

проблемный вопрос приложить определенные волевые усилия для достижения поставленной цели.

Итак, проблемный подход обладает большими возможностями в осуществлении преемственности в обучении детей, поскольку предполагает реализацию заданий как обучающего, так и воспитывающего характера; ориентирован на использование заданий и вопросов проблемного типа, т. е. содержащих противоречия; обуславливает необходимость применения совокупности определенных приемов, способствующих развитию рефлексии, произвольности ребенка, способствует формированию учебно-познавательной мотивации.

Литература:

1. Андропова, О.С. Формирование положительной учебной мотивации у младших школьников в образовательном процессе / О.С. Андропова. – URL: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/591168/> (дата обращения: 09.05.2023).
2. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, П.Я. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 8.
3. Бухарова, И.С. Проблемный подход в обучении: «выход за пределы» / И.С. Бухарова // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 1. – С. 33-37.
4. Бухарова, И.С. Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников: специальность 13.00.07: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бухарова Инна Сергеевна. – Екатеринбург, 2005. – 202 с.
5. Бывшева, М.В. Мотивационный аспект изучения личности младшего школьника / М.В. Бывшева, И.С. Бухарова // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (26-27 февраля 2019 г., Омск). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2019. – 334 с.
6. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов // Психол. институт. Рос. акад. образования. – М.: Педагогическое о-во России, 2000. – С. 349.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – С. 545.

М.Ю. Гаврюшкина,
канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина»;
О.А. Шубина,
канд. биол. наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина»;
Е.В. Форопонова,
ст. преподаватель кафедры физической культуры и здоровья
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Активизация познавательной деятельности обучающихся

Аннотация. В статье раскрывается проблема активизации познавательной деятельности обучающихся. Показана взаимосвязь познавательного интереса и познавательной деятельности. Предложены методы и приемы стимуляции познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательный интерес, методы обучения.

Развитие познавательной деятельности является одной из необходимых целей образования. Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает требования к личностным образовательным результатам, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, целенаправленной познавательной деятельности и мотивации к обучению. Активизация познавательной деятельности школьников на уроках на сегодняшний день представляет собой важную задачу. Поскольку от качества организации учебного познания зависит то, как у обучающихся будет происходить усвоение информации, насколько успешно у них будут формироваться универсальные учебные действия.

Познавательные потребности у ребенка и подростка могут вырабатываться посредством воспитания и воздействия родителей, друзей, знакомых, средств массовой информации, сети Интернет и др. Однако именно в школе процесс учебного познания протекает не стихийно, а носит организованный характер.

Перед учителем стоит важный вопрос, как именно заинтересовать школьника, как сделать так, чтобы изучаемый материал оказывал на обучающегося соответствующее влияние, которое определяется целями урока. Именно для эффективного обучения необходимо развивать познавательную деятельность.

Познавательная деятельность представляет собой существенный элемент развития личности человека. Стремление к познанию

порождает в человеке желание узнавать новое, искать новое, вносить изменения в «старое».

Значимую роль в познавательной деятельности играет познавательный интерес. Он важен и характеризуется тем, что способствует не только активизации познавательной деятельности, но и любой другой деятельности, поскольку в ее основе также лежит деятельность познавательная.

С.Л. Рубинштейн установил плотную взаимосвязь познавательного интереса со знаниями. С одной стороны – знания выступают в качестве фундамента познавательного интереса, без которых он не может возникнуть; с другой – удовлетворение познавательного интереса непременно ведет к обогащению знаний [4].

Согласно Н.Г. Морозовой, в познавательном интересе особое значение имеет эмоциональная сторона. Интерес – это эмоционально-познавательное отношение к объекту или процессу, который при благоприятных условиях переходит в эмоционально-познавательную направленность личности [3].

Выделяют несколько разновидностей познавательного интереса:

- ситуативный, который представляет собой эпизодическое переживание;

- устойчивый, активный интерес, представляющий собой эмоционально-познавательное отношение к предмету, объектам или определенной деятельности;

- личностный интерес, а именно направленность личности [7].

Как отмечал К.Д. Ушинский, интерес связан с тем, какие у человека имеются потребности в деятельности, а также со вниманием, возникающим в момент, когда предмет познания представляет новость. Учение для ребенка – это большая сложность и большой труд и требует от него активной мыслительной работы. Роль интереса состоит в побуждении человека обучаться на протяжении всей жизни [6].

Суть познавательного интереса – в его направленности на результат. Направленность на результат определяет направление движение мысли. А познавательный интерес представляет собой потребность в движении к результату, непосредственно в самом процессе познания [1].

Активность личности и развитие познавательного интереса тесно друг с другом связаны. Познавательная активность углубляет познавательный интерес, а познавательный интерес, в свою очередь, порождает инициативность. Согласно исследователям, можно выделить следующие уровни активности:

- репродуктивно-подражательная активность, которая предполагает накопление опыта своей деятельности;

- поисково-исполнительская активность – отражает самостоятельное понимание задачи и нахождение пути ее решения;

- творческая активность – постановка задач самими обучающимися, пути решения которых, выступают в качестве новых и оригинальных [2].

Поддерживая у обучающихся познавательный интерес, формируя его, учителю необходимо соблюдать следующие условия:

- важно помогать в активной мыслительной деятельности школьников;

- выстраивать учебный процесс так, чтобы школьникам было комфортно;

- создавать в классе благоприятную эмоциональную атмосферу.

Выбор способов и приемов формирования познавательной активности достаточно сложная задача, однако ее качественное решение позволит обучать с высоким результатом.

Процесс развития у обучающихся познавательной деятельности происходит в несколько этапов. Сначала обучающимся интересна форма, внешние характеристики объекта или процесса, а только потом, с течением времени, школьники проникают в суть вещей.

Влияние познавательной деятельности на формирование личности обучающихся зависит от уровня развития интереса у ребенка и подростка, его характера, места познавательной деятельности в его жизни, от энергичности его познавательной сферы; от направленности интереса.

При этом эффективность освоения целей урока зависит от того, какие методы применяются учителем. В целом данные методы должны отличаться следующим:

- новизной, а также их актуальностью на данный момент времени;

- яркостью преподнесения материала, а именно активным использованием наглядного материала;

- оригинальностью;

- учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- учетом целесообразности введения того или иного метода в процесс обучения;

- грамотным и правильным подбором заданий для реализации методов;

- принятием во внимание желания школьников работать с этим методом.

Основные методы и приемы, направленные на повышение познавательной активности в процессе учебной деятельности можно

разделить на три группы: дидактические, психоэмоциональные, психофизиологические [5].

К группе первых по значимости, прежде всего, необходимо отнести интерактивные и активные методы: мозговой штурм, дискуссии и ролевые игры, кейсы, перевернутый класс, работа в мини-группах и др.

Именно дидактические методы позволяют целенаправленно организовать активизацию познавательной деятельности на уроке. Остальные две группы имеют важное дополнение для реализации комплексного воздействия для стимуляции познавательной деятельности.

К психоэмоциональным методам и приемам можно отнести те, которые снимают коммуникативные трудности, способствуют формированию эмоциональной зрелости и самоконтролю обучающихся: игры, арт-терапия, психогимнастика, музыка-терапия.

Психофизиологические методы и приемы – это физкультурные паузы, самомассаж, элементы аутотренинга, дыхательные упражнения, гимнастика для глаз.

Умелое сочетание на уроке набора методов и приемов, способствуют повышению качества и интенсивности мыслительной деятельности обучающихся.

Таким образом, активизация познавательной деятельности обучающихся – одна из актуальных проблем современной педагогической практики. Успешность обучения зависит от наличия устойчивого познавательного интереса и активности познавательной деятельности.

Литература:

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Под ред. М.П. Осиповой, Н.И. Качановской. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 111 с.
2. Клепиков, В.Н. Создание развивающей среды по формированию математической культуры школьников / В.Н. Клепиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 4. – С. 49-54.
3. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – Москва: Знание, 1979. – 47 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; [послесл. К.А. Абдулхановой-Славской, А.В. Брушлинского]. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 1998. – 705 с.
5. Сухоруков, Д.В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ / Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-obrazovatelnyh-shkol> (дата обращения: 05.05.2023).

6. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – в 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Т. 2. – Москва: Педагогика, 1974. – 439 с.

7. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 208 с.

А.Ю. Глумова,
магистрант ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс;
научный руководитель: *Н.В. Волкова,*
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Теоретико-методические основы проектной деятельности в начальной школе

Аннотация. В статье описываются теоретические основы управления проектной деятельности педагогов с обучающимися начальной школы.

Ключевые слова: проектирование, управление.

В целях обеспечения реализации программы основного общего образования в школе для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность: достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования, в том числе адаптированной, обучающимися, в том числе обучающимися с ОВЗ; развития личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся, в том числе одаренных, через организацию урочной и внеурочной деятельности, социальных практик, включая общественно полезную деятельность, профессиональные пробы, практическую подготовку, использование возможностей организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций и социальных партнеров в профессионально-производственном окружении.

Основой организации образовательной деятельности в соответствии с обновленными ФГОС НОО остается системно-деятельностный подход, ориентирующий педагогов на создание условий, инициирующих действия младших школьников.

Одним из методов (возможно наиболее эффективным) реализации данного подхода является проектная деятельность.

Проектная деятельность в обновленном ФГОС занимает значимое место. Она выступает как:

- одно из требований к метапредметным результатам;

- составная часть требований к предметным результатам;
- оцениваемая форма учебной деятельности;
- основная форма учебной деятельности, развивающая УУД;
- часть Программы формирования универсальных учебных действий обучающихся.

Современное информационное общество ставит перед образованием новые задачи: «не научить» на всю жизнь, а научить учиться всю жизнь. Вместо накопления знаний необходимо сегодня ориентировать учащихся на развитие способности приобретать знания и формирования умения использовать приобретённые знания на практике. Проектная деятельность – наиболее перспективная форма организации внеурочной деятельности обучающихся. При этом внеурочная деятельность – обязательная и неотъемлемая часть ООП НОО.

Главная идея метода проекта в рамках реализации ФГОС:

- формирование общих учебных умений (универсальных учебных действий):

- организационных (регулятивных), интеллектуальных (познавательных);
- оценочных (личностных), коммуникативных.

В целях обеспечения реализации программы начального общего образования в школе для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования обучающимися;

- выявления и развития способностей обучающихся через урочную и внеурочную деятельность, систему воспитательных мероприятий, практик, учебных занятий и иных форм деятельности, включая общественно полезную деятельность, в том числе с использованием возможностей иных образовательных организаций, а также организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для реализации программ начального общего образования, и иных видов образовательной деятельности, предусмотренных программой начального общего образования;

- работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;

- выполнения индивидуальных и групповых проектных работ, включая задания межпредметного характера, в том числе с участием в совместной деятельности;

- участия обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников в разработке программы начального общего образования, проектировании и развитии в Организации социальной среды, а также в разработке и реализации индивидуальных учебных планов.

В начальной школе проектная деятельность начинается по всем предметам с первого класса. В учебниках «Окружающий мир», «Математика», «Русский язык» есть разделы «Наши проекты», включающие в себя загадки, пословицы, знакомство с цифрами, буквами и т. д. Предмет «Окружающий мир», к примеру, содержит темы «Моя малая родина», «Моя семья», «Профессии моих родителей». Во втором-четвертом классах по предметам «Окружающий мир», «Математика», «Русский язык» и «Литературное чтение» также есть такие проекты. На этом этапе проекты выбираются учителем и в первом классе являются чаще индивидуальными, во втором, третьем и четвертом классах – могут быть групповыми или коллективными

В первом классе ребенок еще не умеет хорошо читать и писать – материал для проекта ему подбирают родители, которые также помогают и в оформлении работ. Родители вовлекаются в эту деятельность с первых дней ребенка в школе: они узнают, что такое проект, какова его цель, также учитель дает пояснения, в какой форме проект может быть выполнен – обычный альбомный лист, оформленные фотографии, «раскладушка» или слайд-шоу, если родители умеют это делать. Это может быть проект, оформленный в виде книги, или папки форматом А4 с текстом, где размещаются фотографии, рисунки и т. д.

Как правило, в первом классе работа над проектами начинается с проекта по предмету «Окружающий мир». Проект «Моя малая родина» направлен на изучение ребенком 7-8 лет своего родного города. Цель данного проекта – воспитание у подрастающего поколения ценностного отношения к культурному наследию: узнавая свою малую родину, мы узнаем Родину большую. По окончании изучения всех букв азбуки (предмет «Обучение грамоте») мы начинаем работу над проектом «Живая азбука». Каждый ребенок получает букву и учитель задает стандарт формата книги. К этому времени дети уже научились писать, ребенок эту букву рисует, находит на эту букву небольшие строчки стихотворений, чтобы звучала эта буква – он создаёт свой, индивидуальный проект. Во втором классе идет работа над проектами «Красная книга Камчатки» (предмет «Окружающий мир»), в третьем классе – над проектом «Разнообразие природы

родного края» (предмет «Окружающий мир»), целью которых является знакомство с разнообразием природы Камчатского края и «Охрана природы в Камчатском крае», в котором школьники описывают заповедники и национальные парки полуострова. Проект «Оригами» (предмет «Математика», второй класс) направлен на изучение происхождения оригами и связь этого искусства с математикой. Примером интегрированного проекта может служить проект «Профессии» (предметы «Русский язык» и «Окружающий мир», второй класс), целью которого является знакомство с разными профессиями, которые существуют в мире: наиболее известными и малоизвестными, но которые доступны для понимания ребенка.

По мере взросления детей и получения ими опыта работы над проектами эта деятельность усложняется – проекты становятся более длительными по времени исполнения – от одной до трех недель: проект «Города России» (предмет «Окружающий мир», второй класс) – знакомство с достопримечательностями любого города России, в котором дети бывали, который им больше всего нравится, его географическое положение, его достопримечательности, известные люди, проживавшие в этом городе и т. д. Большую помощь на этом этапе оказывают родители: помогают найти материал, советуют, какой город выбрать.

В четвертом классе по предметам «Литературное чтение» и «Окружающий мир» – проект «Великая наша держава»: изучение карты мира (какую площадь занимает наша страна), какие великие люди жили в России и прославляли ее – первопроходцы, ученые, защитники, какие народы населяют нашу страну, интересные места, – от зарождения России и до нашего времени. Это помогает сделать вывод, что Россия – великая страна, которая имеет славную историю, учит испытывать гордость за принадлежность к гражданам многонациональной страны, за ее культурные и боевые традиции. «Россия – надежда и опора» – это слова детей, защищающих проекты.

Наибольший интерес представляет опыт выполнения проектных работ по теме – «Моя семья», выполняемая с первого по четвертый класс. Необходимо отметить, что управление проектированием в образовательной сфере имеет свои особенности. Прежде всего, проектная деятельность образовательных организаций в высокой степени регламентируется различными нормативно-правовыми документами – законом об образовании в РФ, федеральными государственными образовательными стандартами, многочисленными государственными и муниципальными нормативно-методическими документами. Кроме того, в образовательных проектах следует

учитывать множественные прямые и косвенные образовательные эффекты и интересы потребителей образовательных услуг – обучающихся, родителей, педагогов, руководителей образовательной организации и органов управления образованием, широкой общественности.

Таким образом, педагоги начальных общего образования показывают, что в ходе проектной деятельности происходит формирование у детей личностных качеств (доброжелательность, внимательность к людям, уважение), повышается мотивация, рефлексия и самооценка, обучение выбору и осмысление последствий выбора и результатов собственной деятельности. Развиваются познавательные интересы, инициатива, любознательность, самостоятельность, целеустремленность. Грамотно организованная педагогами деятельность в начальных классах над решением задач учебных проектов позволяет им постепенно освоить все этапы проектирования. С каждым новым проектом границы доступного для каждого ребенка расширяются: сегодня он может только прочитать текст и выделить главное с помощью взрослых, завтра уже сделать это самостоятельно, а через некоторое время будет предлагать темы проектов и реализовывать их без помощи взрослых.

Литература:

1. Базавлуцкая, Л.М. Управление проектами в образовательном пространстве / Л.М. Базавлуцкая. – ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 60 с.
2. Базавлуцкая, Л.М. Теория управления персоналом: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.М. Базавлуцкая. – ЗАО А.Миллера», 2019. – 100 с.
3. Министерство просвещения Российской Федерации официальный сайт. – Москва. URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения 24.05.2023).
4. Писарева, Е. В. Проектная деятельность в начальной школе / Е.В. Писарева // Молодой ученый. – 2022. – № 31(426). – С. 93-97.
5. Смелова, В.Г. Проектные задачи и учебные проекты в начальной школе / В.Г. Смелова. – Методический сборник. – Часть 1. – 2020. – 112 с.

Д.Д. Гребенко,
магистрант ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»,
ИЕНиПО(Г), 1 курс;
А.А. Свиринов,
магистрант ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»,
ИЕНиПО(Г), 1 курс;
Г.Г. Ушакова,

канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В. М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Развитие универсальных учебных действий и метапредметных компетенций обучающихся на уроках биологии

Аннотация. В статье раскрывается значение развития универсальных учебных действий и метапредметных результатов в развитии личности и необходимость в изменении содержания обучения в процессе преподавания биологии в школе.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, образовательный стандарт, интеллект-карты, проектная деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет цель школьного образования, как развитие учеников на основе универсальных учебных действий (УУД) и метапредметных компетенций. Данное положение зафиксировано во ФГОС 3 в качестве «ориентации на результаты образования как системно-образующего компонента Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познание и освоение мира составляют цель и основной результат образования». Сегодня важно не столько дать школьнику как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов.

ФГОС 3 рассматривает метапредметные результаты, способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. В новых стандартах метапредметным результатам уделено особое внимание, поскольку именно они обеспечивают более качественную подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем, с которыми встречается каждый человек на разных этапах своего жизненного пути в условиях быстро меняющегося общества [4].

Метапредметные результаты (по А.Г. Асмолову) включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия

(познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Универсальные учебные действия – это и есть метаумения, которые в стандарте являются основой метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Научно-методологической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся является системно-деятельностный подход (п. 40, ФГОС НОО и п. 41, ФГОС ООО) [1].

Постановленные ФГОС 3 новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования.

Универсальные учебные действия (компетенции) тесно связаны с достижением метапредметных результатов, то есть таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях. Это очень важно сегодня, когда от выпускника школы требуются мобильность, креативность, способность применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно. Ориентация на развитие у школьников таких базовых способностей, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая определяет специфику метапредметной интеграции.

Разработка системы универсальных учебных действий как части личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках возрастнo-нормативного развития личностной и когнитивной сфер школьников. Процесс обучения определяет содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий. Специальные предметные действия определяются содержанием конкретного учебного материала.

Метапредметный урок – это применение метапредметных и универсальных учебных действий в связи с жизненными потребностями. На метапредметном уроке должны формироваться универсальные действия, необходимые для процесса познания в принципе. Именно на таком уроке происходит интеграция различных профилей обучения в единую систему знаний о мире, передача учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания. «Не мыслям следует учить, а мыслить» (И. Кант).

Метапредметный урок предполагает передачу учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания. На таких уроках школьники учатся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом, у учащихся формируются универсальные учебные действия (УУД), т. е. умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного усвоения нового социального опыта.

Проблема эффективного формирования метапредметного результата учащихся – одна из сложных и противоречивых проблем современной педагогической науки. С одной стороны, она отражает потребность общества, выраженную в образовательном заказе на учащихся, способных к полноценной самореализации, самостоятельному добыванию знаний и эффективному осуществлению различного рода деятельности; отражает

заинтересованность учёных в нахождении путей формирования надпредметных действий школьников. С другой стороны, показывает, что современная система школьного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением не готова справиться с объективными факторами, определяющими формирование универсальных действий учащихся, и грамотно, на научной основе, обеспечить формирование надпредметных действий школьников.

Среди естественнонаучных дисциплин биология по содержанию и способам представления учебного материала, видам деятельности учащихся обладает большим потенциалом для решения поставленной задачи. А это значит, что целенаправленное формирование и развитие метапредметных компетенций, т. е. развитие у школьников цельного представления о явлениях природы и взаимосвязи между ними, должно быть неотъемлемым компонентом работы каждого учителя биологии.

Современная система образования предлагает огромный выбор технологий и методов, которые бы в полной мере способствовали формированию универсальных учебных действий и метапредметных результатов, сохранению здоровья учащихся, повышению мотивации, росту качества обучения. Включение проектной деятельности в образовательный процесс является одним из средств достижения нового качества современного образования в соответствии с требованиями ФГОС 3 [2].

Метод учебных проектов – одна из личностно ориентированных педагогических методик, интегрирующая в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Кроме того, ответственность за конечный результат ведут к формированию гражданской позиции у обучающихся, социальной ответственности перед собой, обществом, государством.

Один из способов формирования УУД – метод интеллект – карт. Метод позволяет взглянуть на изучаемый материал с более высокой точки зрения, охватить его «единым взором», воспринять его как единое целое. Возможности, которые предоставляют карты памяти, позволяют использовать их для решения самых разнообразных задач [3]. Метод интеллектуальной карты соответствует содержанию Федерального государственного образовательного стандарта и активному подходу к обучению, его использование в системе, безусловно даст результаты.

С введением ФГОС 3 учитель должен не просто «накормить» ребёнка информацией, а научить его «добывать» и использовать её, поэтому необходимо выявлять наиболее эффективные методы, приёмы, формы работы на уроках, способствующих достижению метапредметных результатов обучающихся.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 159. – С. 2.
2. Галеева, Н.Л. Сто приемов для учебного успеха ученика на уроках биологии / Н.Л. Галеева. – М., 2006.
3. Лернер, Г.И. Стандарты нового поколения и формирование УУД / Г.И. Лернер // Биология в школе. – 2011. – № 7. – С. 24.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: учреждён Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 № 287: 2011-02-01-URL:<https://www.garant.ru/products/prime/doc/55070507/>

Т.В. Дашук,
аспирант Московского финансово-промышленного
университета «Синергия» (г. Москва, Россия)

Развитие личности будущего актера

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы развития личности будущих актеров. Автор указывает на то, что обучение актерскому мастерству предполагает воздействие на личность будущего актера и

его личностное воспитание. В статье рассмотрены пути совершенствования процесса отбора абитуриентов в театральные вузы с учетом анализа личности. Кроме того, автором проанализирована значимость и предложена необходимость расширения использования психолого-педагогических средств воспитания личности будущих актеров.

Ключевые слова: театральное искусство, воспитание личности, личностные качества, театральный вуз, эмоциональный интеллект актера.

Вопросы развития личности актеров в театральных вузах не теряют своей актуальности. Прежде всего, это связано со спецификой профессии. Именно в сценическом искусстве, ввиду сложности сценического перевоплощения, прослеживается особая потребность в организации и формировании механизмов воспитания личности студентов-актеров, формировании понимания у студентов всего многообразия личностных качеств и духовных ориентиров.

Перед формированием эффективного образовательного процесса в вузах, обучающих будущих актеров, стоят две основные и равнозначные задачи:

1. Формирование у студента базиса, включающего совокупность инструментов и навыков актерского мастерства, а также обучение технологиям актерского мастерства (умения владеть телом, речью, развитие вокальных, танцевальных навыков, развитие памяти и др.).

2. Развитие и воспитание личности будущего актера, включая воздействие не только на сознание студента, но и на его подсознание; развитие интеллектуальных способностей и духовных качеств, предоставление общекультурных знаний, формирование социальных и коммуникативных навыков.

Технологии актерского мастерства выступают в качестве инструментария, позволяющего актеру реализовать свою деятельность. Но в то же время и развитие личностных качеств влияет на фактическую реализацию актером его профессиональных функций. В частности, для постижения сценического образа и сценического перевоплощения актер должен осознавать многообразие личностных качеств, их сущность, сложность характера персонажа, распознавать эти качества в своей личности. Весь процесс обучения актера должен быть направлен на воспитание в нем чувств, развитие эмоционального интеллекта, развитие способности к эмпатии.

Таким образом, образование в сфере актерского мастерства имеет двуединое начало, сочетающее в себе обучение технологиям актерской профессии и воспитание духовно-нравственной личности, и отсутствие

хотя бы одного из указанных компонентов делает невозможным осуществление актерской деятельности на профессиональной основе.

Интерес представляют позиции авторов, предлагающих еще на уровне отбора абитуриентов учитывать индивидуальный личностный фактор [2]. Действительно, студенты, поступающие в творческие вузы, являются уже сложившимися личностями, имеющими свою индивидуальность, и обладающими определенным набором навыков и качеств, характером, и поведенческими особенностями, поэтому задача театральных вузов в целом, и педагогов в частности заключается в стимулировании дальнейшего развития уже имеющихся и заложенных в процессе социализации личностных качеств студента. При этом применительно к части воспитания личности в театральном вузе необходимо не только научить проявлять студента необходимые эмоции и демонстрировать качества. Проявление и демонстрация – это конечный результат, которому предшествует донесение до студента всего многообразия чувств, характеров, качеств, развитие навыков по распознаванию студентом их в себе, и только затем проявлять их с одновременным осознанием последствий такого проявления.

Гордеев А.С. в своей работе отмечает, что имеющиеся на сегодняшний день – технология отбора абитуриентов в театральных вузах в значительной степени устарели, с чем стоит согласиться [2. С. 19-20].

Существующие на сегодняшний день вступительные испытания для поступления в театральный ВУЗ по специальности «актерское искусство» включает в себя необходимость пройти творческо-практическое испытание и устное собеседование. В первом случае абитуриент осуществляет исполнение нескольких литературных произведений, может быть, также предложеную исполнения – сценического этюда.

Как представляется, исполнение абитуриентом литературного произведения не позволяет в полной степени оценить образность и наличие критического мышления, осознать его личностные характеристики, что связано с тем, что данное мероприятие заранее подготовлено. Перспективным представляется использование методики кейсов с определенными предлагаемыми текстами при вступительном испытании, что позволит более объективно оценить уже имеющиеся навыки и качества абитуриента.

Стоит поддержать позицию С.И. Гордеева о необходимости на этапе отбора студентов в театральные вузы участия профессионального психолога, и прохождения абитуриентов с ним

беседы, прохождение абитуриентами тестов, которые позволили бы сформировать общую картину о личности абитуриента [2. С. 19].

При этом необходимо добавить, что активное участие психолога видится полезным также на протяжении всего образовательного процесса в театральном вузе, а не только на этапе отбора студентов. Использование современных психолого-педагогических механизмов в обучении будущих актеров необходимо с учетом специфики актерской профессии, высокой значимости эмоционального фактора и потребности в сохранении ментального здоровья будущего актера. Как справедливо отмечают И.М. Слободчиков и С.В. Франц, студент театрального вуза подвергается сильным психоэмоциональным нагрузкам, ему приходится ускоренными темпами осуществлять развитие психоэмоциональной сферы, и использование психолого-педагогических средств, направленных на профилактику деструкций (как личностных, так и поведенческих) является необходимым условием при подготовке будущего актера [3].

Профессиональная трансформация будущего актера нередко сопровождается выработкой негативных качеств личности, включая нарциссизм, эмотивность, импульсивность, и иных качеств, свойственных истерическому типу личности. Нередко специфика актерской деятельности влечет возникновение апатии, эмоциональное истощение. Все эти вероятностные последствия последующей возможной профессиональной деформации должны на ранних этапах обучения в театральном вузе максимально нивелироваться профилактическими средствами психолого-педагогической подготовки актеров. В качестве таких средств могут выступать групповые тренинги [1. С.193] и деловые игры по развитию стрессоустойчивости личности, по развитию самоконтроля, по самореализации и т. д., а также индивидуальное сопровождение студентов.

При этом стоит отметить, что увеличение часов курса по психологии в составе образовательной программы по творческим направлениям подготовки, равно и общетеоретических дисциплин как философия, культурология, литература, история также благотворно может повлиять на общее воспитание личности актера, осознание им многогранности чувств, умения их формировать в себе, и направлять в творческое русло.

Таким образом, в процессе исследования было выявлено, что обучение актерскому мастерству предполагает воздействие на личность будущего актера и его личностное воспитание. Были рассмотрены пути совершенствования процесса отбора абитуриентов в театральные вузы с учетом анализа личности. Проанализирована

значимость и предложена необходимость расширения использования психолого-педагогических средств воспитания личности будущих актеров.

Литература:

1. Борзенко, Д.А. Театрально-педагогическое воспитание личности актера в контексте современного образования / Д.А. Борзенко // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 3. – С. 192-194.
2. Гордеев, С.И. Роль педагога в формировании личности актера в театральной школе / С.И. Гордеев // Велес. – 2018. – № 3-1(57). – С. 16-22.
3. Слободчиков, И.М. Специфика современного обучения студентов в театральных вузах / И.М. Слободчиков, С.В. Франц // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 153-157.

А.С. Дежурова,
магистрант ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс;
научный руководитель: *Е.В. Жихарева,*
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

К вопросу адаптации обучающихся к школе

Аннотация. В статье рассматривается вопрос адаптации обучающихся к школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, обучающиеся, этапы и критерии адаптации.

Младший школьный возраст – период от 7 до 11 лет, характеризующийся заметными изменениями в жизни ребенка – поступлением в школу, образованием новой социальной ситуации развития, сменой ведущей деятельности. Ведущей становится учебная деятельность, включающая учебную мотивацию, учебную задачу, учебное действие, контроль и оценку. Такой переход связан с наступлением кризиса в развитии ребенка, преодоление кризиса позволяет перейти на новый этап развития [8].

Проблема адаптации первоклассника к обучению в школе является одной из самых важных для педагогики и психологии образования, так как от того, как ребенок адаптируется в школе, насколько успешно пройдут его первые месяцы и первый год в образовательном учреждении, зависит не только успешность его обучения, отношение к учению, учителю и сверстникам, но и способность к дальнейшему психическому, личностному и социальному развитию [5].

Обычно, к этому периоду долго и упорно готовятся и дети, и родители: посещают подготовительные курсы и занятия, проходят

диагностику на психологическую готовность к школе. Однако все-таки переход от дошкольной жизни к школе не всегда проходит гладко, так как его сопровождают психологические и социальные проблемы. Сколько продлится этот сложный период – нельзя сказать однозначно, для каждого ребёнка это индивидуально [2].

Задача социально-педагогической и психологической службы школы способствовать ребенку максимально комфортно вливаться в школьную жизнь. Ведь если вовремя не поддержать первоклассника, то негатив первых сложностей в школе может перерасти в стойкую неприязнь к обучению [4].

В современной образовательной практике, наряду с формированием знаний и умений, в число приоритетных, включены цели, связанные с общим личностным развитием и сохранением психологического здоровья учащихся. Существенное значение в их достижении имеет психолого-педагогическое сопровождение обучающихся [6].

Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие. Механизмы же приспособления, возникшие в процессе адаптации, вновь и вновь актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами ее характера [7].

Согласно М.М. Безруких, процесс адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности.

Первый этап – ориентировочный, характеризующийся бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма. Длится две-три недели.

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижается, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение и связанное с ним переутомление могут стоить организму ребенка здоровья [3].

Выделяются группы детей, дающих легкую адаптацию, средней тяжести и тяжелую.

При легкой адаптации состояние напряженности организма компенсируется в течение первой четверти. При адаптации средней

тяжести нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия, что можно считать закономерной реакцией организма на изменившиеся условия жизни. У части детей адаптация к школе проходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года, и это свидетельствует о превышении учебных нагрузок и режима обучения для организма данного первоклассника.

Критериями благополучной адаптации детей к школе М.М. Безруких предлагает считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. Индикатором трудности процесса адаптации к школе, как правило, являются изменения в поведении детей.

Первая группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября происходит освоение и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом. Это легкая форма адаптации.

Вторая группа детей имеет длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными школьным требованиям. Это форма средней адаптации.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями; кроме того, они не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители. Это тяжелая форма адаптации. Постоянные неуспехи в учебе, отсутствие контакта с учителем создают отчуждение и отрицательное отношение сверстников. Среди этих детей могут быть те, кто нуждается в специальном лечении – ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но могут быть и ученики, не готовые к обучению. Если вовремя

не разобраться в причинах плохого поведения, не скорректировать затруднения адаптации, то все вместе может привести к срыву, дальнейшей задержке в развитии и неблагоприятно отразиться на состоянии здоровья ребенка. Так или иначе, плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудности адаптации к школе [3].

В логике системно-ориентационного подхода сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития сопровождаемого наиболее эффективным методом.

Таким методом в современной практике образования можно назвать новый компонент – психолого-педагогическую поддержку в процессе сопровождения. Ее основные принципы: согласие ребенка на помощь и поддержку, опора на наличные силы и потенциальные возможности личности; ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности; сотрудничество, содействие; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [1].

Литература:

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская. – М., 2002.
2. Барднер, П. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / П. Барднер, И. Ромазан, Г. Чередникова. – Кишинев – Санкт-Петербург, 1993.
3. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? Проблемы психологической адаптации / М.М. Безруких. – М.: Академия, 1996. – 232 с.
4. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М., 1999.
5. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М., 2003.
6. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А.Осипова. – М., 2000.
7. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман. – М., 1999.
8. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса / под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. – М., 1980.

А.С. Дежурова,
магистрант ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс;
научный руководитель: *Е.В. Жихарева,*
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, субъект сопровождения, система отношений, педагогическая среда, саморазвитие, самоактуализация, уровень сопровождения, девиантное поведение, дети, личностный выбор.

Основным моментом модернизации современной системы образования является создание условий для развития и самореализации каждого ребенка. Данная задача может быть успешно решена лишь посредством организации психолого-педагогического сопровождения.

Под термином «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» сегодня принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов данного процесса [4]. Изучение осуществляется в целях оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности учащихся и сотрудников для наиболее полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния.

Понятие психологического сопровождения введено психологами Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов и как сопровождение естественного развития ребенка, предотвращая всякое возможное их искажения и торможение.

Программы составляются таким образом, что ими можно было бы варьировать, сопровождать и будить ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не обижать его, не ограничивать его фантазию и не подавлять [5].

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения

сближает с идеей поддержки, отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами [1].

Технологии сопровождения предполагают использование аналитических, оценочных, диагностических, развивающих и обучающих методов. Первенство остается за системой активных методов обучения, а также различными формами индивидуальной работы, психологического моделирования и проектирования. Конечной целью психологического сопровождения является содействие полноценному развитию и саморазвитию личности, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающим максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов.

Известный отечественный психолог М.Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение как модель организации психологической службы в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике. Автор определяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностную направленность и отмечая, что эта система выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как источник своего собственного развития [3].

Цель работы в модели психологического сопровождения состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М.Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В решении проблем конкретного школьника или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения.

В системно-ориентированной деятельности психолого-педагогического сопровождения, предложенного М.Р. Битяновой, педагог-психолог решает три основные задачи.

1. Отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения (диагностический минимум). Показатели развития ребенка сравниваются с содержанием психолого-

педагогического статуса. В случае соответствия можно делать вывод о благополучном развитии, и дальнейшее развитие направлять на создание условий для перехода на следующий этап возрастного развития. В случае несоответствия изучается причина и принимается решение о путях коррекции: либо снижаются требования для данного ребенка, либо развиваются его возможности.

2. Создание в данной педагогической среде психологических условий для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Данная задача решается с помощью таких средств, как просвещение, активное психологическое обучение родителей, педагогов и самих детей, методическая помощь, развивающая психологическая работа.

3. Создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении. Многие дети в пределах возрастной нормы не реализуют свой потенциал, «не берут» из данной им педагогической среды то, что им в принципе под силу взять. На них также ориентирована специальная работа школьного психолога [2]. Данная задача решается средствами коррекционно-развивающей, консультационной, методической и социально-диспетчерской работы.

В организационной модели сопровождения М.Р. Битяновой, которой придерживаемся и мы, в качестве «базисных элементов» выделяются: социально-психологический статус – характеристика требований-возможностей ребенка определенного возраста, представляющая некий ориентир, содержательную основу для диагностики, коррекционной работы; диагностический минимум (набор методик), позволяющий выявлять те или иные показатели развития: психолого-педагогический консилиум как метод «сборки» целостного портрета ребенка и класса и выработки стратегии сопровождения и конкретизации содержания работы.

Объектом школьной педагогической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Е.И. Казакова под психолого-педагогическим сопровождением понимает оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей

решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития [7].

Е.И. Казаков отмечает, что можно выделить 3 основных вида сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем;
- обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- экстренная помощь в кризисной ситуации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных ступенях образования различны. Например, начальная школа – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желаний и «умения учиться», развитии творческих способностей.

Основная школа – сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости [6].

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение на различных ступенях обучения представляет собой целостную, системно организованную деятельность всех участников педагогического процесса (учителей начальной и основной школы, психологов и родителей).

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Таким образом, реализация психолого-педагогического сопровождения может обеспечить повышение эффективности образовательного процесса.

Литература:

1. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская. – М., 2002.
2. Битянова, М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М.Р. Битянова. – М., 1998.
3. Битянова, М.Р. Психологическое сопровождение детей / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10.
4. Ростова, Е.С. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) / Е.С. Ростова, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1278-1280.
5. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т.В. Чередникова. – СПб.: Дорваль. – 1993. – 96 с.
6. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Отв. ред. И.В. Дубровина. – М., 1987.
7. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991.

В.П. Джисоева,

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,
Юго-Осетинский государственный университет
(г. Цхинвал, Республика Южная Осетия)

Особенности изучения языка в условиях инновационного подхода к образованию

Peculiarities of language study in conditions of innovative approach to education

Abstract. The study is devoted to the review of existing digital tools for teaching foreign languages at the present stage. The latest achievements bring the process of learning foreign languages to a qualitatively new level, expanding and quantitatively increasing the possibilities of foreign language teaching methods. Digital tools allow not only to modify the learning practice, but also to monitor the educational process, contributing to the elimination of shortcomings.

Keywords: digitalization, digital tools, information technologies, innovative strategies.

The present paper deals with some aspects of methods of teaching foreign languages in contemporary educational institutions. The purpose of the paper is to study innovative approaches to the education.

The study was undertaken in view of the relevance of the introduction of mechanisms for managing the process of teaching foreign languages using digital tools within the framework of state educational standards.

The educational process in the era of digitalization has undergone significant changes. A shift of priority directions in the methodology and technique of teaching basic disciplines within the framework of the development of scientific and educational programs takes place all over the world. Information technologies expand the boundaries of opportunities for obtaining high-quality education both in domestic and foreign institutions of secondary, higher and postgraduate education. The management of educational institutions and teachers are keeping up with the times, more and more effectively introducing the achievements of modern specialists in the field of computer technology in education process. An increasing number of educational institutions are switching to a mixed form of work both in the educational segment proper, and in scientific, technical and highly professional spheres. Modern educational strategies contribute to the expansion of both the range of educational services and the content of educational programs, allowing to go beyond the traditional methods of teaching disciplines both in institutions of secondary and secondary special education, and in higher educational institutions in the preparation of scientific and scientific-pedagogical personnel.

Digital tools are a significant factor in the modernization of education in the field of linguistics, allowing the process of teaching languages to reach a qualitatively new level. The transition to the use of digital products in the process of language learning can contribute to more effective, high-quality education, provided that the standards and rules applied in this area are observed. This is a rather time-consuming process that requires a careful approach and implementation [1. P. 45].

A couple of decades ago, methods and approaches were used to master basic language curricula as a component of the general education system, which allowed to bring students closer to an authentic language environment only to a certain extent. A significant part of the training programs at linguistic universities and language faculties were based on the theoretical foundations of language teaching and on a relatively small number of practical courses that have proven to be effective for quite a long period of time.

Nowadays, most specialists and students widely use the products of creators of modern language programs, compiled taking into account discoveries and innovative strategies not only in matters of language and literature, but also in close connection with data from such related sciences as sociology, psychology, cultural studies, etc. The language policy of the

state plays a huge role in introducing the latest achievements of pedagogical science in the field of linguistics and improving the system of language education. It is at the level of state institutions that mechanisms are also being developed to regulate the implementation and functioning of monitoring programs for educational events, which ensures their better and timely implementation.

Modern online educational platforms are actively used as part of foreign language training programs. They provide users with a wide range of options, ranging from educational games to monitoring systems. The most common of such platforms are Kahoot!, Leamis, Quizziz, Quizlet and others [5. P. 209].

These platforms allow you to diversify classes by including various test tasks, crosswords, quizzes in the educational process and simplifying the control of homework with the help of specially designed monitoring systems. Monitoring systems are designed to collect information about all students within the educational institution and monitor progress in the disciplines studied. Information about the educational process is available on the educational portal of the institution, including tests and other tasks that can be used by all employees of the educational institute.

The most popular free application that allows learners to master lexical skills thanks to a skillfully selected corpus of vocabulary in a foreign language is Quizlet. With this application, students manage to work out a new vocabulary presented in tests and exercises selected to consolidate the studied vocabulary in a foreign language. These sites are publicly available on the Internet, and everyone who wants to learn languages can use them [2].

The modern multicultural world imposes its own requirements on the teaching of languages, both native and foreign, expanding the horizons of pedagogical education and contributing to the formation and development of key linguistic and communicative competencies of students. Electronic dictionaries are an integral part of the modern educational process at language faculties and in classes with a language bias. These dictionaries are equipped with audio accompaniment and examples from fiction, scientific and journalistic literature, which allows not only to learn new lexical material, but also to consolidate it.

The use of modern interactive whiteboards allows students to use such illustrative material as pictures, links, videos, save them and update them as necessary. Unlike a regular blackboard, modern virtual whiteboards expand the range of opportunities for mastering knowledge. The range of possibilities on each platform has its own specifics [3. P. 73]. Modern Internet technologies accompany us in all spheres of society, including educational in addition to foreign language training programs. The process

of learning foreign languages includes the tools of modern information technologies, going beyond the traditional methods of teaching foreign languages throughout the world.

The process of digitalization is an auxiliary element in the process of mastering foreign languages, all its aspects, greatly facilitating the assimilation of foreign language vocabulary and qualitatively simplifying its practical application [4]. In the broadest sense, it is advisable to present digitalization in the form of a concept of economic activity carried out using digital technologies involved in various spheres of society [2].

References:

1. Baronenko, E.A. The role of modern information-communication technologies in teaching foreign languages / E.A. Baronenko, I.A. Skorobrenko. – M.: INFRA-M, 2018. – 45 p.
2. Burjak, N.Ju. Foreign language in the era of digitalization / N.Ju. Burjak // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2022. – № 10-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostranny-yazyk-v-epohu-tsifrovizatsii> (data obrashheniya: 28.04.2023)
3. Kalimullina, O.V. Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends / O.V. Kalimullina, I.V. Trocenko. – M.: «Vil'jams», 2018. – 73 p.
4. Mitjun, M.A. Teaching a foreign language in the era of digitalization / M.A. Mitjun // Young scientist, 2021. – № 24 (366). – pp. 340-342.
5. Pomeranceva, N.G. Internet platforms as a way to intensify the teaching of foreign monologue speech / N.G. Pomeranceva, T.A. Syrina // Philological sciences. Questions of theory and practice. – M.: «Vil'jams», 2017. – 209 p.

Е.В. Дудышева,
канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «АГТПУ им. В.М. Шукшина»
(г. Бийск, Россия)

**Применение распределенного обучения при реализации
образовательных программ непрерывного
педагогического образования**

Аннотация. В статье обсуждается возможности образовательной экосистемы педагогического университета для одновременного проведения дополнительных образовательных программ для обучающихся педагогических классов и учителей с применением технологий распределенного обучения. Описывается опыт АГТПУ имени В.М. Шукшина по применению распределенного обучения на трех последовательных этапах мероприятий педагогов вуза и студентов педагогических направлений со школьниками и учителями по подготовке цифровых образовательных ресурсов на площадке

педвуза, с проведением одного из этапов на территории Всероссийского мемориального музея-заповедника В.М. Шукшина.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, распределенное обучение, повышение квалификации педагогов, педагогические классы, распределенное наставничество, экосистема педагогического университета

Непрерывное педагогическое образование включает не только обучение по основным профессиональным образовательным программам в вузе для студентов и дополнительным образовательным программам на курсах повышения квалификации для учителей, но также работу с обучающимися педагогических классов. В педагогических университетах, обладающих необходимыми кадровыми и технологическими ресурсами, программы для разных ступеней педагогического образования можно проводить одновременно, опираясь на технологии распределенного обучения.

Образовательные технологии распределенного обучения связаны с распределенным образовательным процессом [1. С. 24], а в основе распределенного образования, в свою очередь, лежит идея субъектности не отдельного обучающегося, а команды, конструирующей знание с распределенным познанием и управлением в условиях применения дистанционных форм коммуникации [1. С. 21]. Совместность образовательного процесса распределенного обучения должна оставаться ведущей характеристикой в условиях пространственной и временной удаленности [2]. Такая возможность реализуема в цифровых средах образовательных экосистем педагогических университетов [3].

Примером одновременного проведения дополнительных образовательных программ для школьных учителей и обучающихся педагогического класса стали мероприятия по проектированию региональной образовательной экосистемы с взаимодействием АГППУ им. В.М. Шукшина, учителей и обучающихся Сростинской средней общеобразовательной школы имени В.М. Шукшина и Всероссийского мемориального музея-заповедника В.М. Шукшина. Во время мероприятий проводилась практико-ориентированная часть курсов повышения квалификации для команды учителей и цифровая школа Талант 22 для обучающихся, включая представителей педагогического класса. Программы проводились преподавателями АГППУ им. В.М. Шукшина с привлечением студентов педагогических направлений. Технологической основой для функционирования экосистемы стала цифровая среда вуза.

Работа студентов педагогических направлений со школьниками и учителями проходила в три этапа. Первый этап проходил на территории музея и включая следующие организационные и учебно-методические события.

1. Организационная часть: сбор участников, предварительное распределение обучающихся на группы (команды) со школьными педагогами, представление цели и программы мероприятия по участию в распределенных проектах.

3. Проведение мастер-классов в сочетании с методом «ротации станций»: последовательное участие трех групп (команд) обучающихся с педагогами в течение получаса в трех мастер-классах:

- Технологии 3D-панорамы: VR-фото села Сrostки для иллюстрации и озвучивания произведений В.М. Шукшина (с участием студентов профилей «Физика и Информатика», «Русский язык и Литература»).

- Доступная развивающая среда для обучающихся в музее: тактильные иллюстрации рассказов В.М. Шукшина (со студентами направления «Психолого-педагогическое образование»).

- Технологии фотограмметрии для школьного образования: построение 3D моделей виртуального музея Шукшина (с участием студентов профилей «Математика и Информатика»).

Представитель магистратуры направления Педагогическое образование во время работы мастер-классов под руководством преподавателя проводила интервьюирование и анкетирование сотрудников музея, педагогов и обучающихся по перспективам региональной образовательной экосистемы с взаимодействием музея, школы и педагогического университета, готовила фотоотчет, проводила регистрацию школьников – участников дистанционных проектов.

На втором этапе школьники с учителями посетили ресурсный центр – площадку АГГПУ им. В.М. Шукшина Талант22 по работе с одаренными детьми. Вновь применялся метод «ротации станций» с последовательным перемещением по аудиториям вуза: посещением музея вычислительной техники и дальнейшим моделированием трехмерного объекта с помощью фотограмметрии, озвучиванием трехмерных панорам и переходами между виртуальными сценами, демонстрацией приемов обработки моделей в графическом редакторе Blender с просмотром результатов на VR гарнитуре. Предварительная компьютерная обработка, которая может занимать несколько часов, заранее проводилась преподавателями и студентами, а школьникам и учителям демонстрировались готовые результаты других работ,

например модели 3D печати, а также предлагалось участие в последних шагах подготовки цифровых образовательных ресурсов.

Наконец, на третьем этапе обучающиеся и учителя без участия студентов выполняли задания по «оживлению» фотографий В.М. Шукшина. Кроме того, они проходили подготовленный студентами веб-квест по завершению съемок фильмов без участия актеров. Для этого предварительно предложен материал для самостоятельного ознакомления. Квест успешно пройден, получены примеры «оживших» фотографий. Дистанционное взаимодействие проводилось в среде Экосистема22 с дистанционным сопровождением обучающихся преподавателями педагогического вуза с наблюдением студентов, сопровождением учителей – студентами с наблюдением педагогов АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Таким образом, и учителя, и школьники получили богатый опыт практической образовательной деятельности по подготовке цифровых образовательных ресурсов. Можно сделать вывод, что распределенные технологии обучения становятся востребованной компонентой технологий распределенного обучения при реализации образовательных программ на всех этапах непрерывного педагогического образования – в педвузах, в школьных коллективах и в педагогических классах.

Литература:

1. Бойченко, Г.Н. Распределенное образование и обучение: основные тенденции и перспективы / Г.Н. Бойченко, Л.И. Кундозерова // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 20-24.
2. Хуторской, А.В. Модель распределенного эвристического обучения: опыт проектирования и реализации / А.В. Хуторской, Г.А. Андрианова // Известия ВГПУ. – 2010. – № 1. – С 59-65.
3. Дудышева, Е.В. построение образовательной экосистемы инноваций в региональном педагогическом университете в условиях цифровизации / Е.В. Дудышева, Л.А. Мокрецова // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 3-1. – С. 21-33.

Т.В. Захарова,

учитель физики, канд. пед. наук, доцент ВАК МАОУ «СОШ № 26»
(г. Мирный, Республика Саха (Якутия), Россия)

Опытно-экспериментальная работа учителя

Аннотация. Статья является методической рекомендацией по формулированию целей, задач и определению содержания плана опытно-экспериментальной работы педагога.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа в школе, структура плана ОЭР.

В настоящее время, во многих исследованиях определяются подходы в управлении ОЭР учителя, формы, методы, содержание, но как такового четкого определения понятия «опытно-экспериментальная работа учителя» не дано. В связи с этим, мы используем понятие данное Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспировым «эксперимент педагогический».

Эксперимент педагогический – научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы [1. С. 108].

Многообразие педагогических экспериментов в школах в последние десятилетия дало определенные результаты в повышении педагогических компетенций учителей. Тем не менее, выбор темы ОЭР не всегда оправдан, отсутствует анализ проблем, учителя испытывают затруднения в формулировке целей (цели достаточно громоздки, переполнены излишними речевыми оборотами).

В данной статье предлагается формирование содержания ОЭР исходя из интересов самообразования педагогов, при этом дифференцируя данные направления согласно их специфики.

Самообразование педагога профессиональное – многокомпонентно личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность педагога, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразования [2. С. 209].

Дадим сравнительный анализ содержания формулировок основных компонентов самообразования и ОЭР:

Тема самообразования педагога (где я вижу проблемы в своей деятельности, в изучении материала учениками).

Тема исследования (той проблемы, над которой работает педагог).

Цель самообразования формулируется при помощи: Освоить, овладеть, разработать.

Цель ОЭР – Выявить, вывести, описать.

Задачи 1 самообразования: Что изучаю, из каких источников (какие знания получаю):

Задача 1 ОЭР: Анализ психолого-педагогической, методической литературы.

Задача 2 самообразования: Что делаю, разрабатываю (какие компетенции совершенствую, приобретаю).

Задачи ОЭР:

1. Разработка (составление) диагностических материалов.

2. Что сделаю для решения проблемы.

3. Проведение диагностики (констатирующей, итоговой).

Задача 3 самообразования: Что в результате получаю (где обобщаю свой опыт).

Задача 5 ОЭР: Какой материальный продукт может получиться (комплекс занятий, пакет диагностик, статья).

И, возможно показать интегрированный продукт работы педагога (по самообразованию и ОЭР):

1. Результаты педагога по теме самообразования (публикации, выступления).

2. Результаты работы педагога по теме исследования (пакет диагностик, разработка занятий (мероприятий, итоговые оценки учеников).

Покажем, как возможно формулировать и реализовывать содержание программы самообразования на примере темы:

Использование технологии проектирования на уроках физики в 9 классе.

Цель самообразования: изучить и попытаться реализовать технологию проектирования на уроках физики в 9 классе.

Тема ОЭР: Использование технологии проектирования на уроках физики в 9 классе как способ формирования функциональной грамотности

Цель ОЭР:

Показать использование технологии проектирования на уроках физики в 9 классе как способ формирования функциональной грамотности.

А теперь соответственно задачам определяем содержание работы и сопоставляем результаты полученные «для себя» и результаты применения освоенных компетенций:

Задача 1 самообразования:

Анализ нормативных документов, методических и инструктивных материалов по формированию функциональной грамотности.

Задача 1 ОЭР:

Анализ психолого-педагогической, методической литературы, нормативных документов по формированию функциональной грамотности.

Задача 2 самообразования:

Совершенствование компетенций применять современные методики и технологии в образовательном процессе.

Задачи ОЭР:

1. Подготовка пакета диагностик по исследованию функциональной грамотности обучающихся.

2. Организация проектирования по темам «Закон сохранения импульса» (не менее 3-х тем).

3. Итоговая диагностика функциональной грамотности учащихся.

Задача 3 самообразования:

Обобщение опыта по использованию технологии проектирования на занятиях биологии в образовательных организациях.

Задача 5 ОЭР:

Разработать тематику проектов по физике, комплекс заданий, пакет диагностик, обобщить опыт в статье.

Интегрированный продукт работы педагога (по самообразованию и ОЭР):

Публикация статьи «Технология проектирования на уроках физики (на примере изучения темы «Закон сохранения импульса») в сборнике НПК «Современные образовательные технологии» г. Рязань: сертификат участия № 546.

Методические рекомендации по диагностике функциональной грамотности обучающихся.

Участие с докладом «Закон сохранения импульса (в помощь водителю)» в НПК «Физика: наука и практика»: диплом победителя Иванову П.С.

Итак, в данной статье представлено соответствие программы самообразования педагога программе ОЭР. Кроме того показано, как результаты самообразования и ОЭР педагога могут влиять на результативность образовательной деятельности и успехи учащихся в учебе.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – М., 1994. – 334 с.

Т.А. Калигина,
магистрант ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 2 курс;
научный руководитель: *Н.И. Трубникова,*
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Условия формирования функциональной грамотности обучающихся сельской школы

Аннотация. В статье приводятся компоненты функциональной грамотности личности: знание правил, принципов умение понимать и интерпретировать чужой текст, готовность к социальной адаптации. Характеризуются составляющие функциональной грамотности учителя: аналитическая грамотность, диагностическая, конструктивная, проективная, технологическая или организационная, информационная, контрольно-оценочная, коммуникативная, моделирующая.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная грамотность учащихся, функциональная грамотность учителя, развитие функциональной грамотности учителя, составляющие функциональной грамотности.

Формирование функциональной грамотности – это сложный, многосторонний, длительный процесс. Достичь нужных результатов можно лишь умело, грамотно сочетая различные современные образовательные педагогические технологии.

Грамотность – это определенный уровень владения навыками чтения и письма, т. е. способность иметь дело с печатным словом (в более современном смысле – это навыки чтения, письма, счета и работы с документами) [2]. Одновременно были введены понятия «минимальной грамотности» и «функциональной грамотности» [2].

Первое характеризует способность читать и писать простые сообщения, второе – способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию, написать исковое заявление и т. д.), т. е. это тот уровень грамотности, который делает возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении [3].

Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4].

Данные качества функционально грамотной личности могут и должны рассматриваться как портрет современного выпускника

школы. Задача школы – подготовить выпускников, которые умеют эффективно решать любую практическую жизненную, порой нестандартную, ситуацию, максимально используя все те знания, которые когда-либо с ними случались, используя все прямые и дополнительные компетенции, полученные как в школе, так и через процесс социализации.

Определяется три уровня сформированности функциональной грамотности: оптимальный, допустимый и критический. Для обучающихся главным показателем высокого уровня функциональной грамотности является совокупность предметных, межпредметных, интегративных знаний, метапредметных умений, навыков и способов решения функциональных проблем, которые применяются обучающимися в деятельности, связанной с процессом восприятия, преобразования информации, решения типовых учебных задач, а также задач взаимодействия в обществе.

Многих педагогов и психологов интересует вопрос, какие условия необходимо создать для успешного формирования функциональной грамотности у обучающихся школы. Так И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев, считают, что функциональная грамотность может быть сформирована у учащихся, если соблюдаются следующие условия:

- обучение носит деятельностный характер;
- учебный процесс ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- предоставляется возможность для приобретения опыта достижения цели;
- правила аттестации отличаются чёткостью и понятны всем участникам учебного процесса;
- используются продуктивные формы групповой работы [1].

Для обеспечения продуктивности формирования функциональной грамотности школьников педагогам необходимо применять специальные активные, деятельностные, «субъект-субъектные», личностно ориентированные, развивающие образовательные технологии.

Многим педагогам будут интересны такие эффективные педагогические практики формирования функциональной грамотности, как:

- приобретение опыта – разрешение проблем, принятие решений, позитивное поведение;

- создание учебных ситуаций, инициирующих учебную деятельность учащихся, мотивирующих их на учебную деятельность и проясняющих смыслы этой деятельности;

- учение в общении, или учебное сотрудничество, задания на работу в парах и малых группах;

- поисковая активность – задания поискового характера, учебные исследования, проекты;

- оценочная самостоятельность школьников, задания на само- и взаимооценку: кейсы, ролевые игры, диспуты и др. [5].

При формировании функциональной грамотности используются педагогические приемы, способствующие формированию функциональной грамотности:

- корзина идей (кластер) (актуализация имеющегося опыта и знаний);

- идеал;

- карта сообщения;

- большой круг;

- пять «Почему» и одно «Зачем»;

- мозговой штурм;

- шестигранное обучение;

- дерево решений;

ПОПС – формула, где:

- П – позиция. Необходимо по заданной проблеме высказать свое собственное мнение («Я считаю, что...», «Я согласен с...»).

- О – обоснование, объяснение своей позиции (возможные аргументы, подтверждающие ваше мнение).

- П – примеры. «Я могу доказать это на примере...».

- С – следствие (суждение или умозаключение). Окончательные выводы, подтверждающие высказанную позицию.

- Ролевая (деловая) игра.

- Фишбоун (схема, в которой изученная информация систематизируется и конкретизируется; основой схемы является рыбий скелет).

- Алгоритм Цицерона.

- Скрайбинг (визуализация информации при помощи графических символов, отображающих ее содержание и внутренние связи).

- Инфографика.

- Коучинг-сессия.

- Синквейн.

Функциональная грамотность становится важнейшей способностью человека, которая позволяет эффективно адаптироваться в

современных условиях. В образовательных организациях необходимо создавать условия для успешного формирования функциональной грамотности.

Литература:

1. Алексашина, И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И.Ю. Алексашина. – СПб.: КАРО, 2019. – 160 с.
2. Бунеев, Р.Н. Понятие функциональной грамотности / Р.Н. Бунеев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. мат-лов. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – С. 34-36.
3. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др. / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
4. Новиков, А.М. Построение образовательных моделей. Как строится образовательная модель? / А.М. Новиков, Д.А. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 1. – С. 3-9.
5. Формирование функциональной грамотности обучающихся: методическое пособие / сост. Л.Н. Храмова, О.Б. Лобанова, А.В. Фирер, Н.В. Басалаева Л.С. Шмультская. – Красноярск: «Литера-принт», 2021. – 130 с.

И.В. Курганская,
магистрант ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс,
заведующий МБДОУ «Троицкий детский сад № 1 “Родничок”»;
научный руководитель: *Е.Б. Манузина,*
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

**Использование онлайн-семинаров как условие развития
профессиональной компетентности педагогов ДОУ**

Аннотация. В статье раскрывается опыт работы с педагогическими кадрами дошкольной образовательной организации в условиях территориальной удаленности филиалов от юридического лица и их малокомплектности с использованием электронной информационно-образовательной среды. Представлена программа проведения семинаров и заседаний методического объединения с помощью систему Google Meet.

Ключевые слова: повышение профессиональной компетентности, Google Meet, семинар, методическое объединение, территориальная удаленность, электронная информационно-образовательная среда.

Проблема создания и управления качеством дошкольного образования посредством цифровизации является актуальной в связи с тем, что электронная информационно-образовательная среда (далее ЭИОС) является важнейшим инструментом образовательного процесса и направлена на обеспечение качества образования с помощью электронных ресурсов.

«Все большее число граждан Российской Федерации признает необходимость обладания цифровыми компетенциями, однако уровень использования персональных компьютеров и информационно – телекоммуникационной сети «Интернет» (далее – сеть «Интернет») в России все еще ниже, чем в Европе, и существует серьезный разрыв в цифровых навыках между отдельными группами населения» [4].

«Однако численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны. Имеется серьезный дефицит кадров в образовательном процессе всех уровней образования» [4].

Для успешного функционирования и развития дошкольной образовательной организации в современных условиях, необходимо чтобы уровень квалификации педагогов соответствовал современным запросам общества. В связи с этим особенно важным представляется совершенствование системы повышения профессиональной компетентности педагогов внутри образовательной организации.

«Методическая работа является составной частью образовательной среды, смыслом которой является повышение эффективности образовательного процесса, это не возможно без повышения профессиональной компетентности педагогов. В связи с этим организация методической работы в образовательном учреждении должна чутко реагировать на вызовы современного мира. Соответствовать новым тенденциям в образовании» [2].

В современных условиях активного внедрения в нашу жизнь ЭИОС одной из важнейших задач для руководителя образовательной организации становится задача повышения профессиональной компетентности педагогов посредством использования ЭИОС.

Под электронной информационно-образовательной средой часто рассматривают взаимосвязь и взаимодействие электронной, информационной, образовательных сред. Электронная среда – среда, которая функционирует с помощью информационно-коммуникационных технологий. Информационная среда предоставляет пользователям возможность получить необходимую информацию, интерпретировать полученные данные и приобрести знания. «В качестве одного из ведущих звеньев, составляющих информационно-

образовательную среду, выступают ресурсы Интернет, базы данных, медиаресурсы, библиотечные фонды, а также специальное программное обеспечение» [1].

Повышение профессиональной компетентности педагогов в ДОО посредством участия в семинарах и заседаниях методических объединений является приоритетной задачей администрации нашего детского сада, но особенно актуальной она стала после реорганизации детского сада путем присоединения к нему девяти филиалов и трех корпусов осуществления образовательной деятельности.

Самая большая проблема – большая территориальная удаленность и малокомплектность филиалов (в филиале было 1-2 педагога) и организовать работу методическую работу в таких условиях очень сложно. Самый дальний филиал находится в 82 км от юридического лица, а расстояние между двумя дальними филиалами составляет 136 км по лесным дорогам с плохим транспортным сообщением.

Поэтому активно занялись изучением вопроса, как же нам охватить всех педагогов мероприятиями по повышению профессиональной компетентности с наименьшими физическими и материальными затратами.

В результате изучения опыта других образовательных организаций и знакомством с современными цифровыми технологиями было принято решение проводить семинары и заседания методического объединения с помощью системы Google Meet.

Для внедрения данной программы в практическую деятельность был составлен план, в который были включены следующие пункты:

- Предварительное ознакомление с системой Google Meet рабочей группой детского сада.
- Аprobация системы на членах рабочей группы.
- Проведение семинара по ознакомлению с системой Google Meet руководителей филиалов.
- Аprobация руководителями филиалов системы внутри каждого филиала.
- Проведение пробного онлайн-заседания методического объединения педагогов ДОО.
- Анализ проведения пробного онлайн-заседания, внесение коррективов в проведение онлайн-заседаний.
- Введение в практику работы детского сада проведения семинаров и заседания методического объединения в онлайн-формате на постоянной основе.

Внедрение данной программы в практику работы детского сада позволило всем 65 педагогам, вне зависимости от удаленности,

принимать активное участие в заседаниях методического объединения педагогов ОО и семинарах. Данные мероприятия не проводятся чисто в онлайн-формате, педагоги, желающие приехать лично, приезжают, а все, кто не имеют возможности, присоединяются к нам через программу Google Meet. Использование системы позволяет в хорошем качестве видеть и слышать выступающих, задавать им вопросы, самим участникам мероприятия спрашивать и получать ответы от методиста и коллег. Так как программа позволяет показывать рабочий стол, то каждый педагог у себя на месте видит все, что транслируется участникам мероприятия на экран в кабинете.

Таким образом, использование системы Google Meet в практике проведения семинаров и заседаний методического объединения педагогов детского сада позволяет значительно повысить уровень профессиональной компетентности всех педагогов ДОО, вне зависимости от территориальной удаленности филиалов от юридического лица. Это положительно сказывается на качестве реализации программ дошкольного образования.

Литература.

1. Манузина, Е.Б. Развитие ИКТ-компетентности преподавателей профессионального образования / Е.Б. Манузина, Л.М. Горькова // Цифровая трансформация социальных и экономических систем: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. И.А. Королькова; Моск. ун-т им. С.Ю. Витте [Электронное издание]. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2023. – С. 276-282.

2. Манузина, Е.Б. Условия эффективного управления методической работой образовательной организации / Е.Б. Манузина, Н.И. Трубникова, А.Ю. Чуфенёва // Гуманизация образования – 2021. – № 3. – С. 41-52.

3. Марачёва, Н.П. Современные образовательные технологии как средство повышения качества дошкольного образования / Н.П. Марачёва / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 17. – С. 2-5.

4. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 г. №1632-р «Программа "Цифровая экономика Российской Федерации"». – документ с сайта static.government.ru

5. Татьянкина, Т.Е. Управление качеством образования в ДОО (из опыта работы) / Т.Е. Татьянкина // Образование и воспитание. – 2018. – № 5(20). – С. 22-24.

**Пространственно-средовой подход в формировании навыков
межкультурной коммуникации
и функциональной грамотности школьников**

Аннотация. В статье рассматривается пространственно-средовой подход в формировании функциональной грамотности и навыков межкультурной коммуникации, посредством наполнения так называемых «трофических ниш». Определяются основные категории в рамках ПСП, задающие методические инструменты его реализации.

Ключевые слова: функциональная грамотность, пространственно-средовой подход, инверсия пространства, «трофические ниши», межкультурная коммуникация, понимание, индентификация смысла.

Актуальность формирования функциональной грамотности российских школьников, то есть их способности применять полученные в школе знания для решения собственных проблем, неоднократно подтверждалась в ходе мониторинга PISA, обнаруживающего проблемы учащихся школ России в чтении для обучения и для жизни, неумение работать в команде. Деадаптация российских школьников в реальных жизненных ситуациях, дезориентация в пространстве профессий, неспособность формулировать вопросы и инициативно взаимодействовать с представителями других национальностей – следствие, по нашему мнению, системных особенностей российской школы, организующей образовательный процесс как реализацию набора отдельных обязательных предметов. Решение указанных проблем осуществимо посредством реализации пространственно-средового подхода, формируемого в нашем лицее, имеющем статус базовой школы РАН, как инновационной площадки, действующей в инфраструктуре Хабаровского края.

Пространственно-средовой подход в формировании функциональной грамотности школьников, навыков их межкультурной коммуникации, разрабатывается в нашем лицее на базе исследований Жака Дерриды, Э. Холла, В.И. Слободчикова, О.Г. Мишановой, Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой, В.И. Панова, И.И. Сулимы, И.Д. Фрумина, В.А. Ясвина и др. Пространственно-средовой подход (ПСП) – это методология опосредованного управления воспитательно-образовательным процессом. Согласно пространственно-средовому подходу, «пространство» выступает

фрагментом реальности, жизненной ситуацией, предъявляемыми учителем как «мотивационное поле встречи познавательных потребностей детей с их предметом», в котором педагог выступает навигатором, опосредованно, через организацию условий, управляя образовательным процессом, возникновением персонифицированных проблемных ситуаций, формируя у учащихся стремление их разрешать, обращаясь к конкретным предметным знаниям.

В последнее время пространственный подход все шире распространяется в науке и практике как методологический инструмент, обеспечивающий осознание и построение коммуникации различной направленности, в том числе межкультурной. «Пространственное мышление представляет собою, – как считает И.Я. Каплунович, – специфический вид мыслительной деятельности, имеющей сложную иерархическую структуру, обеспечивающей активное преобразование, перестройку, перекодирование, переориентацию исходных пространственных образов (их свойств и отношений), что приводит к созданию на этой основе новых образов и дает возможность свободно оперировать ими». Это утверждение согласуется с мнением философа языка Жака Дерриды, изложенным в труде «О грамматиологии» (1967), о понимании как деконструкции смыслов, то есть в процессе рождения индивидуального смысла в процессе диалога с текстом.

Пространство в коммуникации – это рамки развертывания коммуникативных действий, дистанция, которую устанавливают между собой партнеры, несомненно, влияющие и на их взаимопонимание и его языковую репрезентацию. Понимание – это идентификация смысла, вложенного коммуникантом в высказывание. Смыслом обладает лишь персонифицированное знание, актуальным которое делает лишь интерес субъекта, выраженный в принятии проблемной ситуации и сформулированном вопросе.

Результатом процесса межкультурной коммуникации должно очевидно стать формирование у представителей разных культур инвариантных структур поликультурного пространства. Эти структуры возникают в ходе сопоставления картин мира субъектов. Инвариантные структуры в объективном и субъективном поликультурном пространстве и есть межкультурная коммуникация или взаимопонимание, как идентификация смыслов.

Суть системообразующего принципа ПСП заключается в инверсии пространства в образовательном процессе. В традиционном подходе – это поле применения полученных метапредметных знаний и навыков, формируемых посредством предъявления заданий метапредметного

характера. В рамках ПСП пространство – это первопричина возникающих у школьников индивидуальных интересов, которые, как известно, требуют полипредметных знаний, это смысло-образование. Среда – это производный от пространства личностный результат, совокупность эмерджентных свойств участников образовательного процесса: коммуникативная инициатива, функциональная грамотность, навыки общения, интерес к представителям других культур т. п. Управление образовательным процессом, таким образом, в рамках ПСП осуществляется посредством создания так называемых «трофических ниш», наполняемых актуальной для школьников духовной «пищей», информацией, имеющей личностный смысл.

В предметной области иностранного языка, целью которой является формирование навыков межкультурной коммуникации школьников, нами определены такие трофические ниши, как: «Мы и другие», «Я и мир профессий», «Мир технологий и технологий в мире» и др. Методические инструменты, наполняющие ниши, обеспечивают успехи лицеистов в конкурсах разного уровня – от внутри-школьного до международного – мультимедийных презентаций и видеороликов на иностранных языках «My small Homeland». «Расскажи миру о своей Родине», конкурсах чтецов на английском языке «The Beauty of Poetry» в рамках «Дней Науки», поэтических конкурсах (например, ко Дню рождения Роберта Бернса – национального поэта Шотландии)), в реализации индивидуальных и групповых проектов, исследовательских работах, организации Недель английского языка, и т. п.

Таким образом, пространственные характеристики этих «трофических ниш» формируют вопросы лицеистов о своеобразии «картины мира» представителей разных народов в сопоставлении с собственными взглядами, об особенностях типа мышления в межкультурном диалоге, о различиях темпа и ритма жизни, отражающихся в поэтике языка. Взаимосвязь актуальных интересов детей и социально-значимых трендов требуют формы реализации образовательного процесса как со-бытия, то есть согласованного, совместного бытия как взаимопонимания и взаимопринятия мотивов, согласования целей, ценностей как инвариантных смысловых структур. Вопросы задают исследовательский поиск и определяют коммуникативный успех лицеистов, учащихся базовой школы РАН, в узком и широком смыслах – как достижение понимания смысла собственной жизни в контексте успеха и процветания своей страны.

Литература:

1. Деррида, Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. – О грамматологии (studfile.net).

2. Мануйлов, Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики / Ю.С. Мануйлов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Ювенология. Социальная работа. – 2009. – Т. 15. – № 5. – С. 83-84.

3. Мишанова, О.Г. Пространственный подход к осознанию и построению профессиональной коммуникации / О.Г. Мишанова // Вестник ЧГПУ. – №11. – 2009. – С. 84-91.

4. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков. – Москва: Новые ценности образования: Культурные модели школ. – Вып. 7. – 1997. – С. 185-205.

5. Ясвин, В.А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(6). – С. 74-93. – DOI 10.20323/2658-428X-2020-1-6-74-93.

6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

М.П. Лобынцева,

студент ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», ИГО, 3 курс,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Березовская СОШ» Тюменской области (ХМАО-Югра);

А.Ю. Огородникова,

студент ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», ИГО, 3 курс;

Е.П. Шабалина,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Мониторинг как механизм оценки результатов обучающихся

Аннотация. В статье рассматривается проблема достижений обучающихся, раскрыто понятие «мониторинг», проведен теоретический анализ мониторинга достижения обучающихся.

Ключевые слова: мониторинг, качество, технология, оценка, тестирование, показатели достижений.

Развитие современного общества обусловлено информатизацией и повышением качества образования. Активное использование средств информатизации требует нового подхода к образовательному процессу. Информационные технологии являются одним из главных факторов развития содержания образования и управления педагогическим процессом.

В настоящее время образование имеет практическую востребованность во всех сферах жизнедеятельности человека и диктует необходимость создания условий для достижения и

повышения качества образования. Качество характеризует состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям общества в развитии и формировании компетенций. Оно определяется совокупностью показателей, раскрывающих различные аспекты деятельности образовательного учреждения [4. С. 37].

Проблема измерения и оценки качества образования – одна из самых важных в практике деятельности образовательного учреждения. Инструментом отслеживания данного процесса выступает мониторинг. Он определяется как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» [2. С. 86].

Основным механизмом оценки результата образования обучающихся является педагогический мониторинг. Предмет мониторинга – оценка соответствия результатов образовательной деятельности поставленным целям на каждом этапе обучения и оценка эффективности взаимодействия в системе «ученик – учитель». Цель мониторинга определяется созданием информационных условий для формирования представления о состоянии системы, ее качественных и количественных изменений [2. С. 88].

Существуют три основных подхода оценки образовательных достижений обучающихся:

- критериально-ориентированный, позволяющий оценить уровень знаний, умений и отношений;
- ориентированный на индивидуальные нормы конкретного ученика, реального уровня его развития. Результатом оценки является темп и объем усвоенного материала по сравнению с начальным уровнем.
- нормативно-ориентированный. Учебные достижения ученика интерпретируются в зависимости от достижений всех обучающихся.

В настоящее время активно предлагается использование тестовых технологий для оценки достижений обучающихся и самопроверки. Использование тестов позволяет проверить широкий спектр знаний обучающихся по предмету, уровень сформированности некоторых навыков и умений.

В научной литературе описываются основные требования к тестовым технологиям: адаптивность, качество и эффективность. Адаптивность технологий предполагает приоритет личности обучающихся и необходимость создания таких технологий, которые способны реагировать на индивидуальные различия испытуемых, регулируя меру трудности заданий в зависимости от успешности ответов на предыдущие задания. Это требование реализуется

посредством создания большого числа заданий с возрастающей сложностью.

Качество технологии связано с надежностью и валидностью тестовых результатов [3. С. 28].

К основным направлениям развития тестовых технологий относят:

- разработку большого числа заданий в тестовой форме для самостоятельной работы;
- эмпирическую апробацию тех заданий, которые планируются использовать для создания теста;
- техническое и научное оснащение тестового процесса.

По мнению Л.А. Анисимовой, тестирование имеет ряд преимуществ:

- сокращение времени тестирования;
- обеспечение индивидуальности, самостоятельности, самоконтроля;
- повышение объективности контроля и исключения субъективных факторов;
- оперативность статистической обработки результатов контроля;
- доступность для обучающегося к полной информации о результатах контроля;
- обеспечение возможности преподавателю быстрой проверки знаний большого количества обучаемых по разным темам, выполнению заданий;
- освобождение учителя от выполнения повторяющейся трудоёмкой и рутинной работы по организации массового контроля;
- обеспечение всесторонней и полной проверки;
- обеспечение возможности обучающемуся самопроверки освоения материала в том режиме работы как это ему удобно;
- доступность и равноправие всех участников процедуры тестирования [1].

Результаты тестирования – это статистический срез данных, который фиксирует начальное состояние системы и является отправной точкой для построения дальнейших практических шагов. Наряду с тестированием необходимо использовать альтернативные методы оценивания: исследовательские проекты, научные эксперименты, презентации, дискуссии, творческие работы обучающихся, являющиеся практическими результатами их деятельности.

Применение иных форм контроля в процессе мониторинга позволяет обучающимся не просто показать свой уровень усвоения и запоминания информации, но, прежде всего, продемонстрировать

способность видеть и формулировать проблему, разработать новые пути их решения.

Таким образом, теоретический анализ и анализ собственного опыта позволяет отметить, что мониторинг является эффективным средством изучения и фиксирования результатов достижения обучающихся. Он дает представление поставленной цели и ведет к повышению их ответственности, творческому росту, к стабильным конечным результатам работы образовательного учреждения, а, следовательно, и к повышению качества образования

Литература:

1. Анисимова, Л.А. Тестовые технологии на уроках русского языка / Л.А. Анисимова. – М.: ГПНТБ РФ, 2020. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/419956/> (дата обращения 28.04.2023).
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – С. 86-88.
3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М., 2001. – С. 28-29.
4. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1999. – С. 37-38.

О.Н. Макарова,

канд. пед. наук, доцент кафедры математики, физики, информатики
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»;

Н.Е. Шайдарова,

студент ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс
(г. Бийск, Россия)

Подготовка будущих учителей к реализации мультипликационной педагогики

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки мультипликационных фильмов для обучения детей младшего школьного возраста. Авторы делают вывод о необходимости освоения студентами педагогических вузов технологии создания образовательных мультфильмов. Материалы статьи получены в ходе учебной технологической практики по коммуникативно-цифровому модулю образовательных программ педагогических профилей. В статье представлены этапы создания мультипликационного фильма в технике Stop Motion, предложены методические рекомендации по реализации мультфильма в учебном процессе.

Ключевые слова: цифровые инструменты, техника Stop Motion, мультипликация, дети младшего школьного возраста, педагогический потенциал, компьютерные технологии.

При понимании мультипликации в качестве исключительно развлечения или формы досуга из внимания неизбежно ускользает образовательный потенциал мультфильма. Возможности использования мультипликационных фильмов в процессе обучения детей младшего школьного возраста рассматриваются разными авторами [1; 2; 3 и др.]. Особое внимание педагогами и учеными уделяется «ценностному содержанию анимационной продукции» [2. С. 29]. В этом контексте мультфильм рассматривается как уникальный инструмент воздействия на ребёнка. Поэтому важно целенаправленно осуществлять отбор мультипликационных фильмов и сериалов для детей младшего школьного возраста.

Вместе с тем особое значение имеют те мультфильмы, которые создаются с участием самих детей. Создание мультфильма включает в себя различные виды деятельности: творческой, проектной, технической, командной. Привлечение в процесс создания мультфильма школьников позволяет организовать творческую среду для развития детей, реализовать условия для раскрытия способностей и талантов школьников. Однако процесс создания мультфильмов приобретает еще большее значение, когда речь заходит о совместной работе школьников и учителей в рамках образовательного процесса.

В 2023 году на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина состоялась учебная технологическая практика в рамках коммуникативно-цифрового модуля обязательной части образовательных программ педагогических профилей, в том числе Начальное образование и Дефектологическое образование. В рамках данного модуля необходимо было разработать с помощью цифровых инструментов образовательный мультипликационный фильм для использования в учебном процессе по профилю подготовки. В основу мультфильма был положен отрывок произведения Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», который изучается в начальных классах на уроках литературы. Такая форма работы помогает осуществлять вместе с детьми видео иллюстрирование книг и озвучку диалогов героев, а через них: раскрывать характер и черты персонажей, выделять главные мысли литературного произведения, проследживать сюжетную линию и др.

Технологии выполнения мультфильмов предполагают разные подходы: покадровая видеосъемка сцен, 2D моделирование (на плоскости), 3D моделирование (в пространстве). В нашей работе мультфильм создавался с помощью техники Stop Motion – покадровой

съемке отдельных сцен с небольшим числом изменений в каждом кадре, объединенные монтажем, благодаря чему достигается передвижение предметов. В технике Stop Motion сцены могут выполнены с помощью разным материалов (lego-конструктор, нарисованные плоские фигуры, пластилиновые модели и др.). Для практического выполнения нами были задействованы: нарисованный фон и модели в технике пластилинографии.

1. Работа над мультфильмом начинается с создания сценария и раскадровки. Необходимо придумать общий вид мультфильма, определить количество персонажей и их действия. Рисунки подбираются такими, чтобы отразить все, что будет происходить в кадре. Сценарий необходимо сделать как можно проще для понимания детей. Сюжет мультфильма включал: появление одинокого Маленького Принца, его встречу с новым другом (цитата: «мы в ответе за тех, кого приручили»), путешествия на самолёте, встреча и любование его розой (цитата «Любимый цветок – это, прежде всего, отказ от всех остальных цветов. Иначе он не покажется самым прекрасным»).

2. Подготовка персонажей и создание локаций. Фоны мультфильма были нарисованы простыми и масляными карандашами. С помощью такого исполнения удалось не перегрузить локации плотным пластилином и создать необходимый контраст между «размытым» фоном и яркими пластилиновыми моделями героев. Карандашами было гораздо удобнее сделать небольшие тени и детали на планетах, добиться светлого и лёгкого фона. Дерево было решено выделить на передний план, поэтому для оформления дерева пластилином использовалась техника пластилинографии. Для создания персонажей и предметов предварительно готовились эскизы карандашом на бумаге, после этого детали вырезались.

3. Создание персонажей, предметов и декораций. Используемые объекты (герои, предметы и др.) выполнены в технике пластилинографии. Для этого были выбраны яркие контрастные цвета. Для создания объема некоторые цвета смешивались и получались нужные оттенки. Большую выразительность придали объекты получили за счёт кропотливой лепки мелких деталей пластилином. Для этого использовался стек для рисования углублений. Для того, чтобы пропеллер самолёта двигался, использовался кончик зубочистки – он был прикреплен к самолёту. Некоторые детали (например, хвост Лиса, шарф Маленького Принца) не соединялись с фигурами, чтобы была возможность менять позы и добавлять движения.

4. Съёмка мультфильма. Для съёмки использовалось мобильное приложение Stop Motion Studio. Для съёмки было организована площадка: «студия» из коробок, скотча и изоленты: одной коробки оказалось мало, поэтому верх пришлось отрезать и вставила сверху вторую коробку; вверху было вырезано отверстие для телефона и лампы. Для осуществления ручного перемещения деталей дополнительно была вырезана небольшое отверстие в коробке. Регулируя уровень яркости лампы и фокус на телефоне, получилось акцентировать внимание на определённом персонаже. Для создания мультфильма в 1:12 понадобилось сделать 717 фото с частотой 10 кадров в секунду. На саму съёмку было потрачено около четырех часов.

5. Озвучивание мультфильма. Для озвучки был выбран саундтрек мультфильма о Маленьком принце. Отсутствие озвучивания речи героев (а также озвучивание закадрового голоса автора) оправдано тем, что бы у школьника осталась возможность ответить на вопросы: «О чём же думал Маленький Принц, когда прилетел?», «О чём говорили мальчик и Лис у дерева?» «О чём же думал Маленький Принц, когда любовались прекрасной розой?». Эти вопросы будут записаны на доске, после просмотра мультфильма в классе предполагается дискуссия. Данный мультфильм может быть подготовлен с участием детей младшего школьного возраста. В этом случае в ходе создания сцен школьникам могут быть заданы вопросы для обсуждения.

Разработанный мультфильм успешно был представлен по окончании практики на защите с привлечением работодателей по профилю подготовки. Таким образом, мультипликационная педагогика в начальной школе является важным средством развития личности ребенка и может быть использована в образовании младших школьников.

Литература:

1. Джафарова, О.С. Мультипликационная педагогика в начальной школе: пути решения современных образовательных задач / О.С. Джафарова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. – С. 11-15. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20220018>.
2. Ернеева, А.Ф. Применение мультипликационных фильмов в процессе обучения детей / А.Ф. Ернеева, В.А. Боговарова // Казанский вестник молодых учёных. – 2020. – № 4. – С. 29-34.
3. Карпова, С.И. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.И. Карпова, Н.С. Муродходжаева, О.В. Цаплина, А.П. Каитов // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 6(212). – С. 46-56.

А.А. Мараховская,
студент педагогического факультета,
профиль «Начальное образование и история», 4 курс;
Т.И. Степанова,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и физической культуры
Старооскольского филиала
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет» (г. Старый Оскол, Россия)

Организация внеурочной деятельности в начальной школе

Аннотация. Рассматриваются способы организации внеурочной деятельности в начальной школе при прохождении практики будущими учителями.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, начальная школа, младший школьник, ФГОС НОО, образовательное учреждение, студент.

Внеурочная деятельность обучающихся – это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов, формирования универсальных учебных действий.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть в образовательном учреждении. Данный вид деятельности позволяет в полной мере реализовывать требования, предъявляемые Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО). Возможность широкого спектра занятий, направленная на развитие младших школьников – это и есть особенность данного компонента образовательного процесса.

В ФГОС НОО внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. Основная образовательная программа общего образования реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов [5. С. 20].

Согласно ФГОС НОО, создание условий для развития и социализации каждого ученика, развитие здоровой, творчески растущей личности, с сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, все это является целью организации внеурочной деятельности.

Так почему же особое внимание внеурочной деятельности уделяется именно в начальной школе? В период младшего школьного возраста ребенок делает свои первые шаги в определении своих личностных интересов, ищет себя в социуме. Задача образовательной организации и родителей младшего школьника – дать возможность ребенку попробовать себя в различных сферах жизнедеятельности. Задача учителя – сформировать личность обучающегося, решением которой является взаимосвязь общего и дополнительного образования.

Реализация программ внеурочной деятельности совершенно определённо направлена на поэтапное достижение трех уровней результатов:

- приобретение младшими школьниками социальных знаний;
- формирование у младшего школьника позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом;
- получение младшим школьником опыта самостоятельного социального действия [2. С. 37].

В Старооскольском филиале Белгородского государственного национального исследовательского университета (далее – СОФ НИУ «БелГУ») на педагогическом факультете студенты третьего курса проходят производственную педагогическую практику по внеурочной деятельности в начальной школе.

Перед прохождением производственной педагогической практики по внеурочной деятельности в начальной школе студенты изучают дисциплину «Методика воспитательной работы», рассматривают воспитание как часть целостного педагогического процесса; содержание воспитательной работы в школе; рассматривают технологии воспитательной деятельности; роль классного руководителя в становлении ученического коллектива; инновационные воспитательные системы.

Сформированные компетенции помогают будущим учителям осуществлять социальное взаимодействие; духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе национальных ценностей; проектировать педагогическую деятельность; использовать различные методики и технологии воспитания и развития обучающихся; различные формы организации воспитательного процесса в современных условиях.

Во время прохождения педагогической практики по внеурочной деятельности студенты профиля Начальное образование и история организуют выставки детских рисунков, поделок и творческих работ обучающихся; вместе с младшими школьниками принимают

активное участие в акциях «Окно Победы», «Покормите птиц», «Посадите дерево» и др.; внеурочные мероприятия «Мы за здоровый образ жизни», «Правила дорожного движения», «В гостях у сказки» и др.; активно участвуют в проведении внеурочных занятий «Разговоры о важном». «Разговоры о важном» – это цикл еженедельных внеурочных занятий, введенный в 2022 году в России. Цель занятий «Разговоры о важном» – формирование духовно-нравственных ценностей и воспитание патриотизма.

Студенты педагогического факультета проводят занятия в форме экскурсий, кружков, конференций, КВНов, викторин, праздничных мероприятий, классных часов, олимпиад, исследований. Во время педагогической практики каждый будущий учитель старается раскрыть у младших школьников организаторские, творческие, спортивные способности, которые играют важную роль в развитии духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения.

На итоговой конференции, проходящей в СОФ НИУ «БелГУ», студенты подводят результаты педагогической практики по внеурочной деятельности в начальной школе.

Педагогическая практика по внеурочной деятельности в начальной школе дает возможность студентам педагогического факультета сформировать профессионально-педагогические компетенции: нормативно-правовые, психолого-педагогические, диагностико-прогностические, проектно-аналитические, коммуникативные и организаторские.

Сформировать профессионально-педагогические компетенции, которые выражаются в готовности будущего учителя самостоятельно выполнять возложенные на него функции, выстраивать и преобразовывать профессионально-педагогическую деятельность, позволяет практическая подготовка.

Таким образом, проблема использования свободного времени подрастающего поколения в целях всестороннего воспитания и развития всегда были насущными для общества.

Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от обучения время.

Внеурочная деятельность младших школьников должна быть направлена на их культурно-творческую деятельность и духовно-нравственный потенциал, высокий уровень самосознания, дисциплины, способности сделать правильный нравственный выбор.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
2. Баранова, А.В. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся / А.В. Баранова. – М.: Просвещение, 2013. – 96 с.
3. Брагуца, А.В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Брагуца // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 53-55.
4. Ривкин, Е.Ю. Внеурочная деятельность. Лекция 4 / Е.Ю. Ривкин // Управление современной школой. Завуч. – 2013. – № 3. – С. 100-109.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.

Е.С. Моисеенко,
студент ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 4 курс;
научный руководитель: *Н.И. Трубникова,*
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Развитие графомоторных навыков детей дошкольного возраста как условие формирования готовности к школе

Аннотация. Графический навык является одним из важных навыков при подготовке ребёнка к школе, данный навык помогает дошкольнику овладеть письмом. Как правило, ребёнок имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него хорошо развита память, внимание, он свободно может выражать свои мысли.

Ключевые слова: готовность к школе, графомоторные навыки, дети дошкольного возраста.

Готовность ребенка к обучению в школе является основой, от которой зависят его дальнейшие успехи в учебной деятельности, способность к произвольной деятельности, самодостаточность и самостоятельность, которое в значительной степени влияет на его психическое и соматическое здоровье. Важнейшая задача стоит перед дошкольной образовательной организацией – всестороннее развитие личности ребенка, и подготовка к обучению в школе.

Большинство психологов считают, что самое главное в подготовке ребенка к школе – это не столько формирование большого запаса сведений и знаний, не столько обучение письму, чтению и счету, сколько формирование необходимых предпосылок учебной

деятельности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8]. Одной из таких предпосылок является психомоторное развитие детей.

Однако в некоторых исследованиях отмечается, что в настоящее время детей с несформированной речью приходит в школу почти 60 %, с несформированной моторикой – примерно 30-35% [3]. При наборе детей в первый класс учителя не редко сталкиваются с тем, что некоторые дети с трудом могут держать карандаш в руке, у детей наблюдается сниженный или повышенный мышечный тонус рук, что говорит о том, что у детей плохо сформированы психомоторные навыки. При этом многие психологи считают, что психомоторное развитие детей с учётом общих закономерностей онтогенеза важнейшее условие, необходимое для успешного формирования учебных навыков и полноценного обучения в школе [2].

Неподготовленность к письму и недостаточное развитие мелкой моторики может привести к возникновению у ребёнка негативного отношения к учёбе, тревожного состояния в школе. Поэтому важно уже в дошкольном возрасте развивать у ребёнка механизмы, которые необходимы для овладения письмом, создать условия для накопления практического двигательного опыта ребёнка и развития навыков ручной умелости.

М.М. Кольцова также считает, что развитие графических навыков у детей играет важную роль, ведь в процессе письма у ребёнка активизируются физиологические процессы головного мозга, помимо навыка овладения письмом, идёт развитие различных сфер психики: познавательной, эмоциональной, волевой [7. С. 6]. «От мастерства детской руки зависит ум ребёнка, так как основа способностей таланта детей на кончиках их пальцев», писал В.А. Сухомлинский [9. С. 48].

В связи с этим своевременная коррекционно-развивающая работа с детьми с недостаточным развитием графомоторных навыков позволит эффективно подготовить их к школе и предупредит в первые годы учёбы многие неблагополучия.

Понятие «графомоторные навыки» включает в себя две основные единицы обучения письменной речи – графический навык и мелкую моторику рук. Таким образом, графомоторный навык – это совокупность определённых положений и движений пишущей руки, позволяющих изображать письменные знаки с их соединениями [3].

Ребенок будет писать быстро, аккуратно и разборчиво только при условии, что графический навык был сформирован правильно. Если это не так, то он будет писать медленно, неразборчиво и небрежно. Такие недостатки письма плохо поддаются исправлению [3].

Развитие графомоторных навыков ребенка – это сложный процесс как физиологически, так и психологически. Связано это в первую очередь с тем, что помимо коры головного мозга, задействуются все анализаторы.

М.М. Безруких были выделены три основных этапа формирования графического навыка:

1 Аналитический этап. Ребенок поэтапно овладевает отдельными элементами действия, усваивает содержание работы. На этом этапе он учится понимать, как правильно делать то, что от него требуется. Развитие согласованной работы руки и глаза является критерием успешного формирования графического навыка на данном этапе;

2 Синтетический этап. Отдельные элементы объединяются в полноценное единое действие. При этом главную роль играет формирование ведущего зрительного и двигательного контроля на письме. Ребенок учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, не съезжает ли с рабочей строки;

3 Этап автоматизации. На данном этапе графический навык становится автоматизированным и больше не нуждается в контроле. При этом, показателями сформированности графического навыка являются быстрота, плавность, легкость и связность [3].

Многие дети в процессе формирования графических навыков остаются на втором этапе и не переходят к третьему, то есть их письменная речь так и остается несформированной. Вообще, у ребенка могут быть сформированы все нужные умения для успешного усвоения письменных навыков в школе. Главное, организовать для этого соответствующие условия еще в дошкольном возрасте. При таких условиях будут сформированы умения легко касаться бумаги и скользить карандашом по листу, обращать внимание и находить различия между графическими элементами по форме, величине, соотношению друг с другом и расположению на листе [3].

По мнению Н.Л. Кутявиной, С.В. Щербининой и С.Е. Гавриной, при обучении письму сначала необходимо научить ребенка различать элементы букв, соотносить их части и расположение на строке. Когда он научится это делать, можно начинать показывать, как должна двигаться рука при написании основных элементов. При этом, следует обращать большое внимание на оценку качества выполнения движения, так как это способствует формированию сознательного процесса освоения определенных движений и имеет большое значение в развитии зрительного контроля [6].

В целом, становление полноценного графического навыка происходит в 10-11 лет и характеризуется стабильностью почерка и отсутствием искажений при увеличении скорости письма.

Таким образом, мы видим, что графические навыки представляют собой длительный и трудоемкий процесс, онтогенетическое развитие которого происходит постепенно, приобретает целенаправленность по мере взросления и завершается к 10-11 годам. Крайне важно организовать работу по их формированию максимально интересно и помогать ребёнку, ведь от этого зависит их полноценность и качество.

Литература:

1. Агафонова, И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации / И.Н. Агафонова. – М.: Начальная школа, 2016.
2. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Academia, 2016. – 303 с.
3. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу: учебное пособие / М.М. Безруких. – М., 2010. – 247 с.
4. Венгер, Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. – С. 36-39.
5. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
6. Гаврина, С.Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. – Издательство: АСТ Харвест, 2008. – 24 с.
7. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
8. Мухина, С.Н. Развитие психомоторных способностей детей – путь к предупреждению школьной неуспешности / С.Н. Мухина // Народное образование. – 2015. – № 3(1446). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihomotornyh-sposobnostey-detey-put-k-preduprezhdeniyu-shkolnoy-neuspeshnosti> (дата обращения: 27.03.2023).
9. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2018. – 320 с.

В.А. Полева,
студент ФГБОУ ВО «АГПТУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 3 курс;
научный руководитель: *Н.И. Трубникова,*
канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГПТУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Учебная мотивация и успешность обучения в студенческом возрасте

Аннотация. Развитая личность и индивидуальность субъекта обучения с присущими ему характеристиками являются результатом

образовательного процесса. При этом воспитание такой личности заключается, прежде всего, в развитии системы её потребностей и мотивов. Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования, поэтому формирование высокомотивированного отношения к учебным предметам относят к основным целям образования и оценивают как результат обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация.

Существуют разные подходы к понятию «мотивация». Сущность мотивации изучалась еще Аристотелем. Древнегреческий мыслитель предполагал, что мотивация является результатом функции влечений, которая должна быть связана с каким-либо результатом или целью.

В рамках бихевиоризма мотивами считают внешние или внутренние стимулы, которые, так или иначе, влияют на поведение человека. В рамках психоаналитической школы под мотивами понимают бессознательные биологические инстинкты и влечения, которые определяют психодинамику при столкновении с социальными условностями и преобразующиеся в различные формы психологической защиты.

Мотивация учебной деятельности является сложным структурным образованием и в силу этого имеет несколько значений. Как продукт формирования личности, она выступает фактором ее дальнейшего развития, оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становится источником интеллектуальной активности, мобилизует творческие силы на решение задач, положительно влияет на качество знаний, их глубину и действенность, широту и систематизацию. Учебная мотивация – важнейшее внутреннее условие развития стремления к самообразованию, она служит критерием развития многих важных качеств личности.

Для построения научно обоснованной методики формирования учебной мотивации, важно учитывать основные психологические характеристики той возрастной категории учащихся, среди которой предполагается вести работу по формированию учебной мотивации, и их проявление в учебной деятельности [1].

О.В. Виштак, исследуя мотивацию учения абитуриентов и студентов, определяет объект управления – содержание мотивационной сферы. Она считает, что работа мотивации это не просто повышение плюсов или минусов в отношении к учению, а усложнение мотивационной сферы: побуждений, установок, новых отношений. Более того, по ее мнению, развитие мотивации – это воспитание идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в

обществе, в сочетании с активным поведением человека, что означает единство осознаваемых и реально действующих мотивов, единства слова и дела [2].

О.Б. Поляковасчитает, что мотивация и сознание личности определяют особенности ее развития на всех этапах онтогенеза, где неизбежно возникает единство и борьба противоположностей в самосознании личности и ее эмоционально-аффективных и рациональных проявлениях [3. С. 52]. Мотивационная сфера личности студента в процессе онтогенетического развития обогащается глубокими личностными образованиями: самомотивацией как внутренними регуляторами поведения и деятельности. Она охватывает взаимодействие человека и действительности в целом, включая контекст ситуации.

При этом, учебная мотивация может быть определена рядом специфических требований, таких как:

- образовательная система в рамках которой она проявляется (образовательное учреждение: школа, колледж, вуз и т. п.);
- непосредственно процесс организации образовательного процесса;
- наличием неких субъективных особенностей индивида (пол, возраст, анамнез, уровень интеллектуального развития, амбиции, уровень выраженности самооценки, социальный статус и т. д.);
- наличием неких субъективных особенностей педагога (уровень квалификации, удовлетворенность профессиональной деятельностью, взаимодействие с учениками и т. д.);
- спецификой учебного предмета [4].

Учебная мотивация представляет собой особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней и внешней мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

В настоящее время существует несколько подходов к классификации учебной мотивации.

Е.П. Ильин разделяет мотивы учения на две группы. Первую составляют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения:

- 1) широкие познавательные мотивы, состоящие в стремлении к новым знаниям;
- 2) учебно-познавательные мотивы, связанные со способом добывания знаний;

3) мотивы самообразования, состоящие в направленности на самосовершенствование способов добывания знаний.

Вторая группа социальные мотивы к которым относятся:

1) широкие социальные мотивы (обучающийся стремится получать знания на основе осознания социальной необходимости, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни);

2) узкие социальные, так называемые позиционные мотивы (обучающийся стремится занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет);

3) социальные мотивы, связанные с мотивами социального сотрудничества (обучающийся стремится сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми, анализирует способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с другими).

П.М. Якобсон предложил свою классификацию. Первый вид мотивов учебной деятельности он назвал «отрицательными». Это побуждения обучающегося, вызванные осознанием тех неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей. По существу, обучение при таких мотивах – это обучение без всякой охоты, без интереса к получению образования и к посещению учебного заведения. Вторая разновидность мотивов учебной деятельности тоже связана с внеучебной ситуацией, но имеющей уже положительное влияние на студента. Воздействие общества формирует у последнего чувство долга, которое обязывает его получить высшее образование и стать полноценным гражданином, полезным для страны и своей семьи. Третий вид мотивов связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, интерес, любознательность, стремление познать новое. Обучающийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы [4].

Н.Ц. Бадмаева обозначила семь видов мотивов, различных по содержанию, которые побуждают молодых людей учиться: коммуникативные, избегания неудачи, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные [5].

В свою очередь, Р.И. Цветкова выделила 2 плана мотивации – произвольный, возникающий самостоятельно, и непроизвольный, формируемый извне психолого-педагогическими средствами.

В рамках темы данной статьи мы провели эмпирическое исследование учебной мотивации студентов. Целью исследования

стало выявление связи между учебной мотивацией студентов и уровнем их академической успеваемости. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов была использована «Шкала академической мотивации» (ШАМ), авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин [6] (Приложение 1). Данная методика позволит проверить гипотезу о существовании взаимосвязи между типом учебной мотивации студента и уровнем его академической успеваемости.

Для диагностики ведущего мотива – методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [7]. Методика подходит для данного исследования, с ее помощью можно определить основные ведущие мотивы студентов и на основании полученных результатов проверить гипотезу о том, что существует связь между ведущим учебным мотивом и академической успеваемостью.

В исследовании приняли участие 50 студентов 1-4-го курсов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина». Средний возраст респондентов – 20,79 лет, доля девушек в выборке – 60 % (30 чел.):

- 2 курс – 17 чел.;
- 3 курс – 17 чел.;
- 4 курс – 16 чел.

Результаты описательной статистики по учебным мотивам методики «Шкалы академической мотивации», показывают, что среди типов учебной мотивации студентов преобладает внутренняя: наиболее высокие показатели студенты имеют по мотиву достижения – 24 %, также отмечается плавное снижение показателей к мотивам саморазвития – 18 % и познавательной – 14 %. Внешний тип учебной мотивации выражен значительно слабее: мотивация самоуважения – 18 %; итроецированная мотивация в пределах 12 %, ещё менее выраженной является экстерналиная мотивация – 8 %. Наименьшие показатели получены по шкале амотивации – 6 %. Следовательно, студентам в целом наиболее присущи внутренние мотивы, связанные с интересом к учебной деятельности, ощущением роста компетентности. Анализ половых различий по учебным мотивам показывает, что юноши превосходят девушек по мотиву достижения, соответственно, юноши в большей степени, чем девушки, предпочитают сложные задания и стремятся достигать высоких академических результатов.

Мы обнаружили, что выраженные различия у двух групп обучающихся наблюдаются по личностным мотивам. Так, девушки имеют значимо более высокие показатели по мотиву самоуважения и интроецированной. Это означает, что учебная деятельность девушек в

большей степени, чем у юношей, регулируется стремлением испытывать гордость за свои академические достижения, а также стремлением избежать чувства стыда или вины за неудачи в учебе, чувством долга быть «хорошим» учеником.

Результаты исследований по методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной показали, что для испытуемых студентов ведущим мотивом обучения в вузе является мотив «Приобретение знаний» – 38 %, также у большей части испытуемых в качестве ведущего мотива обучения в вузе выделяется мотив «Овладение профессией» – 42 %. Наименее значимый мотив получения диплома – 20 %. Согласно данной методике об адекватности выбора студентами и будущей профессии можно судить по преобладанию мотивов получения знаний и овладения профессией над мотивом получения диплома [7].

Стоит отметить, что у студентов второго и четвертого курсов выбор ведущего мотива отличаются. На втором курсе преобладает мотив «Приобретение знаний», в то время как мотив «Получение диплома» выбрали студенты старших курсов. Это свидетельствует о том, что в конце обучения получение диплома становится приоритетной задачей.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень академической успеваемости в малой степени зависит от типа учебной мотивации, но может зависеть от ведущего мотива студента. Это может быть основано тем, что люди, ориентированные на достижение успеха, и люди, ориентированные на избегание неудач, в равной степени стремятся к достижению результата, но их стремления отличаются направленностью.

Данные результаты могут быть обоснованы тем, что студенты, ориентированные на получение диплома – 20 %, не по своему желанию поступили в университет, либо поступили не на то направление, которое хотели, следовательно их целью является получение диплома, а не сам процесс обучения, у них нет интереса к учебе, следовательно мотивация низкая, что сказывается на академической успеваемости. Студенты, ориентированные на приобретение знаний и овладение профессией – 80 % более осознанно относятся к учебе, у многих студентов уже есть четкое понимание и видение для чего эти знания и как их применять. Поэтому студенты не пропускают пары, больше задают вопросов преподавателям, изучают дополнительную литературу, что положительно сказывается на их успеваемости.

Умеренная ранговая корреляция между академической успеваемостью и ведущим мотивом говорит о том, что академическая успеваемость может зависеть от актуализированного ведущего мотива студента. Это может быть обосновано тем, что актуализация

определенных учебных мотивов по-разному сказывается на успешности учебного процесса и имеет разную направленность.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что у студентов нет статистически значимой связи между академической успеваемостью и типом учебной мотивации. Также анализ показал, что существует статистически значимая связь между ведущим мотивом и академической успеваемостью.

Таким образом, гипотеза, о том, что существует связь между академической успеваемостью и ведущим мотивом и типом учебной мотивации частично подтвердилась.

Литература:

1. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
2. Виштак, О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О.В. Виштак // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 54-57.
3. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл, Академия, 2006. – 336 с
4. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96-107.
5. Ильина, Т.И. Методика «Мотивация обучения в вузе» [Электронный ресурс] / Т.И. Ильина. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/65063> (дата обращения 6.05.2023).
6. Полякова, О.Б. Мотивационно-потребностная сфера. Способности. Самооценка, уровень притязаний / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 448 с.
7. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

А.В. Симахина,
ученица 10 класса МБОУ «Верх-Обская СОШ им. М.С. Евдокимова»;
научный руководитель: *Е.А. Лапшина,*
учитель биологии, географии, химии
МБОУ «Верх-Обская СОШ им. М.С. Евдокимова»
(Алтайский край, Смоленский р-он, п. Верх-Обский, Россия)

Измерение экскурсии грудной клетки как отражение состояния здоровья среди учащихся Верх-Обской школы

Аннотация. В статье раскрыта проблема снижения физической активности и ухудшения состояния здоровья школьников. Представлены результаты диагностики показателей экскурсии грудной

клетки у обучающихся 5-11 классов с использованием методики А.Г. Драгомилова и Р.Д. Маш.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физическая активность, физические нагрузки, экскурсии грудной клетки.

По данным Министерства здравоохранения Алтайского края, ежегодно увеличивается количество детей и подростков, страдающих легочными заболеваниями [3]. Одна из причин состоит в том, что у подрастающего поколения снижается физическая активность [1]. Это приводит к недополучению кислорода, застойным явлениям в легких и развитию вирусных инфекционных заболеваний.

Результаты обследования обучающихся муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Верх-Обская СОШ им. М.С. Евдокимова» (МБОУ «Верх-Обская СОШ им. М.С. Евдокимова»), проведенного в 2022-2023 учебном году, подтверждают данные Министерства здравоохранения Алтайского края. Перед педагогами и родителями встал вопрос, как улучшить показатели здоровья обучающихся.

Одним из показателей здоровья является экскурсия грудной клетки, т. е. разница между величиной обхвата груди при вдохе и выдохе. Во время вдоха объем грудной полости увеличивается в трех направлениях: вертикальном, сагиттальном и фронтальном. Это происходит вследствие поднятия ребер и опускания диафрагмы. Во время выдоха объем грудной полости уменьшается, т. к. опускаются ребра и поднимается купол диафрагмы. Объясним значение данного показателя (экскурсия грудной клетки) для общего физического здоровья.

Ребенок с большой экскурсией грудной клетки при физической нагрузке, например, при беге на уроках физической культуры, дышит глубоко и кислорода в кровь проникает больше. А ребенок, у которого экскурсия грудной клетки небольшая, дышит часто и поверхностно. Это приводит к тому, что свежий воздух, в основном, остается в воздухоносных путях и только небольшая его часть доходит до легких. В результате все ткани и органы ребенка недополучают кислород, и ребенок не может продолжать выполнять физическую нагрузку. Малое количество потребляемого кислорода приводит к общему ухудшению состояния здоровья, что, естественно, влияет на качество обучения и снижает успеваемость ребенка. Опасным моментом являются и болезни, передающиеся воздушно-капельным путем. Наибольшую опасность представляют коронавирус, грипп, туберкулез и др. Общеизвестно, что для предупреждения этих и многих других заболеваний дыхательной системы необходимо закалять организм и

соблюдать правила личной гигиены. Однако мало кто догадывается, что укрепление здоровья связано и с повышением экскурсии грудной клетки.

Любая физическая нагрузка в норме приводит к учащению частоты дыхания. При здоровых легких и нормальной экскурсии грудной клетки восстановление дыхания происходит быстрее. Соответственно, если показатели меньше нормы, то для восстановления дыхания нужно больше времени. Дети и подростки с небольшой экскурсией грудной клетки тяжелее восстанавливаются после физических нагрузок. Под влиянием физических упражнений увеличивается количество воздуха, вентилируемого легкими. Дыхательные мышцы становятся более развитыми, реберные хрящи эластичными и в значимой мере обуславливают качество вдоха, увеличивается экскурсия грудной клетки. Мышечная активность в результате физических нагрузок увеличивает потребность организма в кислороде и заставляет в усиленном режиме работать легкие. Благодаря такой работе, происходит увеличение объема легких. Это приводит к возрастающей пропускной способности легких в отношении кислорода.

Сегодня очень часто наблюдаются случаи, когда детям и подросткам «не хватает» воздуха, и приходится прибегать к помощи фармацевтических медицинских аппаратов и ингаляций, обладающих обширными побочными эффектами и с возрастом приводящих к инвалидности.

В связи с этим были изучены показатели экскурсии грудной клетки у обучающихся 5-11 классов МБОУ «Верх-Обская СОШ им. М.С. Евдокимова». В процессе исследования использовалась методика А.Г. Драгомилова и Р.Д. Маш [2]. Производились замеры экскурсии грудной клетки. Накладывалась сантиметровая лента сзади на уровне угла лопаток и спереди на уровне сосков. Обучающегося просили глубоко вдохнуть, и измеряли окружность грудной клетки в сантиметрах. Так же производили замеры при глубоком выдохе. В норме экскурсия грудной клетки должна колебаться от 6 до 8 см. Ее уменьшение говорит об имеющейся патологии легких или грудной клетки. Наиболее частой причиной уменьшения экскурсии грудной клетки является эмфизема легких, пневмосклероз, бронхиальная астма и др. Одностороннее ограничение подвижности грудной клетки может наблюдаться при выпотном плеврите, пневмотораксе, ателектазе, пневмониях и других заболеваниях легких.

Полученные данные заносились в таблицу, а затем для визуализации строились диаграммы по возрастам обследуемых. Опишем результаты обследования. Среди 11-летних ребят 64 % имеют

нормальные показатели экскурсии грудной клетки и только 27 % имеют отклонения от нормы. В 12 лет картина меняется: 54 % имеют отклонения показателей грудной клетки и лишь 38 % имеют нормальные показатели. Среди 17-летних обучающихся показатели экскурсии выше, чем среди 16-летних. Как видим, показатели экскурсии грудной клетки с возрастом улучшаются. Обращает на себя внимание тот факт, что среди девочек и мальчиков из числа обследуемых обучающихся есть значимые различия: у девочек данный показатель (экскурсия грудной клетки) ниже, чем у мальчиков. Это можно объяснить тем, что на спортивные секции, имеющиеся на базе школы (футбол, бокс, волейбол), ходят, в основном, мальчики.

С полученными результатами ознакомлены родители, сами учащиеся и педагоги. Были разработаны буклеты с методическими рекомендациями по теме исследования. Организована систематическая просветительская и консультационная работа на родительских собраниях. На педагогическом совете школы принято решение увеличить в следующем учебном году количество спортивных секций и проводимых на базе школы спортивно-массовых мероприятий, охватывающих всех учащихся с 1 по 11 классы. На уроках физкультуры больше уделять время дыхательной гимнастике и упражнениям на развитие грудной клетки, которые способствуют активизации функции дыхания и увеличивают поступление кислорода в организм.

Таким образом, результаты проведенного теоретического и практического исследования показали, что экскурсия грудной клетки с возрастом увеличивается. Низкие показатели экскурсии грудной клетки имеют учащиеся 5-6 классов, которые большее время проводят в пассивном отдыхе (игры в телефонах и компьютере), а не в активном, когда развиваются физические возможности, что видим на примере обучающихся старших классов. Среди обследуемых были выявлены гендерные различия по показателям экскурсии грудной клетки: у мальчиков физическая активность больше, чем у девочек, и, соответственно, экскурсия грудной клетки выше у мальчиков.

Литература:

1. Глобальные рекомендации по физической активности для здоровья. – URL:

https://minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/016/375/original/9789244599976_rus.pdf?1389768711 (дата обращения: 25.03.2023).

2. Маш, Р.Д. Биология. Человек: метод. пособие / Р.Д. Маш, А.Г. Драгомилов. – Изд. 2-е, дораб. – Москва: Вентана-Граф, 2005 (Петрозаводск: Республиканская типография им. Анохина). – 283 с.

3. Родителям о детском здоровье. – URL: <https://zdravalt.ru/society-and-us/aktualnye-temy/roditelyam-o-detskom-zdorove/> (дата обращения: 25.03.2023).

А.В. Сергеева,
студент, воспитатель детей дошкольного возраста филиал
МБОУ «СОШ с. Село-Чура» в д. Поршур Кукморского
муниципального района РТ (г. Кукмор, Россия)

Коллекционирование как одно из средств развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коллекционирования как одно из средств развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, коллекционирование, познавательные интересы у дошкольников, воспитатель, средства развития.

В настоящее время развитие познавательного интереса является актуальным направлением деятельности образовательных организаций. Работу в этом направлении необходимо начинать с дошкольного возраста, так как в этот период активно формируются личностные механизмы поведения и самосознания в форме адекватной оценки собственных личностных качеств. Создание соответствующих условий и дальнейшая работа в данном направлении на последующих этапах возрастного развития позволяет ребенку сделать профессиональный выбор осознанно, самостоятельно и стать успешным. Для решения этой проблемы можно эффективно использовать технологию «коллекционирования».

Дошкольный возраст – это время открытий, время активного познания окружающего мира. Дети дошкольного возраста это исследователи, которые непременно хотят узнать что-то новое, получить информацию о том, что они увидели, поэкспериментировали. Они задают вопросы, которые помогают им ориентироваться в окружающем, особенно о тех вещах, которые им интересны, кажутся им необычными.

Проблема познавательного интереса достаточно изучена педагогами, психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Н. Богоявленская, Г.И. Щукина, А.Н. Поддьяков и др.). Выполнено немало исследований, посвященных изучению возникновения и развития познавательной активности у

детей с первых лет жизни (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков и др.).

Коллекционирование – рассматривается в качестве средства для развития познавательной активности и интересов, а также как одна из форм нерегламентированной познавательно-исследовательской деятельности. Оно расширяет кругозор детей, развивает их познавательную активность.

Однако практика показывает, что коллекционирование не часто используется в работе с детьми. Это связано с трудностями, которые испытывают взрослые в процессе его организации. Особенно это отмечают родители детей дошкольного возраста. Что значительно сужает круг возможностей для развития познавательной активности дошкольников в семье. Именно родители, как участники образовательных отношений, способны приобщить детей к составлению коллекций. Особенно важно расширение способов познания окружающего мира в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже имеет определенный познавательный опыт и готовится к стать школьником.

В процессе коллекционирования развивается внимание, память, умение наблюдать, обобщать, выделять, комбинировать. Достоинство коллекционирования можно считать его интегрированность, то есть связь с занятиями по формированию элементарных математических представлений, познанием окружающего мира, экологическим воспитанием, сенсорным развитием. Проводимая с детьми работа по коллекционированию способствует развитию таких важных качеств творческого потенциала, как любознательность и познавательная активность.

Коллекционирование приучает ребенка к аккуратности, усидчивости, работе с материалом, – словом, воспитывает качества, нужные для исследовательской работы в любой области науки и производства. Коллекционированием надо управлять, а вначале поддерживать и направлять познавательную деятельность ребенка. Следовательно, помощь родителей просто необходима. Сначала для выяснения позиции родителей провести анкетирование. Чтобы помочь родителям понять, что коллекционирование – дело необычайно увлекательное, но в то же время серьезное и кропотливое, предложить консультации, направленные на формирование положительного отношения к данному виду деятельности.

Организуя деятельность по коллекционированию необходимо руководствоваться основными принципами его организации:

1. Эмоциональная вовлеченность взрослого в познавательную деятельность. Только в том случае, если взрослый сам с интересом погружен в какую-либо деятельность, может происходить передача личностных смыслов деятельности ребенку.

2. Стимуляция любознательности ребенка. В работе необходимо использовать оригинальные игрушки и материалы, которые могут вызвать интерес, удивление.

3. Передача инициативы от взрослого ребенку. Важно не только заинтересовать ребенка, но и научить его ставить цели в процессе познавательной деятельности и самостоятельно находить способы их осуществления.

4. Безоценочность. Оценка взрослого (как положительная, так и отрицательная) может способствовать фиксации ребенка на собственных успехах, достоинствах и недостатках, то есть развитию внешней мотивации [2. С. 12].

Цель исследовательской деятельности взрослого с детьми в направлении «Коллекционирование (классификационная работа)» заключается, по мнению Н.М.Коротковой, в поиске оснований для группировки, систематизации какого-либо множества однородных объектов (растений, животных, минералов). В связи с этим алгоритм деятельности может быть представлен определенным образом.

Алгоритм деятельности взрослого и детей по организации «Коллекционирования» (Н.М. Короткова):

1. Поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения-рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки.

2. Размещение материала в классификационной таблице (если материал реальный (образцы минералов) – размещение в емкости в виде коллекции, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или ярлычки с названиями этих предметов) [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коллекционирование повышает продуктивность интеллектуальной деятельности детей дошкольного возраста за счет формирования способности анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения. Поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства могут стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором воспитания личности.

Коллекционирование положительно влияет на развитие памяти, внимания и мышления, способности наблюдать за предметами,

сравнивать их и анализировать их особенности, выделять главные признаки и комбинировать предметы по этим признакам. Это благоприятно сказывается на кругозор ребенка, формирует в нем познавательную деятельность, помогает раскрыться творческому потенциалу.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2013/10/03/fgos-obrazovaniya-poslednyaya-redaktsiya>.

2. Короткова, Т.А. Познавательно-исследовательская деятельность старшего дошкольного ребенка в детском саду / Т.А. Короткова // «Дошкольное воспитание», 2003. – № 3.

О.О. Смирнов,

студент ФГБОУ ВО «Петрозаводский
государственный университет», 4 курс;

В.П. Умнов,

канд. психол. наук, доцент

кафедры теории и методики физического воспитания,

Институт физической культуры, спорта и туризма,

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»

(г. Петрозаводск, Россия)

Изучение представления школьников третьего класса о здоровом образе жизни

Аннотация. Важным фактором приобщения человека к здоровому образу жизни является формирование мотивации на самых ранних этапах становления личности. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования у учащихся представления о здоровом образе жизни. Это является предпосылкой того, что забота о собственном здоровье может стать непреходящей ценностью для школьника, которая сможет впоследствии стать регулятором образа жизни.

Ключевые слова: здоровье и здоровый образ жизни, физическая культура и спорт.

Педагогами и психологами обращается внимание на роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного

овладения знаниями и умениями. При этом отмечается, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, но последние не могут компенсировать отсутствие или низкий уровень учебной мотивации и привести к высокой успешности учебной деятельности [2. С. 65]. Одним из факторов успешности последней может выступать и физическое здоровье детей. Наблюдаемый сегодня дефицит двигательной активности детей сказывается на их физическом развитии, что вызывает острую тревогу за здоровье подрастающего поколения.

Наблюдаемые негативные явления могут быть вызваны недостаточной пропагандой здорового образа жизни (ЗОЖ) среди школьников, отсутствием доступной материальной базы для занятий физкультурой и спортом, невысоким уровнем медицинского обслуживания. Специалисты замечают, что формирование ЗОЖ у подрастающего поколения связано с физическим воспитанием и учебным предметом «физическая культура» [4. С. 5]. Каково их влияние на формирование представлений школьников о ЗОЖ? Следует заметить, что потенциал физического воспитания как фактора формирования ЗОЖ реализуется и востребован в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса средней общеобразовательной школы.

Важным фактором приобщения человека к здоровому образу жизни является формирование мотивации на самых ранних этапах становления личности. Это будет способствовать тому, что забота о собственном здоровье станет ценностью личностно-ориентированного воспитания, которая сможет впоследствии стать регулятором образа жизни человека. Поэтому для проведения исследования нами был выбран младший школьный возраст.

Цель исследования – изучить представление младших школьников о ЗОЖ.

Основным методом исследования было анкетирование.

Концептуально современное понятие здоровья базируется на трёх аспектах [1]:

- 1) поведенческий – регулирует внешнее состояние индивидуума;
- 2) психологический – подразумевает состояние духовно-нравственной, мыслительной и эмоционально-мотивационной психики индивидуума;
- 3) физический – характеризуется уровнем развития организма в целом, его ростом, а также качеством текущего функционирования органов и систем.

В этой связи нами были подобраны методики, отражающие эти аспекты.

Изучение представлений младших школьников о здоровом образе жизни проведено на базе МОУ «Лицей № 40» г. Петрозаводска. В исследовании приняли участие 24 школьника 3 класса в возрасте 9-10 лет.

Для изучения физического и психического состояния здоровья младших школьников использовался тест Л.В. Кошелевой «Мое здоровье» [5]. Собранные данные позволяют говорить о том, что состояние психического и физического здоровья у большинства школьников находится в пределах нормы. Так, 70,8% детей легко сосредотачиваются на выполнении поставленной им задачи, 58,3% школьников не жалуются на утомляемость при неподвижном сидении на одном месте. Это свидетельствует о хорошей концентрации внимания при работе и дальнейшем усвоении материала, что положительно сказывается на успеваемости учащихся.

Следует отметить, что у всех опрошенных детей отсутствует головокружение при резком наклоне головы, а головные боли отсутствуют у 66,7 % школьников. 70,8 % детей не испытывают проблем с аппетитом, а также их не мучает тошнота при определенных событиях.

Вместе с тем обнаружено, что 66,7 % школьников сложно вставать по утрам, а также они себя не чувствуют бодрыми. Видимо, это говорит о неправильном распорядке дня или же совсем об отсутствии соблюдения режима дня. Хотя это может быть связано и с биологическими ритмами детей.

Больше половины учащихся, а это 54,2 %, ограничиваются лишь одной чашкой чая или кофе по утрам.

Для определения уровня сформированности знаний о компонентах здорового образа жизни применялась анкета М.В. Гребневой «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» [3]. Уровень знаний о ЗОЖ определялся по следующей шкале: высокий (65-77 баллов), средний (46-64 баллов), низкий (21-45 баллов). Выявлено, что у 6 школьников (25,0 %) высокий уровень знаний, у 13 школьников (54,2 %), средний и у 5 школьников (20,8 %) низкий.

Следовательно, для школьников третьего класса характерен средний уровень знаний о ценности поддержания здорового образа жизни и здоровья. Ими были даны неуверенные и неполные ответы на поставленные в анкете вопросы. Представления о здоровом образе жизни ограничены, не конкретны. Ценность здоровья школьник понимает, но с трудом формулирует, что надо делать, чтобы не болеть.

Для выявления приобщения учащихся к здоровому образу жизни применялась анкета «Расти здоровым» (автор В.С. Кукушкин [6. С. 302]). Исходя из полученных данных, можно сказать, что 83,3 % школьников любят заниматься спортом во время прогулки. Только 41,7 детей учебу совмещают со спортом. Аппетит у них в основном удовлетворительный. Поэтому, видимо 62,5 % школьников иногда чувствуют себя уставшими. 58,3 % школьников свой досуг посвящают просмотру телевизора. Относительно закаливанию 70,8 % детей считают, что простуда их «боится», при этом 100 % опрошенных боятся обливаться холодной водой. Санации полости рта, в частности чистке зубов, все дети уделяют внимание, причем 75,0 % их данную процедуру выполняют дважды в день.

С целью выявления роли родителей в формировании у детей представления о ЗОЖ и приобщения их к здоровому образу жизни осуществлялось посредством анкеты И.В. Чупаха «Здоровый образ жизни в моей семье» [7. С. 28]. Опрос показал, что большинство родителей, а это 95,8 %, записали своих детей на занятия каким-либо видом спорта. Хотя только 87,5 % родителей поддерживают интересы ребенка в семье к здоровому образу жизни. 70,8 % родителей ответили, что их ребенок не делает зарядку по утрам, а 12,5 % вообще затрудняются ответить на данный вопрос. Только 12,5 % родителей читают детям книги о валеологической грамотности, а участию в школьных мероприятиях уделяют время только 33,3 % родителей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что учащиеся младших классов не достаточно осведомлены о понятиях здорового образа жизни и о ценности здоровья. Полученные результаты показывают, что только у 25,0 % детей сформирован высокий уровень знаний о ценности поддержания здорового образа жизни и здоровья, а 54,2 % детей имеют средний уровень сформированности основ культуры здорового образа жизни. Все это говорит о средних знаниях детей о здоровом образе жизни, учащиеся не всегда ведут активный образ жизни и занимаются спортом, хотя осознают его важность. Сформированный режим дня у детей отсутствует или же они просто пренебрегают им.

Литература:

1. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты формирования / Р.И. Айзман. – Новосибирск, 1996. – 197 с.
2. Варламова, С.И. Здоровье наших учеников / С.И. Варламова // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 65-66.
3. Гребнева, М.В. Анкета «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни»: [Эл. ресурс] / М.В. Гребнева. – Режим доступа:

<https://infourok.ru/anketa-otnoshenie-detey-k-cennosti-zdorovya-i-zdorovogo-obraza-zhizni-1514516.html>

4. Касперович, Е.В. Проблемы в формировании здорового образа жизни / Е.В. Касперович // Здоровый образ жизни: сб. ст. вып. 3 / редкол.: В.М. Киселев (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2005. – С. 5-6.

5. Кошелева, Л.В. Тест «Мое здоровье»: [Эл. ресурс] / Л.В. Кошелева. – Режим доступа: <http://www.lyudmila-kosheleva1982.narod.ru/p20aa1.html>

6. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии. Начальная школа: пособие для учителя / В.С. Кукушин // Серия «Учение с увлечением». – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.

7. Леонова, И.А. Физическое развитие детей в семьях с различным материальным положением / И.А. Леонова, М.М. Хомич // Гигиена и санитария. – 2010. – № 2. – С. 72-74.

А.А. Струцкая,
аспирант ФГАОУ ВО «Белгородский национальный
исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород, Россия)

Психолого-педагогические методы обучения русскому как иностранному китайских студентов

Аннотация. Китайские студенты имеют ряд свойственных им национальных и культурных особенностей. В процессе обучения русскому как иностранному преподавателю необходимо учитывать данные особенности и на их основе составлять образовательный процесс. В данной статье автором рассматривают особенности китайских студентов и роль преподавателя в построении процесса обучения русского как иностранного.

Ключевые слова: русский как иностранный, китайские студенты, преподаватель, психолого-методологический компонент, психолингвистические особенности, образовательный процесс.

В настоящее время продолжает свое развитие методика обучения русского как иностранного. Русский и китайский языки имеют существенные отличия, затрудняющие процесс обучения русского как иностранного для китайских студентов.

При изучении русского как иностранного обучающимся необходимо опираться на родной язык. Так, Ван-Чан-Жоу А.А. и Руженцева Н.Б. отмечали, что: «Опора на родной язык обучающихся позволяет учесть не только влияние родного языка, но и особенности, обусловленные спецификой языковой картины мира. Последняя, в свою очередь, лежит в основе глубинных процессов восприятия, обработки, хранения и использования получаемой субъектом информации» [1. С. 75].

Важная роль в данном вопросе отводится преподавателю, который должен грамотно сконструировать и обосновать методику обучения русского как иностранного с учетом психологических и культурных особенностей китайских студентов. Это обусловлено тем, что представители разных иностранных культур имеют свой темперамент и культурные особенности.

Так, методика обучения чешских и китайских студентов русскому как иностранному будет отличаться с учетом того, что в некоторых аспектах, например, таких как построение предложения, чешским студентам дается проще, так как данный процесс схож с чешским языком. Таким образом, мы понимаем, что преподавателю необходимо выбрать правильную методику построения образовательного процесса.

Китайские студенты обладают рядом свойственных для них особенностей, к которым следует отнести:

- замкнутость;
- коллективность;
- терпеливость;
- упорство в достижение поставленных целей.

Преподавателю следует сделать упор на эти особенности и на их основе осуществлять построение образовательного процесса. Для реализации преподавателем психолого-методологического компонента в процессе обучения русского как иностранного для китайских студентов, ему следует выделить особенности каждого отдельного студента, что способствует выбору наиболее верной методики обучения.

Основными элементами, отражающими способность обучаемости, являются полушарная асимметрия и репрезентативная система. Учитывая социометрический статус каждого студента, преподаватель может разделить студентов на пары либо малые группы, при которых процесс обучения будет иметь максимальную эффективность.

Сторонником данной позиции является Р.Р. Хуснулина, которая отмечала, что: «совместная деятельность в малой группе должна способствовать созданию атмосферы доброжелательности и взаимопомощи, внимательного отношения к партнерам и развитию способности правильно воспринимать других и адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности, снижать уровень тревожности» [4. С. 259].

При обучении русскому как иностранному преподаватель должен на постоянной основе мотивировать студентов, чтобы у них не пропадало желание и оставался интерес в процессе изучения языка. Решением данной задачи может послужить использование метода терапевтической дидактики, которая «обеспечивает естественное, органичное соединение дидактических и психолого-педагогических

задач учебного занятия интегративного характера, развитие компетенций учащихся на основе личностно ориентированного и системно-деятельностного подхода» [2. С. 137].

В процессе обучения с использованием данного метода создаются условия, в ходе которых у обучающегося помимо знаний формируются предметные навыки и умения, а также, по мнению А.В. Хуторского «формируются ключевые компетенции, в том числе учебно-познавательные, коммуникативные, личностного самосовершенствования» [5. С. 60].

Если говорить об особенностях китайских студентов, проявляющихся в процессе обучения русскому как иностранному, то можно выделить следующие аспекты:

- китайскими студентам лучше воспринимается визуальная информация, нежели звуковая или письменная;
- на практике отлично проявляется использование во время образовательного процесса схем и таблиц;
- китайские студенты отлично запоминают проблемных для них аспекты с помощью ассоциативного ряда;
- китайские студенты с большей легкостью выделяют частное из целого, а не наоборот.

Именно поэтому, в процессе построения образовательного процесса, основываясь на психолингвистических особенностях китайских студентов, преподаватель может использовать метод направленного ассоциативного эксперимента, основоположниками которого являются Дж. Диза и Ю.Н. Караулов, с помощью которого можно выявить с какими ассоциациями, элементами окружающего мира у китайских студентов объясняются те или иные понятия. Так, данный метод «опирается на правополушарную гибкость, умение находить ассоциативные связи предмета с рядом других и релевантен, на наш взгляд, для языковой картины мира носителей китайского языка» [1. С. 77].

Учитывая существенные отличия культуры русского и китайского языка, преподаватель должен приобщать китайских студентов к культуре русского языка. Так, по мнению И.В. Стародумова И.В., преподавателю «необходимо использовать учебные материалы, содержащие в себе сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, традициях России, а также сведения, имеющие отношение к профессиональной области обучающихся и их интересам» [3. С. 206].

Таким образом, в процессе обучения русского как иностранного китайских студентов, преподавателю отводится роль не только учителя, но и психолога, который должен уметь определять совместимость китайских студентов, их психологические особенности и, опираясь на это, составить и реализовать на практике наиболее емкий и грамотный план образовательного процесса.

Литература:

1. Ван-Чан-Жоу, А.А. Психолингвистический подход в методике преподавания РКИ для носителей китайского языка / А.А. Ван-Чан-Жоу, Н.Б. Руженцева // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 75-82.
2. Зайдман, И.Н. Как научить всех и каждого. Учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман, О.А. Ефремова. – Новосибирск, 2010. – 351 с.
3. Стародумов, И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного / И.В. Стародумов // Молодой ученый. – 2018. – № 40(226). – С. 204-207.
4. Хуснулина, Р.Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку / Р.Р. Хуснулина // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151. – № 5-1. – С. 255-265.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2(1325). – С. 58-64.

Е.С. Сысоева,

студент факультета дошкольного, начального и специального образования, Педагогического института, кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»;

В.В. Демичева,

канд. филол. наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет» (г. Белгород, Россия)

Формирование грамматических понятий на уроках русского языка в начальной школе

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования грамматических понятий у младших школьников в процессе изучения имени существительного на уроках русского языка. Представлена структура последовательной работы по формированию понятий, основанных на грамматических категориях данной части речи.

Ключевые слова: грамматические понятия, имя существительное, младший школьник, русский язык, начальная школа.

В последние десятилетия основной задачей начального общего образования стало формирование учебной деятельности младших школьников, критериями и показателями которой можно считать развиваемые личностные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия. Данный вид детской деятельности характеризуется активным взаимодействием обучающегося с научными понятиями. Однако, важно понимать, что подобные понятия не заучиваются ребенком, не мгновенно усваиваются его памятью, а возникают, синтезируются и обобщаются по ходу мыслительных операций.

Основой усвоения любой теоретических концепций и практических аспектов любой сферы науки являются ее понятия. При изучении предметной области «Филология» в начальной школе, в частности «Русского языка» как учебной дисциплины, значительное место отводится формированию грамматических понятий у обучающихся. Одними из основных понятий, с которыми в первую очередь знакомится ученик начальной школы и далее постоянно встречается, – речь, предложение, словосочетание, слово, слог, звук.

В курсе начального филологического образования младший школьник впервые начинает разбираться в явлениях и нормах литературного языка. Понятия, усваиваемые в ходе изучения русского языка, отвлеченные, то есть представляют собой абстракции, усвоение которых в силу возрастных особенностей младшего школьника происходит постепенно [3].

Т.Г. Рамзаева утверждает следующее: «Грамматическое понятие – форма мысли или знания, обобщающая некоторые предметы, характеризующая их сущность, отличающая эти предметы от всех остальных» [6. С. 33].

Основным положением современной науки, по утверждению А.С. Демышевой, является формирование языковой личности ученика начальной школы: «Ребенок воспитывается средствами языка и посредством языка, в сознании ребенка в процессе овладения системой родного языка возникают образы, что свидетельствует о становлении ребенка как языковой личности» [3. С. 101].

А.М. Пешковский говорил следующее: «Вся морфология и весь синтаксис легко могут быть обоснованы на понятии грамматического предмета (имени существительного). Укрепившись на существительном как на названии предмета, мы легко объясним прилагательные слова, обозначающие, какие бывают предметы, глаголы – как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними» [1. С. 13].

Итак, согласно общепринятому научному определению, имя существительное – это часть речи, представляющая собой обозначение определенного предмета и выражающая категориальное грамматическое значение предметности в частных грамматических категориях, как одушевленность/неодушевленность, род, число, падеж.

По мнению многих отечественных лингвистов (В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Н.М. Шанского), все имена существительные делятся на лексико-грамматические разряды с учетом их лексической семантики и его частных грамматических свойств: 1) существительные собственные и нарицательные; 2) существительные одушевленные и неодушевленные; 3) разряды конкретных, отвлеченных, собирательных и вещественных [5].

Род – это классифицирующая (несловоизменяемая) грамматическая категория, выделяемая практически у всех существительных, кроме слов, употребляемых исключительно во множественном числе.

Категория числа относится к формообразующим (словоизменяемым) категориям имени существительного, указывает на количество тех или иных предметов. В соответствии с этим грамматическим признаком имена существительные делятся на две группы: 1) употребляются и в форме единственного, и в форме множественного числа, 2) употребляются в форме только одного числа [2].

Падеж также является формообразующей (словоизменяемой) категорией имени существительного, которая выражает его отношение к словам других частей речи внутри той или иной синтаксической конструкции. В русском языке принято выделять шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный – с характерными синтаксическими вопросами [5].

Склонение имен существительных представляет собой изменение по падежам и числам. Распределение имен существительных по типам склонения зависит от родовой принадлежности того или иного слова: 1 склонение – существительные женского, мужского и общего рода, оканчивающиеся на -а, -я (мама, юноша, невежда); 2 склонение – существительные мужского рода с нулевым окончанием, кроме путь (санаторий, тетерев, пень) и все существительные с окончанием -о, -е (солнце, просо, изобретение); 3 склонение – существительные женского рода с нулевым окончанием (сирень, мышь, ночь) [2].

М.Р. Львов определяет следующие этапы формирования грамматических понятий у обучающихся:

1. Создание мотивации для формирования понятия. При планировании и организации урока учитель должен создать ситуацию,

которая позволит привлечь внимание учащегося и возбудит его познавательный интерес и активность.

2. Анализ материала с целью выявления существенных признаков понятия. В ходе анализа специального языкового материала обучающиеся выделяют существенные признаки определенного понятия в одном ряду с несущественными и наблюдаются связи между ними.

3. Обобщение существенных признаков понятия, то есть происходит систематизация существенных признаков понятия, формулирование первоначального, «чернового варианта» определения нового понятия.

4. Осознание научной формулировки изучаемого понятия. Большинство готовых определений грамматических понятий имеется в учебниках по русскому языку. Как правило, определения включает в себя четыре составляющие: термин; указание родового понятия, к которому относится частное; перечисление существенных признаков изучаемого понятия; подтверждающие примеры.

5. Конкретизация изучаемого понятия на новом материале. Данный этап строится на выполнении соответствующих упражнений, направленных на углубление устойчивых связей между содержанием и объемом понятия, установление связи между системой родственных понятий [4. С. 378].

Таким образом, методика формирования грамматических понятий раздела «Имя существительное» в начальной школе основывается на изучении его грамматических категорий (одушевленность/неодушевленность, род, число, падеж) и успешно реализуется при соблюдении педагогом вышеперечисленных этапов проектирования и организации урока русского языка.

Литература:

1. Буркова, Т.В. Педагогическое наследие: А.М. Пешковский об изучении имен существительных в начальной школе / Т.В. Буркова // Начальная школа. – 2003. – № 12. – С. 12-16.

2. Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове: учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / В.В. Виноградов. – М.: Высш. шк., 2002. – 639 с.

3. Демышева, А.С. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / А.С. Демышева. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.

4. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. обр. / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2017. – 461 с.

5. Морфология современного русского языка: учебник для высш. Учеб. заведений Российской Федерации / под ред. С.И. Богданова. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2013. — 638 с.

6. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

Е.С. Турченко,
магистрант ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс;
научный руководитель: *Н.Б. Шевченко,*
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГППУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Феномен одиночества в зарубежной и отечественной литературе

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды на феномен одиночества отечественных и зарубежных авторов. Описаны различные подходы к пониманию феномена одиночества.

Ключевые слова: одиночество, проблема одиночества, подходы изучения одиночества.

Одиночество – сложный и противоречивый феномен личности человека. Трудность в объяснении механизма возникновения одиночества, свидетельствует о сложности данного феномена. Его противоречивость заключается в том, что одиночество рассматривается различными исследователями с двух противоположных сторон. В первом случае одиночество оказывает положительное влияние на жизнь человека, во втором - отрицательное.

Феномен одиночества вызывал интерес философов и учёных во все времена. И с течением времени не утрачивает своей актуальности.

Проблемой одиночества занимались такие философы как Платон, И. Кант, Э. Фромм, позднее Ж. П. Сартр и др. [2; 7]. Почти все они находили негативные стороны данного феномена.

Так Аристотель называл одиночество злом, исцелиться от этого чувства, по его мнению, можно было только благодаря любви и дружбе [2].

Важное место проблема одиночества занимает в трудах Б. Паскаля. По его мнению, люди избегают оставаться наедине со своими мыслями. Смысл любой деятельности в понимании Паскаля это желание человека уйти от своих мыслей, но это не имеет смысла, так как человек пытается убежать от своего я, а это невозможно [2].

Однако, некоторые философы рассматривали одиночество с позитивной стороны. Сократ, например, видел в уединении

возможность познания человеком самого себя. Быть отрезанным от уединения для него означало попасть в жизнь притворства, слепоты и эгоизма [2].

А. Шопенгауэр так же находил позитивные стороны одиночества и был убеждён, что одиночество удел всех выдающихся умов и благородных душ. «Всецело быть самим собою человек может быть лишь до тех пор, пока он один...» [2].

Ф. Ницше видел две стороны одиночества. «Одно дело покинутость, другое – уединение» [2].

Русские философы также не оставили без внимания феномен одиночества. Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов и др. целью своих работ ставили раскрытие самой сути феномена одиночества. Они занимались подробным анализом такого составляющего феномена одиночества, как божественное начало. По их мнению, одиночество наступает в результате разрыва связи между человеком и Богом. Это может происходить как намеренно, так и не осознанно [3; 7].

Следует сказать, что проблема одиночества так или иначе присутствует в работах всех философов, которые занимались проблемами человеческой души.

Последователи различных научных направлений по-разному подходят к описанию причин возникновения и особенностей переживания одиночества.

Одними из первых учёных, которые начали заниматься разработкой проблемы одиночества человека, были представители психодинамического направления. Зигмунд Фрейд и его последователи К. Хорни, Г. Зилбург, Ф. Фром-Рейхман [7].

По мнению представителей данного направления, одиночество есть отражение нарциссических свойств личности. Фрейд и его последователи называют раннее влияние на личностное развитие ребенка фактором возникновения одиночества. В случае если ребенок окружён всесторонней любовью, у него появляется мания величия и стремление быть объектом всеобщей любви. Это, как правило, не находит своего подтверждения в обществе, возникает дефицит общения, приводящий к одиночеству. Одиночество рассматривается исключительно как явление, оказывающее негативное воздействие на человека.

Если психодинамическое направление делает акцент на изучении внутриличностных факторов, приводящих к одиночеству, таких как черты характера, внутренние конфликты и так далее. Они не рассматривают ситуативные факторы. То представители

социологического подхода, такие как Д. Рисман, К. Боумен, Р.Слейтер рассматривают одиночество совершенно с противоположной стороны [7]. По мнению представителей данного подхода, одиночество - это побочное следствие социальных изменений, которые происходят в обществе. Авторы видят причиной одиночества индивидуализм. Они считают, что человек нуждается в общении, сопричастности к чему-то, но современное общество существует по принципу каждый за себя, следовательно, человек не имеет возможности удовлетворить свои потребности в общении, что в свою очередь приводит к одиночеству среди людей.

Представители интеракционистского подхода Р.С. Вейс, В. Серма находят, что чувство одиночества определено личностными и ситуативными причинами, которые всегда выступают вместе [4; 7]. Одиночество, в понимании Р.С. Вейса является острым состоянием, возникающим вследствие того, что человек испытывает желание дружбы и любви, но эти желания не удовлетворяются. В. Серма рассматривал чувство одиночества, как проявление серьезного кризиса личности человека. По мнению автора, причина увеличения количества самоубийств у подростков и молодых людей – непреодолимое чувство одиночества.

Для интеракционистов одиночество – нормальное состояние, связанное с событиями, происходящими в жизни человека, но вследствие того, что это состояние протекает остро, оно нуждается в терапии.

Представители когнитивного подхода Л.Э. Пепло, Д. Перлман, К. Рук так же находят одиночество нормальным явлением и рассматривают его, как реакцию человека на несоответствие имеющихся социальных связей с определённым внутренним представлением о них, отсутствие гармонии между желаемым и действительным [8]. Авторы решают вопрос, что является для человека этим внутренним образцом и каким образом он сопоставляет свою жизнь с ним. По их мнению, в том случае, если человек не признаёт себя одиноким, то он и не испытывает этого чувства. Различные терапевтические методы, разработанные приверженцами когнитивного течения, предполагают избавление человека от оценки себя как одинокого.

Согласно феноменологическому подходу, представители К. Роджерс, Д. Мур, П. Эдди, каждый человек имеет свой идеал отношений и межличностного общения [7]. Он стремится к этому образцу общения, но общество навязывает свои нормы и это может не совпадать с интересами человека и его желаниями. Это приводит к

тому, что человек, чувствуя себя не таким как все, испытывает одиночество.

В. Дерлега и С. Маргулис являются представителями частного подхода [7]. Его суть состоит в стремлении человека к равенству между желаемой и достигнутой степенью социального взаимодействия. Авторы вводят понятие интимности. В противовес интимности выступает формальность общения. Разрушение равновесия между формальным общением и интимностью приводит к чувству одиночества. Приверженцы частного подхода выделяют одну из базовых потребностей для человека – потребность в душевных отношениях с другими людьми. Исходя из этого, формальные, поверхностные межличностные отношения приводят человека к чувству одиночества.

Следует отметить, что наибольший вклад в разработку проблемы одиночества принадлежит представителям экзистенциального направления. С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, К. Ясперс, Н. А. Бердяев, А. Камю [3; 7].

Для Н.А. Бердяева именно в одиночестве происходит рождение личности. Ж.-П. Сартр приходит к выводу, что одиночество является глубинной основой любого индивидуального бытия [3. С. 82; 7].

Дж. Бьюдженталь и К. Мустакас находят одиночество положительным ресурсным состоянием. По их мнению, одиночество - важное условие существования человека. Не нужно стремиться победить одиночество, нужно научиться позитивно его использовать [7].

В отличие от зарубежной психологии, в которой проблема одиночества изучалась всесторонне, отечественная психология занималась изучением данного вопроса менее активно. На данный момент существует небольшое количество работ, появившихся лишь последнее десятилетие, посвящённых проблеме одиночества.

Изначально, отечественная наука рассматривала проблему одиночества только лишь как проблему межличностных отношений. Позднее учёные пришли к выводу, что одиночество связано не только с общением, сколько с личностными особенностями человека. Человек может испытывать чувство одиночества даже тогда, когда его окружает множество людей.

Так, например, Б.Г. Ананьев, Н.Е. Покровский, Ю.М. Швалб, О.В. Данчева в своих работах исследует культурно-исторические формы одиночества [1; 9; 7].

Одной из первых теорий, в которой исследовался феномен одиночества, является концепция Б.Г. Ананьева [1]. В ней автор говорит о том, что одиночество человека усиливается

пропорционально тому, как увеличиваются города. Вследствие этого происходит обезличивание человеческого общения, неизменно ведущее к одиночеству.

Н.Е. Покровский полагает, что проблема одиночества в современном обществе не утрачивает своей актуальности и воспринимается, как прогрессирующая аномия [9].

Следует сказать, что в советское время некоторые психологи находили чувство одиночества опасным состоянием для человека.

Л.И. Старовойтова находит, что одиночество возникает там, где нарушена гармоничность отношений между желаемым и получаемым качеством социального общения [12].

И.С. Кон, Р.С. Немов занимались изучением особенностей чувства одиночества в подростковом возрасте. Они исследовали социальные и психологические причины, вызывающие чувство одиночества у подростков, а также последствия влияния одиночества на становление личности человека [5; 7].

В нашей стране временем начала активного изучения феномена одиночества можно назвать девяностые годы XX века. Здесь нужно отметить труды Н.И. Михайлова [7]. В них автор всесторонне раскрывает суть проблемы одиночества и способы избавления от нее. Н.И. Михайлов считает, что одиночество духовно, оно позволяет человеку возвыситься.

Ж.В. Пузанова находит, что одиночество и кризис межличностного общения неразрывно связаны, так как в нашем обществе не хватает взаимопонимания, которое бы объединяло и сближало людей в духовном плане [10].

С.Г. Корчагина понимает одиночество как внутреннее душевное состояние человека. Причинами возникновения чувства одиночества, по её мнению, также являются внутренние психические механизмы. Автор различает понятия изоляции, уединения и одиночества. По её мнению, изоляция часто сопровождается одиночеством и в некоторых случаях может даже вызывать его. Уединение же всегда является добровольным выбором человека [6; 7].

Г.С. Абрамова, К.А. Абульханова рассматривают одиночество, как проблему общения. Человек во время общения ищет нужный ему эмоциональный отклик, в том случае, если он его не находит, человек чувствует себя одиноким [7].

На данный момент отечественная психология различает два взгляда на проблему одиночества. С одной стороны, одиночество представляется как внутренний разлад человека с самим собой. Это разлад между ожидаемым и действительным отношением человека с

миром, обществом. Следует сказать, что приверженцы данного подхода различают понятия одиночества и уединения. Уединение, по их мнению, является важным условием для достижения глубоких духовных форм общения, тогда как одиночество прекращает любое общение.

Во втором случае одиночество так же рассматривается с двух сторон. С одной стороны одиночество – это мучительное переживание, с другой – уединение, то есть путь познания себя. Авторы, придерживающиеся данной точки зрения, позитивно настроены на решение проблемы одиночества. По их мнению, одиночество ведет к раскрытию богатого внутреннего мира человека. Человек с богатым внутренним миром перестаёт чувствовать себя одиноким, он наоборот может искать способы уединения, чтобы разобраться в себе, познать себя.

Подводя итог вышесказанному необходимо подчеркнуть, что проблема феномена одиночества на сегодняшний день не только не утрачивает своей актуальности, но и наоборот приобретает все больше интерес в современном обществе.

Одиночество – это сложный и неоднозначный феномен личности человека. На данный момент нет единого представления о том, что такое одиночество, нет чёткого определения данного понятия и единой структуры, поэтому феномен одиночества продолжает представлять интерес для изучения. Его рассматривают как с позитивной, так и с негативной сторон. Негатив состоит в том, что одиночество представляет собой форму отчуждения, которое препятствует нормальным социальным связям человека. С позитивной стороны, одиночество – это защитный механизм, помогающий человеку в становлении его индивидуальности. Кроме того, одиночество является необходимым ресурсом для саморазвития человека.

Зарубежные и отечественные исследователи, рассматривая проблему одиночества с различных сторон, пытаются найти новые, более эффективные подходы к решению проблемы и возможности выхода из этого деструктивного состояния.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, В.Ф. Ломова, И.В. Кузьминой. – в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 220 с.
2. Асмус, В.Ф. Античная философия / В.Ф. Асмус. – М.: Высшая школа, 1999. – 400 с.
3. Бердяев, Н.А. Опыт философии одиночества и общения / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 390 с.

4. Вейс, Р. Вопросы изучения одиночества / Р. Вейс // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989.
5. Кон, И.С. Многоликое одиночество / И.С. Кон // Знание – сила. – 1986. – № 12. – С. 15-42.
6. Корчагина, С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества / С.Г. Корчагина. – М., 2005. – 196 с.
7. Корчагина, С.Г. Психология одиночества: учебное пособие / С.Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
8. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989.
9. Покровский Н.Е. Одиночество и аномия: дисс. докт. соц. наук / Н.Е. Покровский. – М., 1996.
10. Пузанова, Ж.В. Одиночество и общение (философско-социологический аспект): дисс. канд. философ. наук / Ж.В. Пузанова. – Российский университет дружбы народов. – М., 1995.
11. Рассел, Д. Измерение одиночества / Д. Рассел // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989.
12. Старовойтова, Л.И. Одиночество: социально-философский анализ : дисс. канд. философ. наук / Л.В. Старовойтова. – М., 1995.

Б.М. Утегенова,
студент Пермского гуманитарно-педагогического университета,
логопед-дефектолог (г. Костанай, Казахстан);
научный руководитель: *Е.К. Гитман,*
д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Пермского гуманитарно-
педагогического университета (г. Пермь, Россия)

Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольников

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности процесса формирования коммуникативных навыков дошкольников в условиях детского сада. Авторы отмечают, что при формировании коммуникативных навыков у детей в возрасте возникает потребность в ситуативном деловом общении со сверстниками. Совместная игровая деятельность выступает как содержание общения, возникает потребность в уважении и уважении со стороны сверстников. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средством общения, основным из которых является разговорный язык. Развитие речи в усложненной деятельности ребенка происходит в нескольких направлениях, совершенствуется использование в общении с другими людьми, а также речь становится основой перестройки психических процессов, средством мышления.

Кроме того, способность вступать в отношения формируется во время жизни и является основой социального опыта.

Ключевые слова: коммуникативный навык, дошкольное образование, детей, подросток, дошкольники.

Annotation. This article discusses the features of the process of formation of communication skills of preschoolers in kindergarten. The authors note that in the formation of communication skills in older children, there is a need for situational business communication with peers. Joint play activity acts as the content of communication, there is a need for respect and respect from peers. The expansion of the circle of communication requires the child to fully master the means of communication, the main of which is the spoken language. The development of speech in the complicated activity of the child occurs in several directions, the use in communication with other people is being improved, and speech also becomes the basis for the restructuring of mental processes, a means of thinking. In addition, the ability to enter into relationships is formed during life and is the basis of social experience.

Keywords: communication skill, preschool education, children, teenager, preschoolers.

В настоящее время тема формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста становится все более актуальной, так как общение с другими людьми наиболее интенсивно развивается в детском саду.

Стремление ребенка к знаниям, воспитание начинается в дошкольной организации. Проблема непрерывного образования, первого этапа его принятия – дошкольного образования сегодня уделяет все большее внимание. Главная проблема, которая сейчас привлекает внимание населения – обновление содержания, задач воспитательной, образовательной работы в дошкольных организациях, создание на национальной основе. Поэтому все мы знаем, что речевые навыки дошкольников в детском саду начинаются в дошкольной организации, и это одна из актуальных проблем на сегодняшний день. Изменения, которые сейчас происходят в обществе, требуют обновления, улучшения качества образования дошкольников в детском саду.

В дошкольной организации ребенок в процессе овладения родным языком овладевает важнейшей формой языкового общения – устной речью, которая осуществляется благодаря связному произношению слов [1]. Связное произношение слов происходит в унисон с языковым и умственным развитием ребенка. Если заглянуть в историю педагогической науки, то можно увидеть работы исследователей Я.А.

Коменского, К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Т. Тихеевой и другие, которые внесли большой вклад в развитие речи ребенка, правильно связывая слова. Стоит обратить внимание и на труды ученых Б. Баймуратовой, А. Менжановой, М. Муканова, А. Бакраденовой и другие, проводивших исследования по развитию казахского языка, отвечающего требованиям нового времени в Казахстане. Развитие детского языка – это самый основной корень общения. В процессе общения он может свободно выражать свои мысли и обмениваться мнениями. Особенно актуальным будет общение дошкольников для полного понимания друг друга в процессе игры. Наша страна, взяв на себя суверенитет, открыла важный путь к будущему молодого поколения, привила знания и сделала развитие языковой компетенции важнейшим узлом.

Коммуникация – это процесс взаимного обмена информацией по общению со сверстниками, общению с другими людьми, построению отношений [2].

Коммуникация (лат. communication общение) – общение людей в познавательно – трудовом процессе, обмен мнениями, обмен мыслями – это особая форма их взаимодействия друг с другом [3]. По словам Ф. Ратцеля, одного из исследователей, впервые введших термин «коммуникация» в политологии в политическом контексте в начале XX века, распространение информации в политических отношениях считается важнейшим из всех видов коммуникационной деятельности. Однако термин «коммуникация» в широком смысле слова, действия, видео и других материальных носителей считается передачей информации от человека к человеку посредством захваченных символов. Коммуникация как символическое и визуальное средство политического влияния издавна появляется и развивается вместе с обществом.

Для развития, формирования у детей навыков говорения на родном языке в детском саду в первую очередь большое значение имеют художественные произведения для детей. Дети умеют внимательно слушать, даже если не умеют читать. Поэтому, читая детям художественные, небольшие произведения, можно развивать их речевую культуру.

Умение ребенка произносить слово в связке – это не только вклад слова и предложений, это внешнее Эхо мысли ребенка, состоящее из правильных предложений, пришедших в контакт друг с другом. Ребенок также учится говорить, мыслить. В нем можно проследить логику мышления ребенка, насколько он способен воспринимать окружающий мир и воспроизводить его наружу.

«Ел болам десең, бесігінді түзе», – как сказал писатель М. Ауэзов, именно эти детки формируют будущее нашей страны. Понятно, что если мы воспитываем ребенка, впитывая благородное наследие, у нас будет прямая колыбель, светлое будущее.

Кроме того, большое значение имеет формирование четкой, грамотной, общительной, культурной речи на родном языке. Через игру у ребенка развиваются мысли, язык, познавательные способности.

Комментируя понятие «игра» – это вид деятельности на основе ситуаций, призванных формировать общественный опыт, определяемый самим управлением поведением человека. Игровая деятельность выполняет следующие функции [4]:

- коммуникативные;
- диагностическая (самопознание в процессе игры);
- коррекционная (самокоррекция) – социализация.

Игра – это первый шаг в жизни человека. Через игру дети совершенствуют свои знания, извлекая из жизни много деталей.

В этой игре формируется познание жизни, отношение к труду, психологические особенности маленького ребенка. По мнению Л.С. Выготского, игра является одним из ведущих, главных явлений, способствующих развитию личности дошкольника. Через игру ребенок начинает тренировать свои усилия и познавать правду об окружающей среде и явлениях. Психологическая особенность ребенка в игре заключается в том, что он играет, вспыхивает эмоциональное воздействие, повышается активность, развиваются волевые качества, воображаемые иллюзии и познавательные тенденции, все это обостряет творческие способности и таланты ребенка.

Коммуникативные навыки детей 5-6 лет также можно формировать через игру.

Игра – это вид деятельности. Игра служит воспитанию у детей силы, интеллекта, поведения. Существует несколько видов игры в формировании коммуникативного общения [5]:

- Предметная игра – окружающие предметы и в ходе детской игры ребенок учится использовать их в соответствующем месте.

- Ролевые игры – игра, в которой в ходе совместной групповой игры дети берут на себя различные социальные роли в специально созданных ими сценарных ситуациях.

- Символическая игра – это игра, в которой символы реальности обозначаются в виде знаков, а действия выполняются в абстрактной символической форме.

- Наглядные (сюжетные) игры – игра-визуальное воспроизведение реалий человеческой жизни, сказок, рассказов и т.д. детьми. Игра как

основная деятельность детей выполняет функции, имеющие большое психологическое, анатомо-физиологическое, педагогическое значение. Высоко оценив воспитательное значение детских игр, А. С. Макаренко писал: «Игра имеет большое значение в жизни ребенка, для взрослого, для того, какое значение имеет труд, работа, деятельность. Как ребенок в игре, так и в работе после взросления. Поэтому воспитание будущей фигуры начинается сначала с игры».

Игра – это первый шаг в жизни человека.

Через игру дети совершенствуют свои знания, извлекая из жизни много деталей. Через игру ребенок самостоятельно изучает окружающую среду. В результате он воспроизводит увиденные им обстоятельства, семейный быт и виды деятельности. Игра формирует у детей отношение и способности к труду. Если главное условие игры – победа, каждый игрок будет считаться с шансами своего соперника и повышать друг друга с вами. Видов игр очень много. Коммуникативные игры – один из самых простых и эффективных способов развития общения у детей 5-6 лет. В том числе игры-уроки, игровые упражнения, освежающие игры, игры дидактического назначения, логические игры, грамматические игры, национальные игры и т. д. Такие игры помогают ученику всесторонне развиваться и в полной мере усваивать знания.

Если организовать методику формирования речевых навыков у дошкольников на основе плановой, определенной цели, то у детей будут сформированы правильные речевые навыки и высокая результативность. Важно помнить, что путь формирования коммуникативных навыков у детей 5-6 лет дошкольного возраста в детском саду развивается через игру.

Не стоит забывать, что детский сад имеет большое значение в построении коммуникативных навыков и ситуативно – делового и развивающего общения, соответствующего дошкольному возрасту.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игр: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 2007. – 144 с.
2. Аппатова, Р.С. Языковой и коммуникативный аспекты овладения речью / Р.С. Аппатова, О.М. Кожачкина // Воспитание в детском саду. – 2007. – № 1. – С. 7-14.
3. Быстрова, Е.А. Коммуникативная методика в формировании коммуникативных навыков / Е.А. Быстрова // Воспитание в детском саду. – 2006. – № 1. – С. 3-8.
4. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте: учебное пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: А.П.О., 1996. – 344 с.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее значение в психической жизни ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6.

Д.П. Флейшман,
магистрант ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», ИПиП, 1 курс;
Е.Г. Новолодская,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина» (г. Бийск, Россия)

Правовые основы управления формированием гражданской позиции будущих педагогов в системе вузовской подготовки

Аннотация. В статье рассматривается актуальность управления процессом формирования гражданской позиции будущих педагогов в системе вузовской подготовки с учетом различным (в том числе и правовых) факторов. Проведен анализ ряда нормативно-законодательных документов в области образования.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское общество, гражданская позиция.

В современных исторических условиях высокой динамики общественных процессов и огромного информационного потока актуальной становится проблема развития личности, самостоятельно и критически мыслящей, способной видеть проблему и творчески ее решать.

Несмотря на позитивные изменения в образовательной политике, существуют определенные противоречия между демократическими преобразованиями в стране, требующими активного участия в них граждан, и политической пассивностью значительной части населения; между внедрением новых социальных и образовательно-воспитательных проектов и влиянием социальной среды, оказывающей неблагоприятное воздействие на сознание российских граждан, в первую очередь, на молодежь.

Важной педагогической задачей современности становится формирование гражданской позиции педагога. Учитель будущего должен не только активно участвовать в жизни нашей страны, но и быть примером для подражания, формировать активную гражданскую позицию у своих учеников. Остроту этой проблемы подтверждает и то, что в России развитие гражданского общества остается на невысоком уровне, ведь ключевой показатель в оценке этого – участие в политической жизни. Например, агентство «Ведомости» сообщает, что с 1 января 2016 г. по 1 января 2021 г., официально установленная Центризбиркомом (ЦИК) численность российских избирателей сократилась на 1,42 млн. человек [1].

На формирование гражданской позиции будущих педагогов в системе вузовской подготовки влияет огромное количество социальных, политических, правовых и других факторов. Для организации управления процессом формирования гражданской позиции будущих педагогов в системе вузовской подготовки необходима нормативно-правовая база.

В Указе Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [3] сформулированы основные направления работы в сфере обеспечения национальной безопасности, которые в том числе затрагивают вопросы формирования гражданского общества.

Распоряжение Правительства Российской Федерации «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [2] одним из направлений определяет воспитание гражданственности у молодежи.

На основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4] формируются все образовательные и воспитательные программы.

В разделе 7.2 Федерального государственного образовательного стандарта отмечается, что «при разработке ООП бакалавриата должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера)» [5]. Следовательно, вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности.

Реализация правовых основ формирования гражданской позиции будущих педагогов заложена и в системе воспитательной работы вуза. Одним из основных документов, на основе которого реализуется воспитательная работа в высшем учебном заведении, является «Рабочая программа воспитания». Важным является понимание, что формирование гражданственности в педагогическом университете, проходит через учебную и внеучебную деятельность. В современных условиях эти две области педагогического влияния обладают различным воспитательным потенциалом.

Е.А. Ходырева рассматривает воспитательный потенциал как совокупность ресурсов образовательной среды, способствующих целенаправленному, систематическому развитию личности будущего учителя в целях подготовки её к активному участию в общественной, профессиональной и культурной жизни [6].

Кроме того, при реализации правовых основ управления формированием гражданской позиции будущих педагогов в системе вузовской подготовки подробному изучению подлежат многие нормативные документы: федеральные законы по разным аспектам образования и воспитания молодежи, указы президента, распоряжения правительства, приказы министерства, федеральные проекты в области образования, региональные постановления и пр.

Конечно, перечисленные выше нормативные документы не исчерпывающи, так как воспитательная работа также должна проводиться в соответствии со Стратегическим планированием университета, его миссией и общественным статусом. Важным является необходимость задействовать все имеющиеся ресурсы, чтобы качественно охватить воспитательной работой большее число студентов и сформировать у них устойчивую, активную гражданскую позицию, которую они не только будут иметь сами, но и будут способны транслировать в своей будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Газета «Ведомости»: официальный сайт. – Санкт-Петербург. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2021/02/08/857153-kolichestvo-izbiratelei>

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения 01.04.2022).

3. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/40391> (дата обращения 01.04.2023).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.04.2023).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: приказы и письма Минобрнауки РФ / [ред.-сост. Т.В. Цветкова]. – Москва: Сфера, 2014, 2015, 2016, 2017. – 96 с.: табл. – (Правовая библиотека образования). – Прил.: С. 5-96. – ISBN 978-5-9949-1024-5 (дата обращения 01.04.2023).

6. Мокрецова, Л.А. Гражданская идентичность и формирование патриотизма: концептуальные основы / Л.А. Мокрецова, О.В. Попова, Е.Б. Манузина, Е.Г. Новолодская // Гуманизация образования. – 2021. – № 4. – С. 42-55.

7. Манузина, Е.Б. Формирование патриотизма у подростков в рамках социального партнерства семьи и школы // Формирование гражданской идентичности как фактор закрепления молодых кадров в регионе: сборник материалов Международной научно-практической конференции / Е.Б. Манузина // (Курган, 8-10 ноября 2021 г.) / отв. ред. Н.П. Несговорова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – С. 19-24.

8. Манузина, Е.Б. Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций: сборник научных статей / Е.Б. Манузина, Е.Г. Новолодская // По материалам Международной научно-практической конференции «Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций» (18-19 марта 2020 г.), ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Р. Разумовского (ПКУ)». – М.: ООО «Ваш формат», 2020 – С. 208-212.

9. Новолодская, Е.Г. Формирование духовно-нравственной культуры у младших школьников при организации исследовательской деятельности // Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций: сборник научных статей / Е.Г. Новолодская, Е.Б. Манузина / По материалам Международной научно-практической конференции «Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций» (18-19 марта 2020 г.), ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Р. Разумовского (ПКУ)». – М.: ООО «Ваш формат», 2020. – С. 228-223.

10. Ходырева, Е.А. Воспитательная деятельность вузов в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) / Е.А. Ходырева // Вестник Вятского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 121-125 (дата обращения 01.04.2023).

Л.З. Цховребова,
зав. кафедрой иностранных языков ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский
государственный университет им. А.А. Тибилова»
(г. Цхинвал, Республика Южная Осетия)

Контекстный подход как инновационная форма обучения в подготовке филологов

Аннотация. В настоящее время качество филологического образования определяется соответствием характеристик будущего специалиста требованиям социума. Данные требования нацелены не только на высокий уровень теоретической подготовки учащихся, но и на профессионализм личности. Именно он является показателем креативности будущего специалиста, способности эффективно реализовывать профессиональные задачи в проблемных ситуациях.

Целью данной статьи является исследование контекстного подхода как инновационной формы обучения в подготовке филологов.

Разноаспектный анализ феномена «контекст» показал, что он имеет междисциплинарную и интегративную природу, что обусловлено его этимологией в том числе. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что «контекст» является объектом разнообразных научных направлений – лингвистики, психолингвистики, философии, логики, психологии и педагогики.

В данной статье в рамках применения контекстного подхода как инновационной формы обучения в подготовке филологов была представлена общая характеристика возможных форм обучения. В статье автор отмечает, что в контекстном обучении, наиболее эффективными являются проблемные лекции, цель которых заключается в развитии мотивации к профессии «филолог», активизации познавательной активности, креативности будущих специалистов. В статье рассматривается эффективность применения моделирования, которое является ведущим методом контекстного подхода в обучении.

Ключевые слова: контекстный подход, контекстное обучение, филология, контекст, профессиональная готовность, педагогика, лингвистика, психология.

В настоящее время качество филологического образования определяется соответствием характеристик будущего специалиста (личностных, социальных, профессиональных) требованиям социума, нацеленным, прежде всего, не на высокий уровень теоретической подготовки обучающихся, а на профессионализм личности в контексте реализации практических задач, креативности будущего специалиста, способности эффективно реализовывать профессиональные задачи, как в классических, так и нестандартных ситуациях.

Целью данной статьи является исследование контекстного подхода как инновационной формы обучения в подготовке филологов. В статье проанализированы основополагающие работы российских ученых по теме настоящего исследования и использован описательный метод исследования контекстного подхода как инновационной формы обучения в подготовке филологов.

К категории основных понятий, характеризующих содержание и структуру контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих филологов, относится термин «контекстное обучение». По мнению исследователей, понятие «контекст» пришло из лингвистики и психолингвистики. В лингвистических исследованиях существуют разные подходы к пониманию изучаемой научной категории. Данный феномен позиционируется в лингвистической науке как: фрагмент текста, условие его связности (В.Г. Колшанский, И.А. Сыров) [7; 15];

источник семантического значения (Ж. Вандриес, И.С. Куликова) [2; 9]; интертекстовое явление (М. М.Бахтин,) [1].

В психолингвистике «контекст» трактуется так же, как и в лингвистике с разных позиций, а именно как: экстралингвистические и интралингвистические условия появления смысла слова (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн,) [5; 14]; составляющая дискурса (М.Л Макаров) [10]; элемент языковой осведомленности человека. Необходимо отметить, что и в психологических исследованиях достаточное внимание уделялось изучению научной категории «контекст», поскольку этот феномен, несомненно, имеет психологический аспект. Ученые-психологи трактуют изучаемое понятие намного шире, чем в лингвистике и психолингвистике, а именно, как: событие и процессы, характеризующие ту или иную ситуацию и оказывающие влияние на поведение человека [13]; психологический механизм, установка [3]; окружение человека [8]; источник социального смысла.

С точки зрения философии «контекст» понимается более глобально и обобщенно. В науке выделяется даже отдельное направление философской мысли «контекстуализм». Как отмечает, В.Н. Порус понятие «контекст» не имеет строгого определения, оно имеет некий метафорический смысл, заключающийся в том, что любое познавательное действие является событием, на которое оказывает влияние контекст, а именно на его возникновение, ход и окончательный результат этого события [12. С. 75]. Анализ научных работ, посвященных исследованию «контекста» в логике показал, что данный феномен на уровне этой науки также рассматривается с разных позиций. Некоторые исследователи понимают этот феномен, как часть научной теории, другие, как целостную теорию [6. С. 147].

Анализируя педагогические исследования, посвященные феномену «контекст», важно обратить внимание на разноаспектное и более широкое понимание данной научной категории учеными-педагогами. Ведущим ученым, исследующим данную проблему, является А.А. Вербицкий, основавший научную школу и воспитавший многих последователей в изучаемой научной области. По мнению А.А. Вербицкого, «контекст» представляет собой комплекс условий жизни, как внутренних, так внешних, оказывающих влияние на осмысленное понимание, принятие и трансформацию определенной ситуации. Таким образом, ученый рассматривает контекст как смыслообразующую категорию и описывает в научных трудах внутренний контекст (комплекс индивидуальных особенностей и характеристик личности) и внешний контекст (характеристика

ситуации, в которой человек осуществляет определенное действие). В процессе осуществления научных исследований А.А. Вербицкий уточняет формулировки и вводит в научный аппарат педагогики такие категории как предметно-профессиональный контекст (внутренний) и социальный контекст (внешний) [4. С. 20].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что разнообразные подходы к феномену «контекст» демонстрируют разноаспектные грани профессиональной деятельности. Исходя из контента исследования статьи, существует необходимость разработки авторской дефиниции «профессиональный контекст филолога». Принимая во внимание результаты наших исследований по изучаемой проблематике, можно предположить, что будущий филолог обладает собственным контекстом, как результатом полученного в процессе жизни и обучения опыта и находится под воздействием нескольких внешних контекстов.

Принадлежность к филологической сфере формирует условия для проявления культурных особенностей на социальном уровне (для профессиональной среды филологов в целом), а также на личностно – индивидуальном уровне. Взаимосвязь и обусловленность данных контекстов оказывает влияние на ценностное и смысловое ядро профессиональной деятельности будущего филолога. Феномен «профессиональный контекст будущего филолога» представлен в данной статье как совокупность предметно-профессионального (внутреннего) и социального (внешнего) контекстов. Внутренний контекст состоит из учебно-филологического, методико-филологического, научно-филологического, практико-филологического, проектно-филологического контекстов, а внешний контекст является социокультурным пространством, в котором осуществляется жизнедеятельность и развитие личности будущего филолога.

Контекстное обучение филологов включает следующие формы учебной деятельности: академическую, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную. Академическая учебная деятельность предполагает, прежде всего, получение теоретических знаний. Передача информации в рамках данной формы учебной деятельности осуществляется в процессе проведения лекций и семинаров. Педагогические исследования показывают, что для усиления эффективности лекции она должна быть гибкой, дифференцированной, разработанной с учетом особенностей изучаемого предмета, а также специфики аудитории [11].

В контекстном обучении, наиболее эффективными являются проблемные лекции, цель которых заключается в развитии мотивации к профессии «филолог», активизации познавательной активности, креативности будущих специалистов, формировании у них активной жизненной позиции, научного мировоззрения, раскрытии внутренних противоречий объекта в процессе решения поставленной преподавателем проблемы. Обязательным условием является способность преподавателей и студентов пропускать подаваемую информацию сквозь призму будущей профессиональной деятельности.

Суть проблемной лекции заключается в создании лектором проблемной ситуации, которую необходимо решить в рамках отведенного времени. В решении ситуации участвуют, как преподаватель, так и студенты. Логика контекстного обучения требует продумывания и включения в лекцию проблемных ситуаций, напрямую связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Кроме проблемных лекций, эффективность контекстного обучения повышают: лекции со встроенными паузами, предполагающие переключение внимания обучающихся и смену видов деятельности с целью активизации умственной работы; интерактивные лекции, требующие использования компьютера; лекции – конференции или пресс-конференции, демонстрирующие способность преподавателя отвечать на вопросы студентов по заданной теме; лекции вдвоем, являющиеся особенно эффективными, если преподаватель читает лекцию в тандеме с авторитетным специалистом из сферы профессиональной деятельности будущих специалистов-филологов.

Как было отмечено выше, семинары так же, как и лекции могут существенно повышать уровень профессиональной подготовки студентов. Специфика семинаров заключается в том, что студенты на занятиях проявляют инициативу, индивидуальный уровень подготовки, стремление погрузиться в будущую профессию, путем подготовки и презентации ответов на вопросы, докладов, сообщений, проектов филологической природы и т. д. В рамках контекстного обучения эффективными являются такие формы семинарских занятий как: семинар-дискуссия, семинар-конференция, семинар пресс-конференция, семинар-решение проблемных задач, семинар-мозговой штурм, семинар-исследование.

Квазипрофессиональная учебная деятельность нацелена на моделирование и проектирование условий, определяющих сущность, структуру и динамику будущей профессиональной деятельности, особенностей построения коллегиальных взаимоотношений, способах

взаимодействия сослуживцев, как в стандартных ситуациях, так и в нестандартных, требующих инновационного подхода к их решению.

Квазипрофессиональная деятельность – это опосредованно управляемый процесс, направленный, во-первых, на преобразование усвоенных ранее знаний и трансформацию их в инструмент профессиональной деятельности, во-вторых, активизацию познавательной активности, обуславливающей необходимость в получении дополнительных знаний, умений и навыков.

Важно акцентировать внимание на том, что главным условием осуществления квазипрофессиональной деятельности является постоянное взаимодействие студентов, преподавателей и специалистов-практиков. Результатом указанной деятельности является формирование опыта самостоятельного моделирования и проектирования различных элементов будущей профессиональной деятельности в филологической среде. Ситуации, создаваемые в процессе квазипрофессиональной деятельности, позволяют задать учебно-филологический, методико-филологический, научно-филологический, практико-филологический, проектно-филологический контексты, что стимулирует потребность будущих филологов в профессиональном совершенствовании и личностном развитии;

В рамках учебно-профессиональной деятельности обучающиеся осуществляют исследовательскую работу и практические функции. Эта деятельность предполагает принятие студентом позиции специалиста-филолога. Содержательной основой учебно-профессиональной деятельности является совокупность учебной, научной и профессиональной деятельности. Цель учебно-профессиональной деятельности заключается в развитии личности, как в целом, так и в профессиональной филологической области, а также, в эффективном преобразовании образовательной деятельности в профессиональную.

К форме учебно-профессиональной деятельности относится, например, моделирование профессиональных ситуаций и успешное их решение в рамках учебных занятий, выполнение филологических проектов, тематика которых тесно связана с профессиональной деятельностью. Эта работа может осуществляться в рамках выполнения курсовых и дипломных работ, в процессе прохождения учебных и производственных практик. Важным моментом, является то, что моделированию ситуаций и разработке проектов предшествует активная интеллектуальная работа студентов, выражающаяся в определенных действиях. К ним относятся формулирование целей и задач, анализ предварительной информации об объектах

профессиональной деятельности, отбор продуктивных технологий, условий и методик решения проблемы.

Фундаментом охарактеризованных в статье видов учебной деятельности будущих филологов является применение соответствующих моделей обучения: семиотической, имитационной, социальной [4. С. 21]. Важно отметить, что именно моделирование является ведущим методом контекстного обучения. Это объясняется тем, что в процессе моделирования происходит процесс глубокого исследования будущей профессиональной деятельности, что связано с возможностью воссоздания условий и содержания профессии, конструирования ее предметного и социального контекста. Необходимо подчеркнуть, что каждому виду учебной деятельности филологов соответствует определенная обучающая модель.

В заключение, важно отметить, что в рамках применения контекстного подхода как инновационной формы обучения в подготовке филологов в статье была представлена общая характеристика возможных форм обучения. В контекстном обучении, наиболее эффективными являются проблемные лекции, цель которых заключается в развитии мотивации к профессии «филолог», активизации познавательной активности, креативности будущих специалистов. В статье отмечается важность применения моделирования, которое является ведущим методом контекстного подхода в обучении.

Таким образом, мы рассматриваем «контекстное обучение будущих филологов» как обучение, в процессе которого с помощью активных форм, средств и методов обучения моделируется предметно-профессиональный контекст будущего специалиста, представленный учебно-филологическим, методико-филологическим, научно-филологическим, практико-филологическим, проектно-филологическим контекстами и внешний контекст, являющийся социокультурным пространством, в котором осуществляется жизнедеятельность и развитие личности будущего филолога.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: изд. Искусство, 1979 – 423 с.
2. Вандриес, Ж. Язык: лингвистическое введение в историю : перевод с французского / Ж. Вандриес проф. Париж. ун-та; прим. П.С. Кузнецова; под ред. и с пред. Р.О. Шор. – М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1937. – 410 с.
3. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике // А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 298 с.
4. Вербицкий, А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б.

Ермакова// Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 4. – С. 19-22.

5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5. испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

6. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Туманит, изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

7. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 151 с.

8. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: Когито-Центр, 1997. – 431 с.

9. Куликова, И.С. Сочетание слов как минимальный контекст лексического значения слова / И.С. Куликова // Языковые единицы и контекст. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. – С. 33-47.

10. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

11. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.

12. Порус, В.Н. Контекстуализм в философии науки / В.Н. Порус // Эпистемология в философии науки. – 2018. – Т. 55. – № 2. – С. 75-93.

13. Ребер, А. Большой психологический словарь: 2 т. / Артур Ребер; пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. – М.: ООО «Изд.: АСТ», 2003. – Т. 1.: А – О. – 591 с.

14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.

15. Сыров, И.А. Способы реализации категории связности в художественном тексте: специальность 10.02.01 «Русский язык»: Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Сыров Игорь Анатольевич. – Москва, 2005. – 349 с.

М.В. Шорина,

зав. отделением педагогических дисциплин,

УПО «Колледж Казанского инновационного университета

им. В.Г. Тимирязова», Альметьевский филиал

(г. Альметьевск, Россия)

Социально-педагогическая адаптации одарённых детей младшего школьного возраста

Аннотация. Вопросу одаренности в педагогике и психологии уделяется огромное внимание, но это понятие по-прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Для широкой общественности же наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего их

реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра.

Ключевые слова: одаренность, адаптация, младший школьный возраст, социализация, социальное развитие, образовательная организация.

В период всей жизни человека – с момента рождения и до самой смерти – его непрерывно сопровождает процесс адаптации. Этот процесс неразделим с самим понятием «жизнь»: немислима жизнь без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма. Адаптация является свойством любого живого организма. Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм-среда» возникают значимые изменения, и обеспечивает формирование нового гомеостатического состояния, которое позволяет достигать максимальной эффективности физиологических функций и поведенческих реакций. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации.

Необходимость в адаптации актуализируется в условиях существенного изменения деятельности человека, трансформаций в его социальном окружении. С началом обучения в школе ученик сталкивается с новыми условиями деятельности и социальной среды, эффективность приспособления к которым в значительной мере определяет успешность его учебной деятельности и дальнейшее личностное развитие [1. С. 54].

Под социально-педагогической адаптацией детей младшего школьного возраста В.П. Казначеев понимает:

- педагогически организованный процесс усвоения учащимися социального опыта посредством реализации индивидуальных возможностей, потребностей и активности в разнообразной учебной, производственной и социально значимой деятельности, способствующий дальнейшему включению их в социальные, трудовые отношения;

- процесс приспособления личности к образовательному процессу, активного освоения норм, ценностей, приобретение умений и навыков учебной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное вхождение личности в систему социальных отношений;

- целостный процесс, охватывающий все стороны учебной, воспитательной и физкультурно-спортивной деятельности детей на

основе системного и личностно-деятельного подходов, с учетом сущностных характеристик и функции адаптационного процесса, в результате которого у них возникают модели и стратегии поведения;

- сложный многоуровневый процесс приспособления к новым условиям деятельности и общения, интеграции личности со школьной средой, принятие ее ценностей, норм и стандартов поведения, способов формирования профессиональных навыков и умений межличностного поведения [2. С. 28].

В большинстве школ и в обществе в целом существует некоторая настороженность по отношению к одаренным детям, связанная, видимо, с недопониманием их уникальности. В школах, как правило, считают, что одаренные дети не нуждаются в поддержке, поскольку достаточно талантливы, чтобы самим управлять собой. На самом деле потребность таких детей в эмоциональном комфорте, независимости, достижениях, признании и осознании собственной цены очень велика и слишком часто не удовлетворяется.

Педагогический коллектив и одноклассники одарённых младших школьников испытывают постоянное их интеллектуальное давление, некую ущербность в уровне развития интеллекта, что в свою очередь, часто приводит к отвержению их со стороны сверстников, которое формирует базовое недоверие к окружающим их людям. Именно такое межличностное взаимодействие приводит тому, что одарённые дети глубоко несчастны и одиноки. Одарённые младшие школьники, преуспев в школьной образовательной программе и дополнительных достижениях вне школы, не всегда могут «найти общий язык» с окружающими людьми в межличностном взаимодействии [3. С. 82].

Неприязнь к школе часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренного ребенка. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Одарённые младшие школьники предпочитают более сложные игры, их не интересуют те игры, в которые играют их сверстники, что также влечёт за собой всем известную изоляцию и «уход в себя». Они проявляют высокий уровень самодостаточности, нередко размышляют над такими феноменами нашей жизни, как смерть, смысл жизни, религия, т.е. множество философских проблем [2. С. 34].

У одарённых младших школьников часто проявляется несоответствие между развитием интеллекта, социальной и физической сферой. В социальном плане: такие дети больше общаются с детьми старше себя на несколько лет, но в физическом плане они могут немного отставать в развитии. Себя они всегда сравнивают с детьми старшего возраста, и когда понимают, что немного «не

дотягивают» до них, то начинают очень сильно переживать и тревожиться, что часто отражается на уровне самовосприятия и самооценке. Одарённые младшие школьники устанавливают перед собой слишком завышенные цели и не всегда могут их достичь, но всё же именно этот феномен приводит таких детей к большим успехам и достижениям в своей.

Учитывая их ранимость и повышенную эмоциональную восприимчивость, обиды, которые наносят часто им сверстники из-за их порой «особого» статуса в классе сильно ранят их, отвергают, не общаются с ними, они очень долго переживают по этому поводу. Нередко даже у них возникает наравне с чувством обиды и чувство вины, хотя их никто не обвинил ни в чём. Именно поэтому педагоги и психологи образовательных учреждений их нередко рассматривают, как гиперактивных, отвлекающихся на различные раздражители.

Одарённые младшие школьники испытывают повышенную потребность во взаимодействии со взрослыми даже в большей степени, чем с детьми (педагогами, близкими и родителями), т. к. они проявляют любознательность, им всё интересно; считают, что у них имеется «монополия» на внимание взрослых. Сверстников нередко данный факт раздражает, они считают, что одарённые дети заносчивы, слишком самоуверенны [1. С. 18].

Следовательно, одарённые младшие школьники обладают сниженной социально-педагогической адаптацией, т. к. сама в их жизни полно трудностей, с которыми им приходится справляться. Задача педагогического коллектива образовательных учреждений учитывать данные особенности, и своевременно найти эффективный метод для решения проблемы их социально-педагогической адаптации.

Литература:

1. Давыдов, А.И. Педагогика: одаренные дети: особенности психического развития / А.И. Давыдов. – М. Феникс, 2020. – 251 с.
2. Казначеев, В.П. Педагогика: система работы с одаренными детьми. Теория и практика / В.П. Казначеев. – М. Академия, 2019. – 316 с.
3. Савенков, А.И. Психология: одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М. Аспект-Пресс, 2021. – 240 с.