовать стандартными способами, применяя уже известные алгоритмы, больше не действуют. Сегодня важно дать ребенку инструменты для саморазвития и принятия самостоятельных и креативных решений.

Основной характеристикой, отличающей современную развитую личность, признано творческое мышление – способность уникального решения поставленных задач. Именно творческое мышление дает возможность человеку наиболее полно раскрыть свой потенциал. Под термином «творческое мышление» понимают психологический процесс, основанный на воображении и способствующий генерированию уникальных путей решения поставленных задач. Творческое мышление также можно назвать продуктивным, поскольку оно дает возможность нахождения оригинальных путей достижения целей и отличается свободой от стереотипов. Начинать развивать творческое мышление необходимо уже в младших классах начальной ступени образования. Именно в этот период начинается процесс передачи общественного опыта индивиду. За счет постоянно расширяющейся сферы навыков и умений школьник быстро начинает по-новому оперировать привычными ему предметами, прикладывая к этому собственное воображение. Главной особенностью развития продуктивного мышления в этот период обучения является быстрая активация интеллектуальных способностей за счет новой для ребенка деятельности, что дает мощный толчок к развитию творческого мышления и воображения.

Для развития творческого мышления современная педагогика применяет инновационные технологии обучения. К их числу можно отнести, например, теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ). Применяться данная технология может в обучении различным предметам: математике, русскому языку, чтению и многим другим.

Теория решения изобретательских задач – это совокупность уникальных методик и технологий, направленных на развитие творческого воображения с помощью использования принципов разрешения противоречий, основывается на выявлении причинно-следственных связей. ТРИЗ дает толчок к развитию мыслительных процессов, позволяющих распознать скрытые зависимости элементов

задачи и сделать выводы, основываясь на которые можно прийти к уникальному и верному решению [1].

Очевидно, что не любая задача может считаться изобретательской, а ход ее решения – приводить к получению креативных ответов. Давайте представим ситуацию: вы хотите пить. Перед вами стоит стакан ледяной воды, но выпив его, вы вероятнее всего, простудите горло. Как быть в такой ситуации? Это яркий пример изобретательской задачи, когда ставится вопрос «как быть?», когда очевидные решения (просто попить воды) становятся невозможными из-за дополнительного условия (слишком холодная вода). Таким образом, мы выявили одно из основных отличий изобретательской задачи – наличие противоречия (одного или нескольких условий, которые не позволяют стандартно подойти к решению задачи).

Одна из основных задач использования ТРИЗ в начальной школе – научить ребенка применять алгоритм решения изобретательской задачи, который состоит из следующих основных этапов:

- 1) определение наиболее благоприятного исхода (цель/решение задачи);
- 2) формулирование противоречия (что мешает достижению цели?);
- 3) выявление ресурсов, которые можно использовать для решения поставленной задачи;
- 4) разрешение противоречия [2].

Существует множество эффективных методов, которые применяют в теории решения изобретательских задач. Некоторые из них актуальны для применения в начальной школе. Приведем пример таких методов:

1. «Мозговой штурм». Такой метод коллективного решения поставленной задачи отличается тем, что ученикам предлагается определить цель изобретательской задачи, найти несколько способов ее достижения с помощью перебора различных ресурсов и выбрать наиболее подходящий способ решения. Например, задача – не намочнуть под дождем. Дети в группе должны предложить свои варианты решения данной задачи. Таким образом, тренируется умение школьников слышать друг друга, анализировать ситуацию, проявлять творческую активность в команде.

2. «Данетка». Такой метод позволяет научить детей выделять основные параметры предмета и формулировать вопросы для выяснения данных параметров. Метод направлен на обучение эффективному решению проблем на основе применения классификации. Например, загадывается предмет. Школьники должны угадать этот предмет с помощью вопросов, на которые можно получить ответ «да» или «нет».

3. «Морфологический анализ». Данный метод позволяет выявить все возможные решения путем выявления признаков объекта и составления всех возможных сочетаний данных признаков. Итог применения данного метода – систематизация перебора вариантов всех теоретически возможных путей решения, основанных на анализе структуры объекта. Использование морфологического анализа учит ребенка выделять типичные и отличительные признаки объекта (героя), его положительные и отрицательные стороны, классифицировать признаки по различным видам, что обогащает фантазию и развивает творческое мышление.

4. «Сказкосочинительство». Такой метод является предпосылкой для сочинения различных сюжетов, когда в начале истории задается противоречие, которое необходимо разрешить. Например, зададим начало истории: «однажды лягушонок решил поплавать, но заплыл слишком далеко и начал тонуть...». Как спасти лягушонка? Ребенок должен придумать свою концовку истории. Благодаря этому методу ребенок учится находить выход из различных обстоятельств, преодолевая противоречия.

5. «Кляксы». Используя данный метод, детям раздаются листочки с изображениями клякс разных форм. Задание – придумать как можно больше вариантов, на что (или на кого) похожа заданная клякса. Этот метод способствует активации воображения и помогает преодолеть «шаблонность» мышления.

6. «Друдлы». Друдл (от англ. doodle – рисунок) – головоломка, имеющая множество вариантов ответа. Задание – найти как можно больше интересных интерпретаций графической головоломки. Данный метод используется для целенаправленного развития воображения и способности выйти за рамки обыденного восприятия окружающих нас предметов.

7. «Скелет». При данном методе, задаются сочетания согласных букв. Задача – добавить гласные, чтобы получить слова. Например, после изучения темы «Деление чисел», учитель задает сочетания «ДЛМ», «ДЛТЛ», «ЧСТН». Ученики должны догадаться, какие же слова здесь спрятаны, добавив гласные. Таким образом, дети могут не только лучше запомнить правильные ответы – компоненты деления чисел, но и проявить свою фантазию и предложить другие варианты, объяснив, почему они не подходят (не соответствуют теме) [3].

Стоит отметить, что методов применения теории решения изобретательских задач достаточно много. Их использование формирует у ученика способность к самосовершенствованию и развитию творческих способностей.

Также важным и полезным можно назвать прием под названием «Рюкзак». Рассмотрим этот прием отдельно, так как он не относится к решению поставленной задачи, а скорее к завершающему этапу урока после изучения той или иной темы. Прием «Рюкзак» заключается в том, чтобы ученики закрепили полученные знания и «собрали рюкзак», повторяя вслух изученный материал. Приведем пример.

Учитель: Сегодня мы завершили изучение темы «Деление с остатком». Давайте заполним «рюкзак знаний» нашими новыми знаниями и достижениями. Каждый должен назвать, что нового он узнал после изучения данной темы.

Ученики вспоминают изученный материал и по очереди произносят то, чему научились, например:

- Я узнал, что при делении остаток всегда будет меньше делителя;

- Я узнал несколько способов деления с остатком;

- Теперь я знаю, как выполнять проверку деления с остатком и так далее.

Таким образом, применение такой инновационной технологии, как теория решения изобретательских задач, в процессе обучения младших школьников позволяет не только вовлечь их в познавательный процесс, но и предоставляет возможность пользоваться творческим воображением как инструментом для получения качественного результата. В отличие от старшеклассников, младшие школьники имеют минимальное количество психологических барьеров. Это помогает минимизировать страх перед чем-то новым и неизвестным,

сформировать восприятие возникающих проблем как поставленных задач, которые можно решить, применив смекалку и творческое мышление. Навыки, полученные благодаря применению в обучении теории решения изобретательских задач, позволят детям не только быстрее и легче осваивать школьные предметы, но и помогут решать возникающие проблемы в дальнейшей жизни.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач. – 2-е изд., доп. – Новосибирск: Наука, 1991. – 225 с.
2. Гин А.А. Фактор успеха: учим нестандартно мыслить / А.А. Гин, М. Баркан. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 80 с.
3. Гусева В.А. ТРИЗ как средство развития творческого воображения детей. – Псков: Логос плюс, 2016. – 162 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.А. Филина

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Ключева Е.В.

В статье представлена точка зрения на культурно-досуговую деятельность в ДОО. В работе дается обоснование актуальности проблемы организации культурно-досуговой деятельности в ДОО, рассматривается суть культурно-досуговой деятельности, описываются формы и методы ее организации в условиях ДОО.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность; организация культурно-досуговой деятельности дошкольников.

Культурно-досуговая деятельность в дошкольной образовательной организации входит в общую программу воспитания детей. Это определено Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Однако на практике культурно-

досуговая деятельность занимает недостаточное место в системе работы с дошкольниками.

Исследователь М.В. Созинова отмечает, что с каждым годом дети дошкольного возраста вовлекаются в систему дополнительного образования через всевозможные кружки по интересам на базе ДОО или учреждений дополнительного образования, что, по мнению автора, снижает долю культурно-досуговой деятельности в ДОО. Программы дополнительного образования отличаются от культурно-досуговой деятельности несколькими параметрами:

- культурно-досуговая деятельность реализуется не в рамках организованной образовательной деятельности, а в ходе мероприятий, в процессе подготовки к ним, при проведении праздников и т.д.;

- решение в ходе культурно-досуговой деятельности у детей педагогических задач происходит в процессе самостоятельной деятельности дошкольников со сверстниками и взрослыми;

- в ходе культурно-досуговой деятельности воспитательный процесс осуществляется при участии педагогов, родителей и самих детей;

- организация культурно-досуговой деятельности предусматривает нетрадиционные формы работы и нетрадиционные роли для детей: они могут быть режиссерами, актерами, организаторами, ведущими, костюмерами, членами жюри и т.д.

Эти отличия позволяют говорить о большом воспитательном и образовательном потенциале культурно-досуговой деятельности для детей дошкольного возраста. Поэтому вопросы развития ребенка через этот вид деятельности являются на современном этапе развития дошкольного образования особенно актуальными. Кроме того, необходимость активизации организации культурно-досуговой деятельности возникла в связи с реализацией национального проекта «Образование», рассчитанного на 2019–2024 годы. В него входят федеральные проекты, один из которых – «Успех каждого ребенка», подразумевающий «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [5, с. 14]. В связи с этим особого внимания заслуживает рассмотрение культурно-досуговой деятельности как

деятельности, важной для духовно-нравственного, эстетического и социального развития детей.

В этом направлении интересна точка зрения М.Б. Зацепиной, которая суть культурно-досуговой деятельности видит в свободной деятельности детей, организующейся под руководством педагога, поэтому подчиняется образовательным и воспитательным целям. М.В. Зацепина так характеризует организацию данного вида детской деятельности в условиях дошкольной образовательной организации: «Культурно-досуговая деятельность осуществляется в процессе развлечений, праздников, а также самостоятельной работы ребенка с художественными материалами» [4, с. 7].

Можно сделать вывод, что подобная организация культурно-досуговой деятельности обеспечивает детям возможность совершенствовать способности и умения в деятельности, носящей развивающий характер.

Похожую точку зрения высказывает М.В. Соколова, которая отмечает, что «досуг представляет собой комплексный феномен, сочетающий в себе отдых, развлечение, праздник, элементы самообразования и творчество детей в продуктивных и непродуктивных видах деятельности» [6, с. 15]. Исходя из этого, исследователь считает культурно-досуговую деятельность интегративной деятельностью детей.

М.А. Бусловская, В.Н. Булгакова, Е.А. Зюзина, Е.С. Клемина считают, что «организация культурно-досуговой деятельности не занимает в дошкольных образовательных учреждениях должного положения, носит по преимуществу, ситуативный характер – в виде развлечений и праздников» [1, с. 84].

Заслуживает внимания и точка зрения М.В. Солодковой. Исследователь отмечает, что культурно-досуговая деятельность должна быть организована таким образом, чтобы дети овладели основами художественной культуры, культуры восприятия, культуры поведения, а также были готовы к самостоятельному освоению художественных ценностей и использованию их потом в самостоятельной деятельности [7, с. 84].

Нельзя не согласиться с мнением А.Д. Жаркова, выдвигающего тезис о важной социальной составляющей культурно-досуговой деятельности детей. Исследователь уверен, что «досуговая деятельность

является не только приоритетным направлением организации деятельности ребенка, способствующей развитию его личности, но и важной сферой социализации дошкольника» [3, с. 100]. Кроме того, саму культурно-досуговую деятельность А.Д. Жарков предлагает рассматривать как самостоятельную область педагогической науки.

Исходя из всех рассмотренных точек зрения, можно говорить о важности культурно-досуговой деятельности для развития ребенка-дошкольника. Именно поэтому особого рассмотрения требует вопрос развития культурно-досуговой деятельности. При его решении следует опираться на требования ФГОС ДО, которые предписывают педагогам и руководителям ДОО соблюдение важных условий:

- обеспечение равных возможностей в области культурного развития и организации досуга для каждого ребенка, вне зависимости от его национальности, пола, уровня развития;

- обеспечение равных условий в процессе культурно-досуговой деятельности для каждого ребенка;

- реализация программы по культурно-досуговой деятельности дошкольников педагогом, владеющим всеми необходимыми компетенциями, умеющим применить их в практической образовательной и воспитательной деятельности;

- реализация программы по культурно-досуговой деятельности детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО, предъявляемыми к структуре, объему, результатам освоения программы.

Один из важнейших этапов работы в детском саду – это планирование культурно-досуговой деятельности в соответствии с действующей в ДОО основной общеобразовательной программой. План может включать в себя разные виды детской культурно-досуговой деятельности: отдых, развлечения, календарные или государственные праздники, концерты, вечера, игры, занятия по интересам детей, творческие мастерские.

Педагоги должны помнить о том, что цель культурно-досуговой деятельности в ДОО – это не столько организация досуга детей, сколько формирование у дошкольников нравственных ценностей, умения эмоционально воспринимать музыкальные произведения, театральные постановки, произведения живописи, воспитание культурно и эстетически развитой личности.

Стоит сказать о том, что не только музыкальный руководитель, педагоги, но и представители администрации ДОО должны обладать элементарной культурой. Это поможет в процессе управления развитием культурно-досуговой деятельности создать в учреждении соответствующую атмосферу.

Огромное значение при организации культурно-досуговой деятельности в ДОО имеет материально-техническое оснащение. В детском саду должны быть музыкальные инструменты, современные проигрыватели, компьютерное и мультимедийное оборудование. Также необходимо сопутствующее оборудование: обручи, платочки, ленты, мячи, флажки и другие атрибуты для проведения музыкальных или спортивных игр, для танцевальных и театральных постановок. Кроме того, педагоги, музыкальный руководитель, спортивный инструктор в ДОО должны быть обеспечены необходимой методической литературой, пособиями, конспектами, сценариями праздников и вечеров досуга.

Процесс развития культурно-досуговой деятельности в ДОО немыслим без организации совместной работы педагогов и музыкального руководителя. Можно назвать эффективные формы такого взаимодействия:

- проведение семинаров по вопросам организации культурно-досуговой деятельности детей;
- проведение педагогических советов, посвященных вопросам развития культурно-досуговой деятельности;
- участие педагогов в конкурсах и конференциях для обмена опытом с другими воспитателями и музыкальными руководителями по вопросам организации культурно-досуговой деятельности;
- реализация совместных проектов;
- совместные консультации.

Важной частью в работе по развитию культурно-досуговой деятельности в ДОО является налаживание социального партнерства. В качестве партнеров можно привлекать дома культуры, музыкальные студии, школы искусств, музыкальные школы, библиотеки. Выход ДОО за пределы учреждения в процессе развития культурно-досуговой деятельности детей станет дополнительным средством для повышения уровня организации воспитательного процесса,

для расширения кругозора детей и повышения профессиональных компетенций педагогов

Важными партнерами в рамках культурно-досуговой деятельности в ДОО являются и родители. Семьи воспитанников необходимо привлекать для реализации культурно-досуговых проектов, выезда детей на экскурсии и дополнительные занятия, проведения совместных мероприятий.

При организации любой деятельности дошкольников, в том числе и культурно-досуговой, важным фактором является совершенствование форм и методов в работе с дошкольниками, ведь развитие культурно-досуговой деятельности зависит не от количества проведенных воспитателем игр, мероприятий, праздников, а от их качественного результата. Именно поэтому педагоги должны постоянно заниматься самообразованием, внедрением новых технологий, обмениваться опытом с коллегами по вопросам развития культурно-досуговой деятельности в ДОО.

Таким образом, необходимо грамотное управление развитием культурно-досуговой деятельности детей. Оно должно затрагивать все стороны жизни ДОО: образовательную, воспитательную, социальную, культурную.

Литература

1. Бусловская М.А., Булгакова В.Н., Зюзгина Е.А., Кленина Е.С. Культурно-досуговая деятельность в детском саду // Наука и современность. – 2017. – С. 83–87.
2. Виноградова Л.А., Нилова Т.М., Шейко Н.Г. Культурно-досуговая деятельность дошкольников как образовательное событие // Детский сад: теория и практика. – 2016. – №12 (72). – С. 6–13.
3. Жарков А.Д. Культурно-досуговая деятельность как самостоятельная отрасль педагогической науки // Образование и общество. – 2007. – №2. – С. 98–104.
4. Зацепина М.Б. Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-osnov-kultury-rebenka-sredstvami-kulturno-dosugovoi-deyatelnosti/read>
5. Национальный проект «Образование». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>
6. Созинова М.В. Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед.

наук. – СПб., 2004. – URL: <https://www.dissercat.com/content/dosugovaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-starshikh-doshkolnikov/read>

7. Солодкова М.В. Организация культурно-досугового пространства детей // Современное общество и проблемы воспитания. – 2016. – С. 83–88.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Е.А. Хлыстова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Губанихина Е.В.

В статье анализируются показатели эффективности управления образовательной организацией и влияние на них информационных технологий. Кроме того, в работе рассмотрены функции управления и возможность их грамотной реализации за счет внедрения информационных технологий в процесс управления образовательной организацией.

Ключевые слова: информатизация образования; использование информационных технологий; функции управления; эффективность управления образовательной организацией.

Современное общество немислимо без использования информационных технологий. Все сферы жизни человека связаны с поиском, обработкой, классификацией и хранением огромного объема информации разного характера. Безусловно, в подобных условиях необходимо совершенствование многих систем управления, не отвечающих современным требованиям и критериям эффективности.

Образование – одна из самых развивающихся областей. Школы, детские сады, все другие организации, связанные с обучением или воспитанием, представляют собой живую и подвижную систему, внутри которой постоянно взаимодействуют участники воспитательно-образовательного процесса. Их большое количество, а также немалый объем постоянно меняющейся информации определяют

необходимость регулярного совершенствования системы управления на информационно-технологическом уровне.

Существует несколько подходов к определению понятия «эффективность управления образовательной организацией».

В.И. Зверева дает следующее определение: «Эффективность управления образовательным учреждением – это результат достижения целей управленческой деятельности» [2, с. 18].

Другой исследователь, В.С. Лазарев, эффективность управленческой деятельности трактует следующим образом: «Эффективность – это характеристика деятельности, показывающая соотношение между полезностью полученных за какой-то период времени результатов и связанными с этими затратами. Продуктивность используется здесь как показатель эффективности» [4, с. 17].

П.И. Третьяков рассматривает эффективность управления общеобразовательной организацией в рамках адаптивного управления педагогическими системами и в своей работе дает такое толкование термина: «Эффективность управления – это результат достижения целей управленческой деятельности» [6, с. 22].

Более широкое толкование понятия «эффективность управления школой» в своих работах приводит исследователь Т.И. Шамова: «Эффективность управленческой деятельности директора – комплексная характеристика реальных результатов деятельности (интегрального эффекта) с учетом соответствия этих результатов социальному заказу общества школе, концепции и задачам развития школы (а также с учетом ресурсных и временных ограничений)» [7, с. 54].

Управление образовательной организацией (ОО) базируется на таких функциях, как планирование, организация, мотивация, контроль, эффективная реализация которых невозможна без информационного обеспечения. Но прежде чем говорить о том, как использование информационных технологий позволит повысить эффективность управления образовательной организацией, следует определить критерии этой эффективности.

Проводя анализ разных точек зрения на определение эффективности управления образовательной организацией, С.В. Воробьева делает вывод: «Критериями эффективности маркетинговой деятельности некоммерческих организаций служат как социальный эффект, направленный на благо общества в целом или отдельных групп

населения, так и экономический эффект, выражающийся в получении прибыли от деятельности организации» [1, с. 296]. Исследователь выделяет следующие критерии:

1. Критерии качества результатов образования. Данные критерии основаны на общем развитии учащихся, их успеваемости, социокультурном развитии, становлении личностных ориентиров, а также на уровне психического и физического развития детей.

2. Критерии эффективности функционирования образовательного процесса. В группу этих критериев входит: содержание основного и дополнительного образования в ОО; наличие и использование образовательных и здоровьесберегающих технологий; содержание внеклассной, дополнительной работы.

3. Критерий эффективности созданных в образовательной организации условий. Это учебно-методическая обеспеченность образовательного процесса; уровень квалификации педагогических кадров; материально-техническая база ОО; соблюдение санитарно-гигиенических требований к организации образовательного процесса.

4. Критерии престижа образовательной организации. В группу данных критериев входят: социальный статус образовательной организации; удовлетворенность учащихся и их родителей или законных представителей качеством предоставляемых образовательных услуг [1].

Соответствие всем названным критериям, на наш взгляд, напрямую зависит от грамотного и эффективного использования информационных технологий в процессе управления образовательной организацией.

Ю.Д. Романова под информационными технологиями понимает комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации и ориентированных на повышение эффективности и производительности процесса образования [3]. Автор называет информационные технологии, которые можно использовать в управленческой деятельности:

- средства ЭВМ;
- средства для записи и воспроизведения аудиофайлов;
- средства для записи и воспроизведения видеофайлов;
- ноутбук, компьютер;
- интерактивные доски;

- копировальное оборудование;
- компьютерные программы;
- мультимедийное оборудование;
- фотооборудование [3].

Безусловно, ни одна современная школа не обходится без компьютерных технологий как в процессе образования и воспитания, так и в процессе управления. Мы можем говорить о том, что информационные технологии любой руководитель образовательной организации может использовать в нескольких направлениях:

- в качестве новой программной составляющей содержания образования;
- в качестве учебного средства при освоении детьми программ общего или дополнительного образования;
- при разработке новых учебных предметов, ориентированных на использование информационных технологий;
- при преобразовании содержания, методов организации обучения или воспитания за счет использования в управлении ОО информационных технологий.

Все эти направления, на наш взгляд, удачно обобщила Т.И. Шамова, определив две задачи применения информационных технологий в современных школах: «Образование – для всех, и новое качество образования – каждому» [7].

Безусловно, этот «закон» информатизации системы образования касается и управленческого направления. Однако применение информационных технологий в управлении образовательной организацией все же имеет ряд характерных особенностей. Можно согласиться в этом вопросе с Е.С. Полат, которая рассматривала три уровня использования информационных технологий в управлении образовательной организацией:

1. Частный уровень, когда внедрение информационных технологий охватывает конкретные образовательные организации.
2. Общий уровень, когда внедрение информационных технологий предполагает информационный обмен между разными образовательными организациями, а также между органами управления образовательными организациями.
3. Системный уровень, когда внедрение информационных технологий охватывает «все образовательные организации определен-

ной территории с целью полного информационного обмена, что ведет к формированию единого информационного пространства общего образования» [5].

Ю.Д. Романова предлагает классификацию направлений использования информационных технологий в управлении образовательными организациями:

- мониторинг качества образовательных услуг на основе автоматизации сбора статистических данных;
- внедрение электронного документооборота;
- автоматизация хранения сведений об участниках образовательного процесса;
- автоматизированный учет состояния зданий, оборудования и материалов образовательной организации;
- автоматизация бухгалтерского учета [3].

Мы можем сгруппировать эти направления и выделить две группы информационных технологий, используемых в управлении образовательной организацией:

1 группа – технологии, обеспечивающие хранение информации в структурированном виде (банки и базы данных);

2 группа – технологии, обеспечивающие связь руководителя с другими людьми (электронная и голосовая почта, интернет).

Успешное применение информационных технологий невозможно без развитой управленческой информационной системы, которая включает в себя совокупность средств, методов работы с информационными технологиями, а также наличие персонала, обеспечивающего эффективность использования информационных технологий в управлении образовательной организацией.

Есть известная народная мудрость, которая гласит, что человек, купивший музыкальный инструмент, еще не становится музыкантом. Овладение мастерством требует подготовки, старания, целенаправленной работы. Также можно сказать и о внедрении информационных технологий в управление образовательной организацией. Можно оснастить школу, детский сад самыми современными компьютерами, средствами связи, гаджетами. Однако наличие технических новинок не будет способствовать повышению эффективности управления образовательной организацией. Необходимо создавать единую информационную среду, отвечающую всем требованиям не просто

сегодняшнего, но и завтрашнего дня. Что можно отнести к требованиям, обеспечивающим эффективность управления образовательной организацией средствами информационных технологий? Можно составить их перечень:

1. Банк системы должен содержать максимально полную информацию обо всех элементах учебного процесса.
2. Развитая локальная сеть и выход в сеть Интернет.
3. Возможность оперативного доступа к информации для всех участников управления образовательной организацией.
4. Возможность беспрепятственной передачи информации по локальной сети или по интернет-каналам.
5. Своевременное и профессиональное обслуживание средств информационных технологий.

Не во всех современных школах, к сожалению, сегодня есть системные администраторы. Часто их функции выполняют педагоги информатики или другие сотрудники образовательной организации. Но наличие в школе или детском саду компетентного работника, отвечающего за улучшение информационного обеспечения образовательной организации, – это один из залогов повышения эффективности управления этой организацией. Наличие в штате такого сотрудника позволяет руководителю решать многие проблемы, а также развивать информационное пространство своей организации. Например, школьный сайт – это виртуальное представительство ОО не только в областном, государственном, но и в мировом информационном пространстве, которое открывает новые возможности и для педагогов, и для детей, и для администрации учебного заведения.

Реалии современного образования таковы, что с каждым днем увеличивается объем информации, с которой работает образовательная организация, повышаются требования к обработке этой информации, растет количество отчетов, которые приходится делать как педагогам, так и руководителям ОО. Все это чаще всего ложится на плечи руководителя, поэтому важно, чтобы в образовательной организации была единая система информационного обеспечения, построенная на информационном пространстве конкретного образовательного учреждения, учитывающая все его особенности и возможности.

Эффективное управление образовательной организацией должно основываться на принципах демократизации и гуманизации руководства, системности и целостности в управлении; рационального сочетания централизации и децентрализации, объективности и полноты информации в управлении педагогическими системами. Соответствовать всем этим принципам позволяет внедрение в управление ОО информационных технологий и их постоянное совершенствование.

Подводя итог, мы можем говорить о том, что использование информационных технологий в управлении образовательной организацией способно повысить его эффективность, так как внедрение ИКТ способствует:

- ✓ повышению эффективности процесса принятия решений и планирования на основе получения в реальном масштабе времени достоверной информации о состоянии учебно-воспитательного процесса;
- ✓ существенному сокращению времени реакции управления (принятие решения, постановка задачи, контроля исполнения);
- ✓ созданию долгосрочных, систематизированных банков данных;
- ✓ значительному повышению эффективности при обработке больших объемов информации;
- ✓ быстрому поиску необходимых данных и достоверной информации.

Созданная и развернутая модель информационной системы образовательной организации позволяет администрации вести управление по результатам деятельности; принимать эффективные управленческие решения; четко видеть динамику происходящих в организации изменений.

Использование современных информационных технологий в управлении образовательным учреждением, формирование устойчивой потребности коллектива в получении управленческой информации, в диагностических материалах, в данных, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение, и т.д. — это верный путь к повышению эффективности управления образовательным учреждением.

Литература

1. Воробьева С.В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2020. — 491 с.

2. Зверева В.И. Как сделать управление школой успешным. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 160 с.
3. Информационные технологии в менеджменте (управлении): учебник и практикум для вузов / Ю.Д. Романова [и др.]; под ред. Ю.Д. Романовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 411 с.
4. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
6. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 154 с.
7. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М.: Гум. изд. центр «Владос», 2002. – 320 с.

ЖИЗНЬ И ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО НОРЫ ПФЕФФЕР

В.О. Чепак

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ
Научный руководитель: к.ф.н., доцент Жесткова Е.А.

В статье рассматривается биография и творческий путь немецкой детской писательницы и поэтессы Норы Пфеффер.

Ключевые слова: биография; Нора Пфеффер; поэт; творческий путь.

Имя Нора Пфеффер принадлежит «советской немке», детской писательнице и поэтессе, на чью долю выпало множество тягот и трудностей. Ей удалось пережить депортацию 1941 года, изгнание, потерю семьи, и, несмотря ни на что, её сломить не удалось, она не потеряла оптимизма и веры в доброе и светлое.

Нора Пфеффер появилась на свет 31 декабря 1919 года в Тбилиси. Кроме неё в семье директора немецкой средней школы было трое сыновей. Отец Норы, Густав Пфеффер – уважаемый в городе человек.

Самые светлые воспоминания у поэтессы из детства – это школа, мама, играющая на пианино, экскурсии с отцом.

Но этой счастливой и благополучной жизни было суждено прерваться, когда в 1935-м году было приказано арестовать российских немцев, в том числе и родителей Нору Пфеффер [4]. Эта дата – первая «чёрная» дата, появившаяся в календаре жизненного пути поэтессы. Первая и, к сожалению, не последняя. С этих пор календарные листы попеременно начали сменять друг друга, то чёрный выпадает, то красный.

В 1936 г. после окончания школы Нора поступила в институт, где изучала английский язык и германистику, а потом начала преподавать. Впоследствии ей приходилось совмещать свою работу с репетиторством – всё ради того, чтобы помочь семье. В 1937 году ее исключили из института как дочь арестованного, но уже спустя год, после выхода указа о неответственности детьми за своих родителей, Норе дали возможность продолжить учёбу.

Вышла замуж за Георгия Шотаевича Каралашвили, внука грузинского католика в 1939 г. Спустя год родился сын Реваз. В июне 1941 г. муж ушел на фронт [2].

В октябре этого же года начался процесс депортации кавказских немцев. Родные Нору были сосланы в Казахстан. Но благодаря тому, что родственниками её мужа была грузинская элита, старинный грузинский род, Норе позволили остаться. К сожалению, это было временное разрешение.

Тбилиси. Конец 43-го года. Нора Пфеффер была приговорена к десяти годам заключения. Её муж, получив ранение, в это время лежал в госпитале в Барнауле. Отец Нору к тому моменту уже многие годы находился в лагерях ГУЛАГа.

После объявления приговора Нору не покидало чувство неловкости перед друзьями. Невинно осуждённые, они ожидали кто двадцать пять лет заключения, кто расстрела. Самой же Норе дали всего десять лет, которые обернулись тяжёлой разлукой со всем, что было ей так дорого, с любимым сыном. Им было суждено вновь встретиться только в 1955 г. [1].

В 1956 г. Нора Пфеффер переехала в Алма-Ату, где много лет проработала доцентом кафедры иностранных языков университета. С 1958 г. в послевоенных газетах начали печататься её стихи и стихотворные переводы. Начала работу диктором на немецком радио Алма-Аты. С 1974 г. являлась членом Союза писателей СССР.

Нора ушла на пенсию в 1981 г. и сразу же уехала в Москву, где несколько лет руководила литературным отделом газеты «Новая жизнь» и работала диктором на радио [3].

Новый страшный удар для поэтессы наступил, когда умер её сын Реваз Каралашвили – главный человек в её жизни. Все её творчество связано с сыном. Он – тот самый ребенок, для которого она писала свои детские стихи.

С тех самых пор Нора Пфеффер жила одна. Иногда из Тбилиси приезжал внук, ненадолго заглядывала взрослая внучка. В такие моменты Нора понимала, что была счастлива.

Вот что она сама говорила о своём творчестве и роли своего сына в нём: «Мой сын знал, что все эти детские стихи я писала для него, хоть он тогда уже был взрослым. Но он чувствовал, что это для него было. И он очень любил мои детские стихи. Он всегда меня просил, когда выходила детская книга, чтобы я ему несколько экземпляров послала, чтобы своим друзьям в Германию послать. Самый большой критик был мой» [4].

«Я очень серьёзно относилась к детским своим стихам. Мне нужно было, чтобы мои стихи были бы звонкие, со звонкими рифмами. Чтобы они легко заучивались наизусть, играючи, но в то же время не были бы примитивными. Ну и это мне удавалось. Так мне кажется. Потому что дети очень легко запоминали эти стихи» [2].

Нора переехала в Германию в ноябре 1992 г., где жила в городе Кёльне. Решение о переезде далось ей очень болезненно, ведь Россия много значила для поэтессы, здесь были собраны воспоминания о горе и счастье, о разлуке и любви. И всё это принадлежало ей, Норе Пфеффер.

Она скончалась в клинике Кельна 15 мая от тяжёлой болезни [3]. Агнес Госсен-Гизбрехт, долгие годы поддерживающая тесную связь с поэтессой, посетила Нору Пфеффер в клинике. Именно тогда поэтесса передала коллеге свои последние переводы, поблагодарила за подаренный букет цветов и написала коротенькую записку со словами: «Я передаю привет всем, кто меня знает...» [1].

Нора Пфеффер внесла огромный вклад в литературу своим творчеством. Из-под её пера вышли такие книги, как «Малыши», «Слепой дождик», «Годовые кольца», «Чем дальше, тем ближе» [4]. И многие-многие другие замечательные произведения, которые были

переведены на казахский, латышский и русский языки. Таким образом, они издавались не только в СССР, но и в Германии, и в Австрии.

Творчество Норы Пфеффер было не способно поддаваться привычному осмыслению. Очевидно, что она поэт с большой буквы, обладающий неповторимой интонацией и особым внутренним миром. Её лирика полна того, чего нам так давно не хватает – доверия.

Нора Пфеффер писала стихи исключительно на своем родном, немецком языке. Без сомнения, она крупнейший российский немецкий поэт, которому, несмотря на все тяготы жизни, удалось сохранить свой лирический голос.

Поэтическое творчество Норы Пфеффер нельзя назвать классикой. Оно наполнено трагическим опытом XX века, именно отсюда берёт своё начало мощный поток нерифмованной лирики. В стихотворении «Мои стихи» Нора Пфеффер называет свои строки «жестокими», пронизанными «лагерной прозой».

На вопрос, как перестройка повлияла на её творчество, поэтесса, не скрывая, признаётся: «У меня появился целый цикл лагерных стихов, которые я раньше не могла издавать. После перестройки я же последние восемь лет в Москве работала. В русских журналах – не только в «Просторе» – мои взрослые стихи, то есть лирика моя издавалась, но и в журнале «Дружба народов». Но это мне приятно было, конечно. Потому что очень трудно советско-немецкому поэту выйти на такую арену, хотя бы всесоюзную арену. Между прочим, у меня единственной из русско-немецких писателей первая премия за моё творчество, подписанная секретарём Союза писателей СССР. Вот, начинаю хвастаться» [1].

Одно из известнейших стихотворение Норы Пфеффер «Die Ballade vom Besen» («Баллада о венике») пронизано её ярким стилем и мировоззрением. Лирические миниатюры поэтессы отражают картину-парадокс, за которой притаились страшные события, произошедшие в жизни целого народа.

Нора Пфеффер умело превращает своего лирического героя в человека, которому так и хочется сопереживать.

Стихи Норы Пфеффер представляют собой исповедь души. В них нашла отражение вся её жизнь, где невзгоды не испугали

поэтессе. Поэтесса всегда поднималась и уверенно шла дальше, прокладывая свой жизненный путь.

В её стихах находит свой отсвет древняя мудрость, а за наигранной простотой стоят философские раздумья о мире и «Удивительной Вселенной, Вечной истине, живой и неизменной» [4].

Так, в «Триптихе» Нора Пфеффер использует образ старого дуба, чтобы напомнить своим читателям известные многим нравственные заповеди, о которых зачастую забывают или не обращают на них внимания.

Творчество Норы Пфеффер многогранно. Она писала стихотворения, сказки, рассказы, литературные рецензии, статьи по языкознанию, переводы стихов и прозы. Именно с переводов началось поэтическое творчество Норы Пфеффер. И все же наиболее счастливой и удачной стороной её творчества является популярность как автора детских книг. Единение с природой, фантазия и способность воспринимать каждое существо наравне с собой – вот как поэтессе удалось подобрать ключик к детским сердцам.

Из-под пера Норы Пфеффер вышло около двадцати детских книг – их она писала в Москве, Алма-Ате, Риге, Германии [2]. Их переводили на другие языки. Сложно представить, что эти светлые произведения создавались человеком с трудной судьбой, но который сумел сохранить детскую солнечную душу, доброту и любовь к людям.

Аудитория Норы Пфеффер была достаточно разнообразной, но всегда творчество поэтессы находило отклик в людских сердцах. Она – тот самый мостик, связующее звено между двумя разными культурами – немецкой и российско-немецкой. Её стихи учат нас любви, чуткости и пониманию.

Литература

1. Бариев Ю. Неисповедимы пути...: о поэтессе Норе Пфеффер, бывшей узнице Норильлага / сост. С. Эбеджанс. – Норильск, 1996. – Вып. 3. – С. 16–17.
2. Литературы народов России: XX в.: словарь / Н.С. Надъярных. – М.: Наука, 2005. – 365 с.
3. Немецкая национальная библиотека, Берлинская государственная библиотека, Баварская государственная библиотека и др. Record #115374485 // Общий нормативный контроль (GND). 2012–2016.
4. <https://rusdeutsch.ru/Nachrichten/3646>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ «УЧИ. РУ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.А. Шалунова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Л.В. Филиппова

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

В статье представлен анализ интерактивных форм и методов обучения, описаны возможности интерактивных технологий, в частности, интерактивной онлайн-платформы на уроках русского языка в начальной школе как средства повышения уровня познавательной активности и мотивации учащихся, формирования познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: активное обучение; игровые методы; информационные технологии; интерактивное обучение; интерактивные методы обучения; интерактивные формы обучения; мотивация; онлайн-платформа; познавательная активность; универсальные учебные действия; Федеральный государственный образовательный стандарт.

Одной из характеристик современного общества является динамичное и быстрое изменение, связанное с новыми открытиями в науке и в области информационных технологий. Эти изменения воздействуют на систему образования и способствуют необходимости внедрения новых подходов в учебный процесс.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Одним из требований является активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач [7, с. 6].

Организация учебного процесса с использованием интерактивных онлайн-платформ формирует у ребенка такие черты, как любознательность, креативность, активность, что гарантирует развитие личности. Это создаёт большие возможности для самореализации

учащихся с разным уровнем интеллектуальных и творческих способностей.

Существует точка зрения, что термин «интерактивное обучение» появился относительно недавно в недрах термина «активное обучение» (ActionLearning), который был предложен британским ученым Регом Ревансом в 1930-х гг. Интерактивные технологии начали свою историю с 1960 года. За эти годы СМИ претерпели значительные изменения в характере общения. Существенное влияние оказали на это теории программированного обучения и дистанционного обучения.

В 1980–1990-х годах педагоги начинают изучать и применять активные (интерактивные) методы обучения, основной идеей которых являются когнитивные формы группового диалога. В это время в школах в образовательных целях начинают использовать игровые методы: игры-упражнения, ролевые игры, сюжетные игры. Гуманитарные и естественные дисциплины, которые вызывают у детей эмоциональный настрой, развивают воображение, творчество, активизируют знания, развивают познавательный интерес. Для школ педагоги создают ролевые игры, которые с помощью рисунков, схем, портретов, текстов помогают ребятам воссоздать различные исторические события, а также решить острые социальные проблемы.

Интерактивные формы обучения строятся на взаимной связи между школьниками и учителями. Данные формы позволяют быстро оценить действия, результаты и их последствия. Такое обучение развивает умение творчески мыслить, самостоятельность мышления. Н.А. Волгин отмечал, что интерактивное обучение основано на обратной связи и реализуется на основе определения положительного опыта.

Обучение стало по-настоящему «интерактивным» после создания глобальной сети Интернет (1991 г.) и появления первого веб-браузера (1994 г.) С этого момента начинается использование термина «интерактивное обучение». Интернет является средством коммуникации, которое обеспечивает виртуальную среду обучения. Интернет-сервисы предоставляют доступ к образовательному контенту из любой точки мира, что позволяет использовать информационные технологии в образовательной сфере.

Казахстанские ученые в настоящее время исследуют интерактивные методы обучения, которые помогают повысить мотивацию

и участие детей в процессе совместного решения проблемы. Например, К. Устемиров, И.Е. Уколова, Т.Н. Добрынина, Ш.А. Кирабаева рассматривают проблемы такого обучения, новые образовательные технологии, активизации поиска обучающихся и творческого сотрудничества.

Таким образом, использование интерактивных технологий является неотъемлемым элементом подготовки нового поколения. Результаты педагогических исследований показывают, что использование этого метода оказывает положительное влияние на развитие познавательной активности младших школьников и эффективность изучаемого материала.

В России онлайн-платформы используются сравнительно недавно. Такое обучение становится популярным. «Учи.ру» – интерактивная онлайн-платформа для учащихся всех регионов России. Почему именно эту платформу стоит применять в учебном процессе? Её уникальность в том, что обучение происходит в форме непрерывного диалога с учеником во время выполнения каждого задания. Система реагирует на действия ученика, в случае возникновения сложностей задает уточняющие вопросы, которые помогают прийти к верному решению. Дети учатся в комфортном темпе и получают только те задания, которые направлены на качественное улучшение их знаний. Онлайн-платформа автоматически подбирает уровень сложности и строит индивидуальную образовательную траекторию для каждого ученика. Для объяснения новой темы или групповой работы педагог может использовать данную платформу на уроках.

Так, например, онлайн-платформу «Учи.ру» можно использовать в процессе изучения темы «Число имени существительного». Учитель предлагает попутешествовать по этой части речи, а сопровождать это путешествие будет динозавр Гриша. Тема разделена на 2–4 карточки, в каждой карточке несколько заданий. Первая карточка – усвоение теоретического материала «Знакомимся с единственным и множественным числом имен существительных». Первое задание, которое он предлагает пройти, – это распределить предметы на один или несколько (например, блин, блины и т.д.). Потом рекомендует выбрать, что «если предмет один, то существительное употреблено...»: перед учениками два варианта ответа (в единственном числе и во множественном числе) и предметы, которые

он распределял до этого. Далее предлагает дополнить эти предметы идентичными и спрашивает: «Сколько десертов на каждом подносе?». Если задание было выполнено неверно, то платформа предлагает выполнить его ещё раз для закрепления материала. Нужно изменить окончание так, чтобы изменить число имени существительного. Например, единственное число «фруктовый салат», а множественное число «нежные сырники». Заканчивается карточка тем, что нужно сделать вывод, что обозначает единственное число, а что множественное.

Вторая карточка «Определяем число имен существительных» – применение полученных знаний на практике. Платформа предлагает следующие задания: выбрать все имена существительные в единственном числе (перед учениками 8 слов, 4 из них верные), аналогично во множественном числе. Далее нужно приготовить десерт из предложенных продуктов (конфета, бананы, апельсины, груши, карамель, кокосы), поставив существительные во множественном числе. При этом нужно «раскрасить имена существительные»: множественное число – в голубой цвет, единственное число – в розовый.

Третья карточка «Знакомимся с именами существительными, которые не изменяются по числам». Нужно помочь повару испечь яблочный пирог из предложенных ингредиентов. Ученикам предлагается выбрать правильное количество, правильно указать число, можно ли изменять это слово, или нет.

Четвертая карточка «Учим словарные слова». Предлагаются слова, в которых поставлено правильное ударение, и сопровождающая картинка, а также пояснение, что значит это слово. После этого дети должны правильно написать данное слово сами, поставить там ударение, подчеркнуть орфограмму.

Залогом успешной языковой активности учащихся является нетрадиционное обучение, в котором они расширяют свои знания. Такая форма интерактивного обучения помогает не только повысить интерес к изучаемому предмету, но и развить их творческую самостоятельность.

При выполнении заданий по русскому языку, построенных по технологии интерактивного обучения, создаются условия для формирования умения неординарно мыслить. Выбатываются такие умения, как способность выслушать разные точки зрения,

сотрудничать, вступать в общение с партнером, проявлять толерантность по отношению к своим оппонентам, поиск истины.

Современный учебный процесс немыслим без использования информационных и коммуникационных технологий, без сочетания традиционных средств и методов обучения с ИКТ. Русский язык – один из самых сложных школьных предметов. С одной стороны, знание о родном языке передается ребенку с детства. С другой стороны, это сложная школьная дисциплина, которая требует много работы. Для эффективного изучения русского языка в начальной школе детям необходима систематическая помощь взрослых. Применение данной технологии помогает учителю отслеживать навыки каждого ученика, и ученик становится полноправным участником образовательного процесса.

Используя интерактивные формы и методы, учитель в процессе объяснения учебного материала гарантирует разнообразие мыслительной и практической деятельности.

Кроме того, при использовании онлайн-платформы на уроках русского языка формируются не только метапредметные, предметные, но и личностные универсальные учебные действия, которые позволяют в полной мере реализовать развивающие технологии обучения, основной базой которого согласно ФГОС НО является обогащение словарного запаса учащихся.

Таким образом, использование интерактивной онлайн-платформы в учебном процессе действительно повышает уровень познавательной активности и мотивации учащихся, формирует познавательный интерес, способствует стремлению выполнять определенные виды работы, а следовательно, усвоению учебного материала в сотрудничестве, в процессе самостоятельной работы. Эта технология позволяет педагогу дифференцировать, индивидуализировать учебный процесс, развивать аналитическое мышление учащихся, их самооценку, навыки самоконтроля, способствовать развитию творческого мышления, культуры общения, воспитывать активного человека, который может ставить и решать нестандартные задачи.

Литература

1. Волгин Н.А., Одегов Ю.Г. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы. – М.: Российская экономическая академия, 2004. – 88 с.

2. Капранова Е.А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы // Вестник Полоцкого гос. ун-та. – Полоцк, 2012. – №7. – С. 36–41.
3. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 159 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 41 с.
5. Филиппова Л.В. Использование активных форм и методов обучения в процессе преподавания курса «Теория и технология развития речи детей» // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – №12–3. – С. 561–564.
6. Rossova Yu.I. Students' project activities in the context of standardization of education // European Journal of Natural History. 2016. №5. С. 102–104.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ДРУЖИТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Е. Шешукова

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина Н.И.

В настоящее время актуальна малоисследованная в литературе проблема сформированности умения дружить у младших школьников. В данной статье рассматривается понятие о дружеских отношениях, о том, как можно формировать эти отношения во внеурочной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; дружба; игра; классный час; младший школьный возраст; трудовая деятельность; умение дружить.

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, способствующее усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба. Проблема сформированности умения дружить у младших школьников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна.

Дружеские отношения в школьном возрасте могут служить одним из основных источников эмоциональной поддержки

на протяжении всей жизни. Они успешно формируются во взаимодействии учеников. Умение взаимодействовать входит в группу коммуникативных учебных действий. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, коммуникативная сторона развития считается одной из приоритетных задач школьного образования.

Наилучшей формой организации развивающей среды, которая способствует установлению дружеских взаимоотношений, умения разрешать конфликты является внеурочная деятельность. Однако проблема формирования умения дружить в младшем школьном возрасте во внеурочной деятельности еще не до конца исследована и требует дальнейшего изучения.

Дружба – форма общения людей, обоснованная общими интересами, взаимным уважением, взаимопониманием и взаимопомощью, предполагает личную симпатию, привязанность и затрагивает наиболее «задушевные» стороны человеческой жизни.

«Дружба – это школа воспитания человеческих чувств. Дружба нужна нам не для того, чтобы чем-то заполнить время, а для того, чтобы утверждать в человеке и прежде всего в самом себе добро», – говорил Василий Александрович Сухомлинский.

Друг – один из самых главных людей в жизни любого человека. Друг – это человек, с которым пойдешь «и в огонь, и в воду»; человек, которому доверишь всецело свои мысли и тайны.

Представления о дружбе сменяются не так часто, однако изменяются формы общения. Отроческая дружба союзническая. Она поддерживает подростков в переходе во взрослую жизнь. Кроме того, она вкладывает в ребенка ценный опыт познания различных характеров и человеческих проявлений. Пословица «не имей сто рублей, а имей сто друзей» подходит к юношескому возрасту.

Любовь, построение собственной семьи зачастую вытесняют на неопределенный период круг друзей. Такая дружба (дворовая компания, одноклассники, однокурсники) редко возобновляется. В будущем имеют место быть другие знакомства, новые значимые встречи, но добрых друзей юности никто никогда не заменит, они навсегда останутся в памяти. А если такая дружба продолжится, то ценность ее будет увеличиваться с каждым годом.

«Старый друг лучше новых двух» – говорят в народе. Настоящего уважения достойны примеры долгой и крепкой дружбы, порой проходящей через всю жизнь.

Наличие друзей влияет на качество нашей жизни и даже на ее продолжительность. Австралийские ученые предполагают, что продолжительность жизни у людей с широким кругом общения на 22% больше, чем у «одиночек». Общительные люди меньше предрасположены к сердечным и иммунным заболеваниям, также показатель стрессового гормона кортизола у них гораздо ниже, а секрет их долголетия в дружеской поддержке. Верные и настоящие друзья оберегают от депрессий, от вредных привычек, от заниженной самооценки.

Друзья очень важны для каждого человека, будь ты маленький ребенок, взрослый, врач или поэт. Так, для великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина тема дружбы занимает значительное место в творчестве. Дружба для поэта всегда была силой, объединяющей людей в крепкий союз на всю жизнь. Чувство товарищества, преданность друзьям и братским узам – все эти качества воспитал в Пушкине Царскосельский лицей, в котором он обрел верных, искренних и настоящих друзей.

Великий поэт всегда предпочитал тесный круг друзей бездушно-му светскому обществу. Пушкина всегда поддерживали его друзья-лицейсты: И.И. Пущин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер. Их верность, любовь, преданность всецело принадлежали А.С. Пушкину.

Тему дружбы Александр Сергеевич Пушкин пронес почти через все свои стихотворения от юности до последнего периода жизни и творчества. Пушкин был человеком, который превыше всего ценил этот прекрасный дар – дружбу [3, с. 159].

С годами все сложнее становится обретать новых друзей. Затрудняет процесс завышенная требовательность, ведь теперь мы отлично знаем, чего ждем от любых отношений. Именно поэтому очень важно формировать умение дружить еще в младшем школьном возрасте. Это также отмечают такие исследователи, как И.С. Кон, Р. Селман, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и другие.

Одним из способов создания благоприятных условий для формирования умения дружить у младших школьников является участие ученика во внеурочной деятельности. Каждому учителю известно,

как много дает внеурочная работа и какой огромный потенциал в ней заложен.

Под внеурочной деятельностью Л.В. Байбородова понимает «различные виды деятельности школьников, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания или социализации» [1, с.61].

Внеурочная деятельность расширяет кругозор учащихся, развивает их творческие способности и так далее. У учащихся появляется дисциплинированность и ответственность, любознательность по отношению к учебным занятиям, повышается работоспособность на уроках, а главное – доброжелательность по отношению к учителям и своим товарищам.

По мнению С.В. Петериной, внеурочная деятельность играет важную роль в формировании дружеских отношений детей:

- удовлетворяется потребность в общении;
- самоутверждаются в коллективе сверстников;
- создаются благоприятные условия для включения воспитанников в систему реальных нравственных отношений взаимопомощи и ответственности [2, с. 203].

Именно внеурочная деятельность помогает учителю, воспитателю с наибольшей полнотой выполнять свои воспитательные функции. Именно здесь педагог имеет возможность прямого диалога с учащимися по жизненно важным проблемам.

В современной школе есть все условия для формирования у детей умения дружить через внеурочную деятельность. В работе используют коммуникативные, исследовательские и игровые технологии. На внеурочных занятиях через игру, анализ ситуаций, взятых из жизни, через проявление творческих способностей помогают учащимся познать себя и окружающих их людей, учат их ценить дружбу, труд людей, свободу свою и чужую, любить всё живое, терпимо относиться к окружающим.

Организация внеурочной деятельности происходит через следующие формы: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и др. [2, с. 76].

Но в то же время самой распространенной формой организации воспитательной работы классного руководителя остается классный час.

Классный час представляет собой многообразие форм, к тому же, эти формы могут варьироваться в рамках одного классного часа. Как показывает практика, значительное место в работе занимают этические беседы. Они имеют целью обогатить моральными представлениями и понятиями, связанными с положительными поступками и действиями, ознакомить с правилами поведения. В процессе бесед вырабатывается оценочное отношение учащихся к своему поведению и поведению других людей.

Стоит заметить, что немаловажную роль в формировании умения дружить у младших школьников играет обсуждение на классном часе литературных произведений, прочитанных или инсценированных самими детьми. Такая работа помогает осознать необходимую добрую взаимосвязь с другими людьми как самую большую человеческую ценность.

У детей младшего школьного возраста жизненный опыт еще очень небогат. Для них воспроизведением общественной жизни является игра. Игровые ситуации позволяют легко, увлекательно усваивать на практике понятие о настоящей бескорыстной дружбе. «Игра, – говорил А.С. Макаренко, – имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре».

Игра, в равной степени как и другие деятельность формы работы, воспитывает взаимоуважение, вежливое обращение ребят друг к другу.

В формировании умения дружить особенно важна роль трудовой деятельности. Труд воспитывает в ребенке устойчивость поведения, дисциплинированность, самостоятельность. Труд объединяет детей, в совместном труде формируются первоначальные навыки: умение сообща и дружно работать, помогать друг другу в работе и учёбе.

Учителю необходимо помнить, что умение дружить у учащихся проявляется в единстве всего коллектива. Оно достигается при условии целостности и систематичности процесса воспитания, единства формирования нравственного сознания и поведения, участия школьников в общественной жизни и отношениях.

Таким образом, формирование умения дружить у младших школьников в целом является сложным, многоплановым процессом и обеспечение его на высоком эффективном уровне предполагает наличие у педагогов воспитательной компетентности, организации духовно-нравственного воспитания детей через внеурочную деятельность.

Литература

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 155 с.
2. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.
3. Россова Ю.И. «Новая педагогика» В.П. Вахтерова: детское сообщество как фактор социализации // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества: сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 50–53.
4. Соколов В.Д. Рядом с Пушкиным. – М.: Паритет, 1991. – 310 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.Ю. Шолик

студент факультета дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ

Э.В. Маклаева

кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал ННГУ

Данная работа представляет познавательный и практический интерес. Раскрывает возможности применения нестандартных арифметических задач в процессе развития логических универсальных учебных действий младших школьников. Выводы и результаты работы могут быть использованы в практической деятельности общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: логическое мышление; младший школьник; нестандартные арифметические задачи; универсальные учебные действия.

В педагогической литературе отмечается, что формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников во многом зависит от того, каким образом выстроен образовательный процесс и организована учебная деятельность на уроке. Для наиболее продуктивного формирования логических УУД на уроках математики следует исходить из следующих принципов:

- целенаправленное использование заданий на формирование логических УУД, куда входят задания на сравнение, выделение главного, установление взаимосвязей, зависимостей и т.д.;

- разнообразие учебных заданий и их формулировок: для совершенствования логических навыков один и тот же тип задач на определение функциональной зависимости можно строить на различном материале (установлении геометрических характеристик, построения последовательности чисел, описании зависимости между числами и выражениями, предполагающими, например, умножение числа на 3);

- использование комплексных и многовариантных заданий для стимулирования активной мыслительной деятельности учащихся, для формирования логических универсальных учебных действий [5].

На основе изученной методической литературы были рассмотрены возможности применения нестандартных арифметических задач в процессе развития логических универсальных учебных действий младших школьников. Так как нестандартные арифметические задачи – это такие задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения, то выделяются общие рекомендации для решения нестандартных арифметических задач. Методика обучения нестандартным задачам заключается в том, что описываются приемы, использованные при решении той или иной задачи, и, следуя данным приёмам, можно прийти к решению той или иной задачи [2].

Как пишет В.А. Потанина, начинать знакомство с нестандартными задачами лучше:

- 1) с задачи с недостающими данными, которые способствуют развитию нешаблонного анализа;

- 2) с нерешаемых задач, развивающих умение осуществлять анализ новой ситуации;

3) с заданий на определение закономерности, направленных на формирование умения самостоятельно осуществлять анализ ситуации и формулировать гипотезы преобразования данной ситуации;

4) с заданий на формирование умения проводить дедуктивные рассуждения (при их решении учащиеся должны проявить смекалку, догадаться, что задача вообще не решается или что в задаче есть лишние данные или данных не хватает) [2].

Е.Е. Останина рекомендует начинать решать задачу с построения чертежа или рисунка; вводить вспомогательный элемент к задаче (если это необходимо); некоторые задачи можно начинать решать с метода подбора; также следует научить детей перефразировать содержание задачи, решать задачу с конца (анализ) или разбивать ее на части (синтез) [1, с. 63].

Данные рекомендации необязательно применять в такой последовательности, можно комбинировать их в разных сочетаниях. В этом и заключается творческий процесс решения нестандартных арифметических задач. Можно продемонстрировать это детям, совместно решив несколько задач. Рассмотрим некоторые рекомендации на конкретных примерах.

З.А. Магомеддиберова рассматривает, каким образом решение данных задач влияет на развитие логических универсальных учебных действий у младших школьников. Нестандартные арифметические задачи способствуют формированию следующих компонентов логических универсальных учебных действий:

- умение выделять существенные признаки из второстепенных;
- умение рассуждать, сравнивать, анализировать, классифицировать предметы, аргументировать свою точку зрения;
- умение устанавливать причинно-следственные связи;
- развитие нестандартного мышления [4, с. 43].

С целью формирования умения рассуждать, сравнивать, анализировать, классифицировать предметы, аргументировать свою точку зрения.

Например, задача: «Ленту длиной 12 м разрезали на 3 равные части. Сколько разрезов сделали?». Сначала ученики должны прочитать задачу, после этого учитель у них выясняет, решали ли они подобные задачи и известен ли им способ решения. Возможно, дети ошибочно будут считать, что задача решается так: «Начиная с 12 м

разделить на 3 равные части». Учитель дает понять детям, что решение таким способ является неверным (Разделив 12 на 3, мы узнали, что длина одной части равна 4 м. Но в задаче спрашивается, не какая длина одной части, а сколько сделали разрезов. Следовательно, задача решена неправильно).

Для того чтобы ученики уяснили способ решения данной задачи, нужно сделать чертеж. Ученики обозначают ленту отрезком длиной 12 клеточек, делят его вертикальными засечками на 3 равные части. Подсчитав число полученных засечек (разрезов), дети убеждаются, что их получилось 2, а не 4, как они считали раньше.

Таким образом, эту задачу ученики решили, не выполняя арифметических действий, а ответ получили при помощи построения чертежа. И под ним же они записывают ответ задачи. Следуя из этого, учащиеся приходят к выводу, что при поиске решения неизвестной задачи полезно сделать чертеж или рисунок, так как работа с рисунком или чертежом может являться способом решения задачи [4, с. 44].

С целью формирования умения выделять существенные признаки из второстепенных В.А. Потанина рассматривает еще одну рекомендацию: «Для того чтобы решить нестандартную арифметическую задачу, иногда полезно ее переформулировать, т.е. сделать ее более понятной и простой. Будет происходить перевод текста задачи на математический язык». Например: «Число яблок в корзине двузначное. Эти яблоки можно раздать поровну 2, 3 или 5 детям, но нельзя раздать поровну 4 детям. Сколько яблок в корзине? Укажите такое наименьшее двузначное число». Сначала ученики будут пытаться выполнить чертеж, но это у них вызовет затруднение, так как трудно показать схематически, что нельзя раздать яблоки поровну 4 детям, следовательно, как использовать чертеж, непонятно. Дальше ученики пытаются решить задачу способом подбора, но и этот способ является неэффективным. Тогда учитель предлагает попробовать переформулировать задачу, чтобы легче было выполнить перебор. Если можно разделить яблоки поровну на 2, 3 и 5 детей, следовательно, число яблок делится на 2, 3, 5. Если нельзя яблоки раздать 4 детям поровну, значит, число яблок не делится на 4. Значит, задачу можно переформулировать так: «Найти наименьшее двузначное число, которое делится на 2, 3, 5 и не делится на 4» [2].

Далее решаем задачу, выполняя перебор. Проверим сначала наименьшее двузначное число 10. Оно делится на 2 и 5, но на 3 не делится, следовательно, число 10 не подходит. Можно не рассматривать все числа подряд, а взять только те числа, которые делятся на 5. Число 15 не подходит, так как не делится на 2. Так, перебирая числа, ученики приходят к выводу, что именно число 30 подходит для решения данной задачи, так как оно делится на 2, 3, 5 и не делится на 4. Значит, в корзине 30 яблок.

Также данную задачу можно было решить, выполняя чертёж: начертить луч и последовательно откладывать на нем отрезки длиной 2, 3, 5 клеточек и так до тех пор, пока не найдется точка, в которой соединятся концы трех видов отрезков, и посчитать получившееся число клеточек. Следовало бы на чертеже проверить, что отрезки длиной 4 клеточки не укладываются целое число раз в большой отрезок длиной 30 клеточек. И только после всей этой проделанной работы можно назвать ответ. Данный способ является трудоемким, но для некоторых учеников он может оказаться легким в силу их индивидуальных особенностей [2].

Как пишет И. Липина, «систематическое использование на уроках математики нестандартных арифметических задач и заданий, направленных на развитие логических универсальных учебных действий, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни» [3, с. 39].

Таким образом, возможности применения нестандартных арифметических задач в процессе развития логических универсальных учебных действий младших школьников состоят в том, что выделяются общие рекомендации для решения нестандартных арифметических задач, так как нестандартные арифметические задачи – это такие задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения. Методика обучения нестандартным задачам заключается в том, что описываются приемы, использованные при решении той или иной задачи, и, следуя данным приемам, можно прийти к решению той или иной задачи. При развитии логических универсальных учебных действий в процессе решения нестандартных арифметических задач

необходимо идти от простой задачи к более сложной, научить учащихся находить свой алгоритм решения. Также эффективный результат даст сочетание разных видов нестандартных арифметических задач. Систематическое использование на уроках математики нестандартных арифметических задач и заданий, направленных на развитие логических универсальных учебных действий, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Литература

1. Останина Е.Е. Обучение младших школьников решению нестандартных арифметических задач // Начальная школа. – 2004. – №7. – С. 62–65.
2. Потанина В.А. Методы и приёмы решения нестандартных задач в начальных классах. – Новый Уренгой: Центр детства, 2016. – 58с.
3. Липина И. Развитие логического мышления на уроках математики // Начальная школа. – 1999. – №8. – С. 37–39.
4. Магомеддигерова З.А. Развитие логических УУД в процессе обучения математике // Начальная школа. – 2014. – №9. – С. 40–44.
5. Ячменникова Т.С. Деятельностный подход в формировании универсальных учебных действий на уроках математики в 1 классе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – №1. – С. 25–31.

РОЛЬ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ АКТУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Л.П. Шопина

доцент Липецкого педагогического университета
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Современная историко-культурная ситуация отличается неординарностью тезауруса, многовариантностью перспектив развития, сложностью определения целеполагания и выстраивания адекватных времени задач. В связи с этим возрастает роль педагогической науки как инструмен-

та формирования аксиологической направленности молодежи, ее ценностного мира и мотиваций.

Ключевые слова: аксиология; воспитание; молодые исследователи; педагогика; целеполагание.

В современном меняющемся мире особое значение приобретает аксиологическая ангажированность молодого поколения. Именно она определяет сегодня, в каком направлении будет развиваться страна в будущем, какие цели будет перед собой ставить и какие задачи решать.

Российская наука традиционно была нацелена на фундаментальные задачи, на решение глобальных проблем государствообразующего значения, всегда отвечала актуальным вызовам времени. И лишь специалисты, ориентированные не на «обслуживающие» функции науки, не на «сферу услуг», были в состоянии обеспечить судьбоносные прорывы в самых передовых отраслях человеческого знания.

Сегодня первостепенное значение приобретает проблема самоидентификации человека, определение его роли в генезисе цивилизации, направление развития личности.

Многие ведущие ученые космической отрасли, которые, наряду с прикладными, серьезно занимались и глобальными проблемами (Неунывакин И.П. [1], Субетто А.Н. [2], Шабетник В.Д. [3]) пришли к мнению, что человечество сегодня в какой-то мере нарушает универсальные законы мироздания, не развивает и не укрепляет данный нам природой потенциал, а ведет его к катастрофическому разрушению.

Чтобы сохранить линию позитивного развития, надо изменить мышление, и, в первую очередь, мышление педагогическое как основу формирования природосообразной и культуросообразной личности человека будущего.

Великий ученый древности Гермес Трисмегист [4] утверждал принцип единства всего сущего: «Что на небе, то и на земле», то есть все, созданное в материальном и духовном мире, имеет свои аналоги и взаимосвязи, все подобно и едино. Еще один его принцип – «В капле воды отражается весь мир» [4]: то есть законы, управляющие мирозданием, едины как для микро- так и для макромира. Исходя из такого понимания места человека на земле, прежде всего надо понять, **что** именно природа уже заложила в генетический код человечества, по каким законам живет Космос, и именно эти константы по-

ложить в основу современной педагогики. Вряд ли это законы рынка, личного успеха или конкурентности, скорее всего, правила мирного общежития, взаимовыручки, взаимодополнения и сотрудничества. Чтобы воспитать личность по этим законам, начинать надо с раннего детства.

Вероятно, сначала надо формировать у детей гармоничность мировосприятия, умение эмпатийно вчувствоваться в мир через искусство, видеть его красоту, слышать звуки природы. Это воспитание в ряду институтов непрерывного образования должно углубленно осуществляться на первой ступени развития (с детских садов, в начальной школе). В Японии существует школьный предмет «любование», благодаря которому внимание учащихся фиксируется на эстетических связях окружающей действительности, это поддерживает и развивает присущий нации менталитет, особенности этнонационального мышления и поведения. Известно, что весной, в период цветения сакуры, все население страны стремится выехать на природу, чтобы наблюдать этот удивительный феномен.

На начальном этапе развития целесообразно особое внимание уделять развитию коммуникативных навыков (эффективному общению с миром через богатую речь, формировать умение описывать словами и красками свои впечатления, отношение, вопросы и сомнения), обращать внимание на все эмоционально окрашенное, возвышенное и гармоничное.

На втором этапе познания мира (вхождения ребенка в гармоничную природную систему) активизируются его физические возможности: он учится видеть, ощущать, исследовать, изучать, трогать, выявлять закономерности и связи, восхищаться и удивляться. Многочисленные кванториумы, детские лаборатории, научные центры, разнообразные проекты, связанные с репродуктивной деятельностью, позволяют ребенку накопить тот первоначальный багаж представлений, знаний и навыков, которые потом помогут ему обрести умения творчески переосмысливать факты действительности, использовать их возможности. Здесь, наряду со школьным обучением, полезны познавательные экскурсии, поездки в культурные и культовые центры страны, изучение на практике реалий окружающей жизни. Школьные дисциплины – физика, химия, биология – детализируют,

систематизируют и углубляют знания детей о том, что они увидели на практике.

На третьем этапе они учатся вносить свой вклад в гармоничный мир, который должны воспринимать как взаимосвязанный мир красоты, целесообразности и высоких смыслов. Эта работа должна организовываться как высокая радостная миссия, не ограниченная ни хронологическими рамками, ни запретами, ни программами. Она нацеливает ребенка на учебу, познание на протяжении всей жизни, по сути – на обретение любимой профессии.

На этой стадии важно определить, кого мы хотим воспитывать: послушного исполнителя, качественный элемент бизнес-системы, функционера, который востребован лишь тогда, когда исполняет конкретные обязанности, или Человека, достойного высоких смыслов, озвученных русскими философами-космистами.

Представляется, что цель современной педагогики – воспитание человеческого в человеке, воспитание мысли, души и чувств, адекватных космическому сознанию, в принципе, единственно приемлемому для землян, являющихся частью экосистемы космоса. Компьютеризация, цифровые технологии – это просто инструменты (как шариковая ручка), которые помогают людям выполнить свое главное предназначение.

Целесообразными для современности могли бы стать три принципа:

1. Образование рассматривается как приоритетная для государства разветвленная лаборатория взращивания разума и эмоционального интеллекта (оно должно быть бесплатным, гуманистическим, инвариантным).

2. Для образования должна быть обязательна синергичная связь со всеми экосистемами (научной, культурной, психической, социальной, экономико-политической, и т.д.).

3. Важно бережное сохранение фундаментальных ценностей, «любование» традициями: как духовными (в том числе, теософскими), так и национальной ментальностью, культурой, искусствами, психическим строем этносов.

В связи с этим все развитие системы образования в мире, от истории до современных трансформаций, надо рассмотреть в едином центростремительном ключе, выявить алгоритмы, временные домини-

нанты и полюса ценностей. Здесь актуально обращение к аксиологическим кодексам, сформулированным национальными религиями, традиционным моделям поведения и мышлечувствования, табу и запретами.

Миссия молодых исследователей сегодня не сводится к формальному выполнению существующих установок, она намного шире. Она детерминирована всем процессом развития общества, ее цель – сориентировать предметное поле наук в направлении гуманизации интеллектуального и духовного пространства, определить границы позитивного и разрушительного воздействия культуры и искусства; не прибегая к запретам, сделать неактуальными, не востребуемыми для молодежной среды модели деструктивного влияния массовой культуры на аудиторию, напротив, сделать «модным» радостный труд, активное познание и творческое совершенствование мира.

Взгляд молодых на актуальные проблемы современной педагогической науки – это взгляд стратегов и тактиков, взгляд людей, видящих глобальные вызовы времени и понимающий пути решения этих проблем, вместе с тем – взгляд патерналистский: человек должен быть нацелен не на эксплуатацию природы, но на сохранение и приумножение природных и культурных богатств, накопленных человечеством.

Литература

1. Неунывакин И.П. Фрактальная медицина и духовная вселенная. Мифы и реальность. – СПб.: Диля, 2015. – 224 с.
2. Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке. – М.: Астерион, 2010. – 544 с.
3. Шабетник В.Д. Основные причины глобальной катастрофы и общее содержание плана Возрождения Земли // Физическая мысль России. – 1999. – №1/2. – С. 131–133.
4. Изумрудная скрижаль. – URL: <https://shoptima.ru/izumrudnaya-skrizhal-germesa-trismegista-germes-trismegist-izumrudnaya.html>

Научное издание
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ:
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Сборник статей участников
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
Арзамас, 6–9 апреля 2020 г.

Научный редактор Д.А. Гусев
Ответственные редакторы Е.А. Жесткова, Е.В. Клюева
Корректор Н.В. Жучкова
Технический редактор С.П. Никонов
Верстка и вывод оригинал-макета З.Ю. Сочигоровой

Подписано в печать 30.06.2020. Формат 60х84/16
Усл. печ. листов 27,5. Тираж 300 экз. Заказ № 301

Издательство Арзамасского филиала ННГУ
607220 г. Арзамас Нижегородской обл., ул. К. Маркса, 36
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского
603000 г. Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37