

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**Реализация стандартов второго
поколения в школе:
проблемы и перспективы**

**Сборник научных статей шестой всероссийской
интернет-конференции
Октябрь-декабрь 2016 г.**

Ярославль
2016

УДК 371
ББК 74.24
Р 31

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им.К. Д. Ушинского

Р 31 Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 250 с.
ISBN 978-5-00089-149-0

В сборник вошли работы российских ученых, преподавателей вузов и школ, аспирантов и магистрантов по актуальным проблемам внедрения стандартов второго поколения в школе, представленные на шестой всероссийской интернет-конференции «Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы» (октябрь-декабрь 2016 года).

Рекомендуется специалистам в области обучения и воспитания, всем интересующимся проблемами реформирования современного образования.

УДК 371
ББК 74.24

Редакционная коллегия:

А.М. Ходырев, Е.В. Карпова (науч. редактор), Ю.П. Вавилов,
А.В. Невзорова, О.Ю. Камакина,
Е.Г. Изотова (отв. секретарь)

ISBN 978-5-00089-149-0

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского, 2016
© Авторы статей, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Асадулаева У.М., Арипов М.А.	ТЮТОРСТВО КАК ОСОБАЯ ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ	9
Андреева А. В.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	14
Арефьева С.А., Камакина О.Ю.	МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ НАРУШЕНИЯ	21
Афанасьева А.С., Карпова Е.В.	РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ	24
Афанасьева Я.В., Першина Н.А.	ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРИНЯТИЯ ПЕДАГОГАМИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	32
Белькова Т.Р., Голубкова Е.А.	ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВНУТРИШКОЛЬНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПОРТАЛЕ	38
Беляева А.А.	ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ	42
Беляева О.А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	44
Беляева О.А., Ленская О.А.	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ)	51

	В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ "ШКОЛА 2100")	
Беляева О.А., Финеева Н.М.	ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ	56
Брюханова Н.Ю.	СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	61
Вавилов Ю.П.	О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	67
Вавилов Ю.П., Даскал В.Я. Васюра С.А.	СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТАЭФФЕКТ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧАЩИХСЯ	71
Власова Е.И.	ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ	80
Воронина Л.В., Артемьева В.В.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	83
Камакина О.Ю., Павлова Г.С.	ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	87
Камакина О.Ю., Соловьева М.А.	ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	90
Карпова Е.В.	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	93
Кищенкова Н.Ю.	ХОРОВОЕ ПЕНИЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	100

Клемяшова Е.М.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	104
Ключева Е.Е.	ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	110
Коротаяева А.И.	СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР»	113
Коршунова Е.А.	ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ	117
Костерина Е.М., Изотова Е.Г.	ДЕЗАДАПТАЦИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПОИСК МЕТОДОВ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ЕЁ УСТРАНЕНИЯ	120
Кочешкова Т.А.	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	122
Кричман М.Д.	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ	124
Кузнецова Н.В.	ОЦЕНИВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	127
Кузнецова С.В.	КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА – КАК НОВЫЙ ВИД ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	129
Куранова Т.Д.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО	132
Лобанова О.Н.	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС	139

Ловягина О.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	142
Лысюченко П.Н.	ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ	144
Максимова А.Д.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	147
Мамонтова С.Н.	ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	150
Маслова А.В., Изотова Е.Г.	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	152
Мельникова Т.К.	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ	155
Невзорова А.В.	ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	159
Орлова Е.Ю.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ SMART BOARD 480 ПРИ РАБОТЕ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	162
Павлинова Е.В.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УУД ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	165
Павлова М.В.	ОСОБЕННОСТИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	168
Панова Л.М.	МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	171
Поддубская Г.С.	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКО-	174

	ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Полоз А.Ю., Изотова Е.Г.	ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТАКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, КАК АГРЕССИВНОСТЬ, ТРЕВОЖНОСТЬ И УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	178
Порубаева К.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УУД В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	181
Пучкова М.В., Изотова Е.Г.	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	184
Пушкарева П.С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТАТЬ В ПАРАХ И ГРУППАХ	187
Разина А.В.	РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ СОГЛАСНО ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	190
Румянцева А.А.	ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	192
Рыжкова А.А.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ	196
Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОГО ОБСУЖДЕНИЯ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	199
Сергеева Н.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ	205
Слепко Ю.Н.	СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ	207

	ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	
Смирнова А.А., Изотова Е.Г.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	217
Смирнова И.В., Изотова Е.Г.	ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	219
Соколова М.В.	ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	223
Трошестова Д.А., Васильева Е.В.	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ФИНАНСОВОЙ МАТЕМАТИКИ	231
Чумакова С.П.	РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	235
Шуникова Е.А., Кашина Л.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	240
Юнусова О.В.	ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	242
Яблокова А.В.	ДИАГНОСТИКА СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	245

У.М. Асадулаева
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет», РЛИ ЦОД
М.А. Арипов
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет», ДИРО

ТЮТОРСТВО КАК ОСОБАЯ ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Инклюзивное, или включенное, образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Концептуальный подход, лежащий в основе идеи инклюзии, состоит в том, что ребенок с особыми потребностями имеет неотъемлемое право учиться со своими товарищами и сверстниками в одной образовательной системе и равен в правах обычному ребенку. По своей сути инклюзивное образование означает сложную и тонко подобранную систему, обеспечивающую соответствующее внимание и подход к способностям и проблемам инклюзируемого ребенка, к пониманию его характера, личности, к пониманию сути расстройств и к планированию правильной инклюзии, которая позволит ребенку развиваться и откроет перед ним новые возможности. Не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка, поскольку гармоничное развитие ребенка зависит от взаимодействия целого ряда участников: самого ребенка, его семьи, инклюзивной образовательной среды, директора и педсостава школы, руководителя инклюзии и тьютора. Все они являются партнёрами, работающими вместе, поскольку для создания успешной инклюзии важна каждая

деталь.

При реализации инклюзивного обучения перед коллективом общеобразовательного учреждения возникают следующие задачи:

- создание общего образовательного пространства максимально комфортного для всех учащихся;

- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;

- психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ;

- развитие психолого-педагогической компетентности, психологической культуры педагогов, учащихся, родителей[3].

Далеко не каждый педагог может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д. В инклюзивном образовании подобных специалистов в настоящий момент также называют педагогом сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель.

Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где тьюторство - это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а после помогает ему вести проекты в вузе[2].

Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор или любой

педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения, выступает в роли проводника ребёнка в образовательное пространство школы, находясь рядом с ним в долгие часы пребывания в школе при постоянно изменяющейся ситуации общения.

В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с ОВЗ. Вместе с тем, специалисты, имеющие на данный момент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребёнку специалистов на каждом этапе образовательного процесса.

Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов. Плановые заседания консилиума, как правило, связаны с оценкой динамики развития, адаптации в социуме и продвижения ребёнка в области освоения образовательной программы. Результатом таких встреч является определение стратегии и планирование конкретных шагов психолого-педагогического сопровождения ученика, а также всего инклюзивного класса.

Необходимо особо отметить сложность включения родителей в коррекционный процесс, для этого разработаны дополнительные программы. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий, является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации. От успешного вовлечения родителей в процесс выигрывают и дети, и родители. При этом вся деятельность по сопровождению особого ребёнка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребёнок с особенностями развития.

Необходимо помнить, что непосредственное участие тьютора в жизни ребёнка с развитием его самостоятельности

постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор может выполнять совершенно разные организационные задачи: тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями развития; тьютор – помощник учителя. Для успешной работы тьютора предусмотрено ведение им следующей документации: рекомендации специалистов для работы с ребенком с ОВЗ; дневник наблюдений за ребенком.

Содержание и специфика деятельности тьютора обуславливается многими факторами, в том числе спецификой нарушений развития ребёнка; уровнем его активности; степенью готовности учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности ОУ в работу по развитию инклюзивной практики; степенью подготовленности педагогического коллектива, возможностью дополнительного образования; степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей; уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

Успешность тьюторской деятельности зависит от многих факторов:

- психологическая готовность администрации и коллектива ОУ к инклюзии, понимание основных ценностей, инклюзивной деятельности, согласия с ними;

- наличие необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Ресурсных центров, Центров психолого-педагогического развития и коррекции, ППМС центров;

- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время, у нас в стране специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста [6].

Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Литература:

- 1.Ержакова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст] /Е.А. Ержакова, Е.В. Резникова. - М., 2008
- 2.Иванова, В.Ю. Пасторова, А.Ю. Дети с обычным развитием в группах интеграции. -<http://efaspb.narod.ru/mateliials.htm>
- 3.Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития [Текст] /И.В. Карпенкова. - М., 2010
- 4.Сартан,М. О развитии системы психолого-педагогической медико-социальной помощи учащимся в контексте задач модернизации российского образования [Текст] /М. Сартан.- М., 2013
5. Долгова, Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования - Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика, 2004 г. - <http://thetutor.ru/pro/articles02.html>
- 6.Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития [Текст] /И.В. Карпенкова. - М.: Теревинф, 2010.
- 7.Тьюторство как новая профессия в образовании [Текст] /отв. Ред. Муха Н.В., Рязанова А.Г. – Томск: Дельтаплан, 2001.

А.В.Андреева
МБУ ДО «Центр дополнительного образования детей»
Верховажского района
Вологодской области

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Изменения, происходящие в жизни общества, настоятельно требуют от человека готовности к эффективному использованию своих возможностей в новых условиях, в том числе своего творческого потенциала. Однако в образовании выявляются два существенных противоречия: между креативностью и технологичностью и между необходимостью индивидуального подхода в обучении и его массовостью.

Научить творчеству нельзя, как нельзя природные способности одного передать другому, но помочь раскрыть и развить творческий потенциал личности ученика - это задача каждого педагога.

Наиболее эффективное средство для этого - изобразительная деятельность детей. Обучение рисованию предполагает решение трёх взаимосвязанных задач:

- Необходимо пробудить у детей эмоциональную отзывчивость к окружающему миру, родной природе, к событиям нашей жизни.
- Сформировать у них изобразительные навыки и умения.
- Способствовать развитию творческого потенциала детей.

Г. В. Беда, Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева, Т. С. Комарова, Н. М. Коньшева, В. С. Кузин, К. В. Павлик, С. А. Пацукова, Н. П. Сакулина и др. с разных точек зрения рассматривали проблему использования художественных материалов и техник на уроках изобразительного искусства [1].

Проблема: Традиционное рисование карандашами, кистью требует от детей высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. И часто отсутствие этих знаний и навыков быстро отвращает ребенка от рисования, потому что в результате его усилий рисунок получается неправильным, он не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его замыслу или реальному объекту, который он пытался изобразить.

При анализе рисунков детей можно выделить следующие особенности:

- неумение детей экспериментировать с изобразительными материалами;

- растерянность детей при использовании способов нестандартного раскрашивания рисунка;

- трудности в проявлении фантазии, художественного творчества: ожидание детьми чёткого объяснения педагогом знакомого способа рисования, боязнь неправильно нарисовать рисунок, копирование рисунка взрослого, неспособность проявлять самостоятельность без указаний педагога;

- неумение передавать личное отношение к объекту изображения.

Гипотеза: Владение нетрадиционными техниками рисования будет способствовать развитию творческих способностей учащихся при условиях:

- Новизны окружающей обстановки.

- Необычного начала изобразительной деятельности.

- Использования разнообразных материалов.

- Возможности выбора темы для рисования.

- Использования художественного слова, музыки и др.

Ожидаемые результаты:

- Формирование у детей знаний о нетрадиционных способах рисования.

- Овладение школьниками простейшими техническими приемами работы с различными изобразительными материалами.

- Умение детей самостоятельно применять нетрадиционные техники рисования, выполнять работы в «смешанных» техниках, создавая свой неповторимый образ.

- Развитие творческих способностей, воображения, фантазии при обучении нетрадиционным техникам рисования.

- Воспитание положительного отношения ребенка к сотрудничеству с взрослыми и сверстниками, к собственной деятельности, ее результату.

- Возникновение у ребенка ощущения, что продукт его деятельности интересен другим и ему самому.

- Повышение профессионального уровня и педагогической компетентности педагога по формированию художественно-творческих способностей детей посредством использования нетрадиционной техники рисования.

- Повышение компетентности родителей в вопросе рисования с использованием нетрадиционных техник, активное участие родителей в совместных творческих проектах. Как справедливо подчеркивается, «Изображать можно различными материалами, на основе множества материалов. Нет границ, должно быть желание и творчество самого ребёнка» (К. К. Утробина, Г. Ф. Утробин, 2001).

Проведение занятий с использованием нетрадиционных техник решает следующие задачи:

- Способствует снятию детских страхов.

- Развивает уверенность в своих силах.

- Развивает пространственное мышление.

- Учит детей свободно выражать свой замысел.

- Побуждает детей к творческим поискам и решениям.

- Учит детей работать с разнообразным материалом.

- Развивает чувство композиции, ритма, колорита, цветовосприятия, фактурности и объёмности.

- Развивает мелкую моторику рук, что положительно влияет на развитие речевой зоны коры головного мозга.

- Развивает творческие способности, воображение и фантазию.

- Способствует получению эстетического удовольствия.

- Развивает коммуникативные умения.
- Способствует ориентировочно-исследовательской деятельности школьников. Ребёнку предоставляется возможность экспериментирования (смешивание краски с мыльной пеной, клейстером, нанесение гуаши или акварели на природные материалы и т. д.)[1].

Методы обучения, используемые педагогом:

- Информационно - рецептивный (приёмы рассматривания и показа педагогом).

- Репродуктивный (метод упражнений, доводящий навыки до автоматизма).

- Эвристический (направлен на формирование у детей самостоятельности).

- Исследовательский (развивает не только самостоятельность, но и фантазию и творчество).

На первых занятиях был выявлен исходный уровень творческих способностей учащихся.

Низкий уровень развития творческого потенциала учащихся характеризуется неустойчивым интересом к творческой деятельности, слабовыраженной увлеченностью, сниженными познавательными интересами. Знания, умения и навыки учащихся недостаточно полные и позволяют осуществлять лишь репродуктивную творческую деятельность. Способность к саморефлексии развита недостаточно. Уровень самооценки и притязаний чаще всего занижен.

Средний уровень развития творческого потенциала учащихся предполагает появление осознанного интереса к творческой деятельности. Наблюдается стойкое проявление познавательного интереса. Знания, умения и навыки учащихся позволяют осуществлять элементное творческое преобразование объекта деятельности. У ряда учащихся проявляется способность к созданию чего-либо нового с помощью педагога. Рефлексивная позиция связана с осознанием собственной деятельности; однако творческий подход к ее реализации сформирован недостаточно. Уровень самооценки и притязаний близок к адекватному.

Высокий уровень развития творческого потенциала учащихся отличается устойчивой потребностью в творческой деятельности, способностью к самостоятельному творчеству, созданию новых, оригинальных объектов. Опыт творческой деятельности позволяет выявлять проблемы, планировать и осуществлять их разрешение, прогнозировать результаты. Учащиеся способны адекватно реализовать себя в различных видах деятельности. Рефлексивная позиция основывается на адекватном уровне развития самоанализа и самооценки [2].

Реализация рабочей программы занятий творческого объединения «Создай свой мир!» рассчитана на 3 года обучения. Различные виды нетрадиционной техники осваиваются на занятиях по программам «Декоративно-прикладное творчество», «Мастерилка», «Красочный мир», на индивидуальных занятиях детей с ОВЗ.

Основной формой организации работы являются еженедельные занятия, включавшие в себя:

- изучение техники нетрадиционного рисования;
- вводный и текущий инструктажи при работе с инструментами и материалами;
- практическую работу;
- рефлексию.

В первое время работа носила фронтальный характер. По мере развития творческого воображения, совершенствования специальных умений и навыков предпочтение отдавалось групповому виду деятельности. Проведение выставок, ярмарок и конкурсов повышало социокультурную значимость деятельности учащихся, способствовало развитию познавательного интереса и активности школьников.

Результативность:

Рисование мыльными пузырями, набрызг «Вместе в космические дали» - 7 дипломов участников Международного конкурса детского художественного творчества «Снегири - 2015»;

Коллаж из журналов «Принцесса Аврора» - диплом призера Международного конкурса «Дети - таланты»;

Коллаж из журналов «Волшебный замок» - диплом призера Все-российского конкурса «Академия таланта» «Декоративно-прикладное творчество»;

Тычок полусухой жесткой кистью, набрызг «Осенний пейзаж» - 2 сертификата участников областного конкурса «Кладовая солнца»;

Рисование смятой бумагой «Колючий ёжик» (индивидуальные занятия с ребенком с ОВЗ) - Диплом призера районного конкурса «Краски осени»;

Бумагопластика, набрызг «Бабочки» - 2 диплома: победителя и участника Международного конкурса «Надежды России» и Всероссийского педагогического конкурса «Творчество без границ»;

Роспись гальки «Плутовка» - диплом победителя Всероссийского конкурса «Академия таланта» «Калейдоскоп творчества»;

Роспись гальки «Совиная семейка» - диплом победителя Международного творческого конкурса «Рисовалкин».

Детьми освоены следующие нетрадиционные техники рисования: отпечатки листьями и клубнями картофеля, набрызг, рисование семенами и крупой, кляксография, ниткография, пейзаж ватными палочками, рисование ватными дисками, тычок поролоновой губкой, «ожившие» предметы, аппликации из засушенных растений с дорисовкой, газетные фантазии, коллаж из цветных иллюстраций; сечка из цветной бумаги; рисование по сырому, тычок полусухой жесткой кистью, рисование мыльными пузырями, рисование смятой бумагой, купание картины, «ручные» животные.

Работы детей и педагога можно посмотреть на сайте <https://infourok.ru/user/andreeva-anastasiya-vladimirovna>

Результатом творческого процесса является созданный учеником творческий продукт. В результате систематической и целенаправленной работы у школьника формируется готовность к творческой работе, развивается воображение, мышление,

появляется положительная мотивационная направленность на поиск нового, нестандартного, оригинального.

Нетрадиционное рисование привлекает своей простотой и доступностью, раскрывает возможность использования хорошо знакомых предметов в качестве художественных материалов, играет важную роль в общем психическом развитии ребенка. Ведь главным является не конечный продукт - рисунок, а развитие личности: формирование уверенности в себе, в своих способностях, целенаправленность деятельности, развитие творческого потенциала.

Нестандартные подходы к рисованию вызывают у детей желание рисовать, дети становятся более раскрепощенными, уверенными в себе. У них развивается фантазия, творческое воображение, мышление, любознательность, одаренность, продуктивность, потенциал и интуиция.

«Мир будет счастлив только тогда, когда у каждого человека будет душа художника. Иначе говоря, когда каждый будет находить радость в своём труде» Франсуа Огюст Рене Роден [2].

Литература:

1. <http://festival.1september.ru/articles/640762/> Киселёва А. В. Проект "Нетрадиционные способы рисования для малышей"
2. <http://www.maam.ru/detskijasad/-razvitiie-tvorcheskih-sposobnostei-detei-starshego-doshkolnogo-vozhraasta-s-ispolzovaniem-netradicionyh-tehnik-risovanija.html> Карамия И. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования

С.А. Арефьева
О.Ю. Камакина
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ НАРУШЕНИЯ

Проблема изучения межличностных отношений – одна из основополагающих в жизни личности, что определяет научно – исследовательский интерес к данной сфере[5]. Осваивая учебную деятельность, ребенок включается в деловые, ролевые, функциональные отношения не только с учителем, но и с родителями и с взрослыми вообще. Он становится интересен взрослому миру, в первую очередь, как носитель новой для себя социальной роли ученика [3]. Изучением проблемы формирования, коррекции межличностных отношений занимались такие ученые и психологи, как В.В. Абраменкова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина, Д.И. Фельдштейн и другие.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимовлияний и взаимодействий в процессе совместной деятельности и общения[4]. Цель исследования – изучение нарушений межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Объект исследования - межличностные отношения младших школьников. Предмет исследования являются нарушения межличностных отношений детей младшего школьного возраста. Гипотезы исследования:

1) младшие школьники с низким социальным статусом имеют низкий уровень школьной мотивации;

2) уровень эмоционального комфорта у девочек с социальным статусом «изолированные» выше, чем у мальчиков, имеющих такой же социальный статус.

Испытуемыми стали учащиеся 2 класса средней школы г. Ярославля. Нами были использованы следующие методы: социометрия, методика «Изучение эмоционально – психологического климата в классе», анкета «Характер внутрисемейных отношений», анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, карта наблюдения, экспертная оценка учителя.

Рассмотрим более подробно полученные результаты. По данным социометрии (приняли участие 27 учащихся: 16 мальчиков и 11 девочек) было установлено следующее. Лидеров в классе 1 человек, предпочитаемых 4 человека; принятых – 15, изолированных 7 человек. Коэффициент изолированности (КИ) равен 26% – это высокий уровень изолированности, из чего следует, что в классе низкий уровень благополучия межличностных отношений.

Субъективная оценка детьми эмоционального благополучия оказалась выше, чем результаты анализа объективной оценки.

При изучении особенностей внутрисемейных отношений для многих учащихся авторитетными являются мать и отец, а менее значимыми братья и сестры. В результате изучения мотивации было установлено, что большинство учеников имеют положительное отношение к школе и обучению, но больше привлекает внеучебная деятельность. У двух групп младших школьников – нормальная и высокая школьная мотивация; несколько детей имеют низкую школьную мотивацию и у одного ученика – негативное отношение к школе. Рассмотрев подробно ответы и, подсчитав результаты детей каждой группы, мы сравнили их по следующим критериям: школьная мотивация, эмоционально – психологический климат, внутрисемейные отношения. Были выявлены следующие особенности: школьная мотивация у групп «Изолированные» и «Пренебрегаемые»

низкая, а у звезд и предпочитаемых – высокая. Эмоционально – психологический климат у группы «Звезды» – высокий; за ней идут «Предпочитаемые», «Пренебрегаемые», «Изолированные». Значимые люди у каждой группы испытуемых разные, например: в группе «пренебрегаемые» доминирует в выборах детей «мать», в группе «изолированные» - мать и отец в группе «звезд» - друзья.

Далее мы сделали сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков группы «Изолированные» по тем же критериям, которые описаны выше. Получилось, что у девочек школьная мотивация выше, чем у мальчиков, а также они в своем классе чувствуют себя спокойно и хорошо. У мальчиков был определен показатель ниже. Значимым человеком у девочек является друг, а у мальчиков – папа. Все гипотезы, которые мы поставили перед исследованием, подтвердились.

Таким образом, исходя из результатов нашего исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1) Значимыми людьми во внутрисемейных отношениях детей младшего школьного возраста являются отец и мать.

2) Большинство учеников младшего школьного возраста имеют положительное отношение к школе и обучению, но более привлекательна внеучебная деятельность. Школьная мотивация у младших школьников с низким социальным статусом ниже, чем у социальных групп с высоким социальным статусом.

3) Дети с высоким и средним социальным статусом чувствуют себя лучше в своем классе, чем дети с низким статусом.

4) Девочки с низким социальным статусом отличаются от мальчиков такого же статуса более высокой школьной мотивацией, наиболее благоприятным ощущением себя в своем классе, а также значимыми людьми во внутрисемейных отношениях.

Литература:

1. Камакина, О.Ю. Особенности агрессивного поведения младших школьников [Текст] / О.Ю. Камакина, О.В. Щербакова //

Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: Материалы II Международной научно-практической конференции. Под ред. Г.Ю. Гуляева. 2016. С.40-42

2. Карпова, Е.В. Межличностные отношения младших школьников с особыми образовательными потребностями [Текст] /Е.В. Карпова, В.Н. Емец //Экологическая культура личности: воспитание детей и молодежи.- М.: РАО, 2010. - С.137-140

3. Коротаяева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] /А.И. Коротаяева// Ярославский педагогический вестник – Ярославль, 2011 - №4 – С.241-244

4. Тутушкина, М.К. Современная практическая психология [Текст] /М.К. Тутушкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005

5. Шешукова, Н. Н. Представления младших подростков с задержкой психического развития об одноклассниках [Текст]/ Н. Н. Шешукова // Ярославский педагогический вестник. Сер. Гуманитарные науки. - 2009. - № 4 (61). - С. 163-166.

УДК 159.9

А. С. Афанасьева

Е.В. Карпова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

г. Ярославль

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Многочисленные реформы в системе отечественного образования свидетельствуют о том, что любые изменения социально-экономической, политической ситуации в стране, изменения общественных отношений каждый раз диктуют в соответствии с новыми потребностями общества пересмотр

© Афанасьева А.С., Карпова Е.В. 2016

целей и задач педагогической системы – социальной системы управления, призванной решать задачи для достижения образовательной цели. При этом уровень развития педагогических систем должен соответствовать уровню развития производительных сил общества и отражаться в определенном типе субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе [3].

На разных этапах развития общества, в рамках существующих в этот период традиционных моделей обучения, обязательным являлось информирование обучаемого, освоение опыта познавательной деятельности, а основным итогом обучения должны были стать стандартные умения и навыки в стандартных обстоятельствах. Система обучения и построение учебного процесса по единым организационным шаблонам на практике в недостаточной степени были ориентированы на индивидуальные психологические особенности личности обучающегося, мало учитывали взаимосвязь формы обучения как внешнего фактора с внутренними факторами - мотивами, побуждающими к учебной деятельности и мотивацией, детерминирующей деятельность студента и стимулирующей его активность.

Очевидно, что в условиях традиционной для вуза организации обучения, когда студент жестко ограничен сроками посещения занятий, то есть функционально поставлен в позицию исполнителя кем-то выстроенной программы, трудно ожидать от него проявления «субъектности». Даже при высокой степени личной заинтересованности в получении качественного образования он все равно остается «объектом управления» по отношению к преподавателям и организаторам традиционного учебного процесса [1].

Это подтверждает и вся практика образования, поскольку ни раньше, ни теперь традиционное вузовское обучение реально мало обеспечивало решение актуальной проблемы формирования у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию. Если бы она могла быть решена традиционными методами

обучения, сегодня такая проблема не стояла бы. Кроме того, сама по себе «заорганизованность» традиционного обучения вступает в некое противоречие с принятой в отечественной психологии концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы в вопросе о том, что мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, берет свои истоки в практической деятельности. В частности, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы существуют отношения взаимного согласия (изоморфизма), а в основе динамики мотивационной сферы лежит система деятельности, которая подчинена объективным социальным законам развития. Исходя из этого, мотивация (в том числе и учебная) понимается как циклический процесс непрерывного и взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия с его мотивами (внутренние причины) и ситуация обучения (внешний фактор) взаимно влияют друг на друга. Отсюда следует, что имеет место не только двусторонняя детерминационная связь между мотивацией учебной деятельности и системой обучения, но и личностная учебная мотивация также влияет на выбор той или иной системы обучения [1].

В настоящее время меняются требования к уровню образования. Наряду с возникновением новых профессий, стали исчезать или модифицироваться старые профессии. Появляется потребность в дифференцированном подходе к профессиональной подготовке и определению педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Подвергаются изменениям цели образования – от получения знаний к развитию личности, овладению технологиями саморазвития. Обязательными результатами обучения становятся умение принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, формирование личностных ориентаций, творческая, преобразующая деятельность, способность к самообучению, саморазвитие, личностный рост. В этой связи становится очевидным, что требуется переход от субъект-объектной модели

управления обучением к субъект-субъектным формам организации учебного процесса.

Возникшая потребность общества в воспитании нового типа личности отразилась в концепции личностно-ориентированного обучения. Изучение внутренней потребности человека в обучении, развитии – это подход, тесно связанный именно с переходом от субъект-объектной к субъект-субъектной модели развития творческой личности, свободно развивающей и реализующей себя. Теперь главный результат обучения студентов – их постоянная готовность к освоению новых знаний и умений, умение самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения, что, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах. Новые подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов. При всем многообразии точек зрения по этой проблеме практически все авторы едины в том, что субъектная позиция обучающихся характеризуется сознательным и деятельностным отношением к своему образованию и саморазвитию. Соответственно, именно формирование этих личностных качеств должно обеспечивать организационно-педагогические условия обучения студентов в вузе. Развитие же личностных качеств студента повлияет, в свою очередь, на осознанный выбор необходимой студенту системы обучения.

Наряду с традиционными формами обучения широко востребованным направлением является особый вид обучения с применением дистанционных образовательных технологий. По своей сути такой вид обучения – это организованная и, в большей степени, самостоятельная деятельность обучающихся по освоению новой области знаний и применению их на практике. Обучение с применением компьютерных образовательных технологий в отличие от традиционных вузовских форм и методов обучения, строится на основе

новейших технических возможностей и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучаться, не посещая учебного заведения. Обширная практика развития электронного обучения за рубежом (e-learning) и применения различных форм дистанционного обучения в отечественном образовании показывает, что они могут быть весьма разнообразными. Необходимо отметить, что на сегодняшний день еще фактически нет серьезных теоретических обобщений и классификаций дидактических форм, в которых взаимодействие участников учебного процесса опосредовано средствами информатизации и телекоммуникаций. В то же время определенная специфика, которая может стать основой их систематизации, проявляется достаточно ясно. Общение преподавателя со студентами фактически носит индивидуальный характер в отличие от традиционного обучения, в рамках которого он общается с академической группой. С учетом новых требований правомерно предположить, что субъектность преподавателя при использовании дистанционных форм обучения в образовательном процессе существенно изменяется и содержательно, и функционально [3].

Закон «Об образовании в РФ» определяет обучение, образовательную деятельность как «...целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, накоплению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [5].

В современной педагогической психологии проблема мотивации учебной деятельности признана одной из самых значимых, потому что рассматривается в качестве основного фактора для успешного достижения целей обучения, учебной деятельности [2]. При этом в качестве главной провозглашается развитие личности обучающихся, а также формирование у них мотивации получения образования в течение всей жизни.

Целью нашего исследования явилось сравнительное исследование мотивации учебной деятельности студентов различных форм обучения.

Были использованы методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной и методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Исследование проводилось на базе НОУ Высшего профессионального образования Российского нового университета. Приняли участие 90 студентов 3-4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурного сервиса и туризма, факультета отраслевого менеджмента традиционной заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий (по 30 человек в каждой группе).

Сравнительный анализ различий по каждой методике был проведен методом математической статистики по критерию Манна – Уитни. Эмпирическое значение U-критерия отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Значения Uкр при сравнении групп по 30 студентов в каждой Uкр=292 ($p \leq 0.01$) и Uкр=338 ($p \leq 0.05$). Поэтому чем меньше Uэмп, тем более вероятно, что различия достоверны [6].

В итоге проведенного исследования были получены следующие основные результаты, отражающие различия в мотивах учебной деятельности студентов традиционной и дистанционной форм обучения.

Учебные мотивы студентов дистанционной формы обучения: мотив получения диплома, овладения профессией, избегания неудач, профессиональные мотивы.

Учебные мотивы студентов традиционной формы обучения: мотив приобретения знаний, высокий уровень познавательных и учебно- познавательных мотивов, коммуникативные и социальные мотивы.

Анализируя представленные материалы, можно заключить, что по познавательным мотивам студенты дистанционного обучения (ДО) уступают студентам-очникам и

студентам-заочникам на уровне значимости $p \leq 0,01$. Коммуникативные мотивы и социальные мотивы менее выражены у студентов ДО по сравнению с результатами очников и заочников. Принцип дистанционного обучения минимизирует контакты студента с сокурсниками, с преподавателями, поэтому эти мотивы не имеют актуальности, так как основной учебный процесс происходит между студентом и его персональным компьютером. Это, однако, не означает, что уровень данных мотивов у студентов ДО является выраженной личностной особенностью. Тем не менее, в результатах нашего предварительного исследования прослеживается тенденция наличия некоторого процента студентов-испытуемых со стойким проявлением такого уровня коммуникативных и социальных мотивов. Следовательно, мы можем предположить, что именно психолого-педагогические условия дистанционного обучения дают такую картину. Кроме того студентам ДО присущ и мотив избегания неудач. Эта устойчивая мотивационная черта противоположна мотиву достижения успеха и является показателем относительно меньшей зрелости мотивационной сферы [4].

Существует достаточно выраженная и вполне закономерная специфика обучения по традиционной и дистанционной формам обучения в аспекте ее мотивационного обеспечения. Побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная система мотивов. Учебная мотивация зависит от комплекса различных факторов: индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и др. Специфика дистанционного обучения такова, что условия обучения студентов, методы воздействия на их учебную мотивацию ограничены.

Обнаружена закономерность, согласно которой степень интегрированности мотивов учебной деятельности является наибольшей у студентов очной формы обучения и наименьшей у студентов дистанционной формы обучения.

В целом уровень зрелости и степень организованности мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения является относительно меньшим по сравнению со всеми другими формами организации обучения.

Литература:

- 1.Афанасьева, А.С. Исследование представлений о мотивации личности студента в условиях применения информационных компьютерных технологий в дистанционном обучении [Текст] / А.С. Афанасьева // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 5 дек. 2008 г. / МГИУ. – М., 2008
- 2.Карпова, Е.В. Закономерности структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности [Текст] / Е.В. Карпова // Вестник КГУ. Гуманитарные науки. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социогенетика. - 2006. - Т. 12, № 3. — С. 125-128.
- 3.Карпова, Е.В.Специфика учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижения у студентов разных форм обучения [Текст] / Е.В. Карпова, А.С. Афанасьева // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал науки и образования Казахстана в условиях современных вызовов и глобализации общества». 28-29 октября 2016. Т.3.- Талдыкорган, ЖГУ им. И. Жансагурова.- С.149 -153
- 4.Карпова, Е.В. Анализ значимых различий учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижений у студентов различных форм обучения [Текст] / Е.В. Карпова, А. С. Афанасьева //Казанская наука.-2016.-№ 10, с. 160- 167
5. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Вступил в силу 1 сент. 2013 г. // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.; 2013. – № 19. – Ст. 2326; 2013 – № 23. – Ст. 2878; 2013 – № 30. – Ст. 4036; 2013 – № 48. – Ст. 6165.
- 6.Резникова, П.А. Динамика учебной мотивации у студентов психолого-педагогического направления подготовки [Текст]

/П.А. Резникова, А.В. Невзорова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей пятой всероссийской интернет-конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 185-188

7.Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2011

УДК 378

Я.В. Афанасьева

Н.А. Першина

ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»

г. Бийск

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРИНЯТИЯ ПЕДАГОГАМИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проблема изучения отношения к людям с ОВЗ в условиях современного образования является актуальной [5], так как в обществе складываются

противоречия между декларируемым толерантным отношением к людям с ОВЗ, с одной стороны, и достаточно жесткими примерами из жизни, где такой ребенок часто воспринимается как «больной», «неполноценный», «угроза обществу», становится предметом насмешек. Отсутствует также единое мнение по поводу того, где должны учиться такие дети - в специальных учебных заведениях или же в условиях инклюзивного образования.

Л. С. Выготский один из первых заговорил о внедрении интегрированного обучения. Он писал, что специальное (коррекционное) учебное заведение имеет огромный недостаток. Такое учебное заведение изолирует своих учеников, акцентируя на своих недостатках, в результате чего образуется барьеры,

© Афанасьева Я.В., Першина Н.А. 2016

которые мешают им взаимодействию с «нормой». И, соответственно, здоровые люди, не имеющие опыта общения с людьми с ОВЗ, также не готовы активно взаимодействовать с ними [6].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Инклюзивное образование признаёт всех детей как индивидуумов с различными потребностями в обучении. Такое образование стремится разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Для интенсивного введения инклюзивного образования, необходимо формирование в обществе толерантного отношения к людям с недостатками в физическом и (или) психическом развитии.

Цель исследования: изучение факторов психологической готовности к принятию педагогами учащихся с ОВЗ.

Объект исследования – готовность к принятию педагогами учащихся с ОВЗ.

Предмет исследования – факторы психологической готовности к принятию педагогами учащихся с ОВЗ.

Гипотеза заключается в том, что формирование психологической готовности педагогов к принятию учащихся с ОВЗ будет эффективнее, если учитывать такие факторы как понимание ими значимости инклюзии; проявление осторожности и скептицизма, наличие барьер, компетентность (опыт) работы с данной категорией детей.

Задачи исследования:

1. Определить, что является психологической готовностью к инклюзивному образованию.

2. Выявить факторы, оказывающие влияние на формирование психологической готовности принятия педагогами учащихся с ОВЗ.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования встаёт проблема неготовности педагогов образовательных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Их неготовность отражается в профессиональной некомпетентности, методической недоработки и наличии психологических барьеров.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзии рассматривается через два показателя: профессиональная и психологическая.

Под профессиональной готовностью понимается знание основ психологии и коррекционной педагогики; владение педагогическими технологиями; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, и готовность постоянно с ними взаимодействовать и обучать.

Структурными компонентами психологической готовности являются:

- эмоциональное принятия детей с ОВЗ (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (изоляция-включение)
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1].

В большинстве исследований были выявлены негативные установки по отношению к людям с ограниченными возможностями. К негативным установкам также относится двустороннее, равнодушное отношение. Это и игнорирование, отрицание и осуждение, нежелание включать такого ребенка в деятельность на уроке.

Главной характеристикой психологической готовности к инклюзивному образованию в педагогической деятельности является креативность, высокая ответственность, творческая активность.

Педагог, уверенный в своём успехе, в личной и профессиональной компетентности, имеющий позитивную самооценку, оказывает положительное воздействие на

отношение к нему учеников и, тем самым, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности. Именно от психологической готовности педагога зависит эффективность его профессиональной деятельности.

Под психологической готовностью педагога к инклюзивному образованию понимается целостное, личностное образование, представляющее совокупность нравственных, социальных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Готовность к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья не происходит естественным путем, поэтому необходимо проведение специальной работы по формированию психологической готовности к принятию педагогами учащихся с особенностями в здоровье.

Основная цель работы психолога по формированию психологической готовности к принятию детей с ОВЗ – это формирование установок понимания и принятия чужого мнения, толерантности, эмпатии, стремление показать, что ограниченные возможности не являются основанием для отторжения человека, что он такой же, как и все остальные, и должен иметь равные права и возможности.

В качестве основных задач можно выделить:

1) осознание собственной уникальности и уникальности других;

2) развитие умения понимать чувства, эмоции, действия, отношение других людей;

3) овладение умением сопереживать через установление эмоционального контакта и регулярного общения;

4) информирование об особенностях людей с ОВЗ и о том, какие приспособления и условия позволяют им вести самостоятельную жизнь, информирование об их жизни, правах и

возможностях, о том, какими видами спорта и творчества они могут заниматься.

Таким образом, профессиональная уверенность педагога, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии зависит от помощи специалистов, от их правильно построенной работы.

В городе Бийске и Бийском районе на базе образовательных учреждений, проводилось исследование посредством специального разработанного опросника «Психологическая готовность к инклюзивному образованию», в котором приняли участие 210 педагогов [3].

В результате исследования психологической готовности к принятию педагогами учащихся с ОВЗ, были выявлены пять факторов.

1. Понимание значимости инклюзии

Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь. В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. Несправедливо лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу. Инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ, но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность. Так считают 42% опрошенных и 2,5% полностью с этим не согласны.

2. Осторожность и скептицизм

60% педагогов с осторожностью относятся к инклюзивному образованию, так как это новое явление и для его понимания и осмысления нужно время. Для такой работы потребуется много усилий, необходимы будут специальные методики и программы. И лишь 3% готовы к работе с такими детьми.

3. Барьеры

У 10% респондентов возникают различные фобии. Так, есть опасение, что другие дети и их родители не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями. Да и сам педагог не принял бы в свой класс такого ребенка, если бы не

руководство, потому что не смог бы нормально обучать других детей при наличии в классе ребёнка с ОВЗ. Подобные страхи отсутствуют у 14,5% опрошенных.

23% педагогов не готовы к работе с детьми с ОВЗ, так как они осознают, что не владеют приёмами работы с такими детьми и не разбираются в их психологических особенностях. 10,5% уверены в своей компетентности.

5. Осмысленность (личностный смысл)

Педагог понимает, что обучение детей с ОВЗ – это трудное дело, но благодарное. И когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе, его это вдохновляет и мотивирует к работе. 48% педагогов видят смысл своей деятельности, а 1% нет.

Эксперимент показал, что готовность к инклюзивному образованию не зависит от пола и места жительства испытуемых, а опыт работы с детьми с ОВЗ считается значимым показателем.

Таким образом, формирование психологической готовности педагогов к принятию учащихся с ОВЗ будет эффективнее, если учитывать: понимание значимости инклюзии; осторожность и скептицизм; барьеры; некомпетентность; осмысленность.

Внедрение практики специальных педагогов и психологов позволит разрушить психологические препятствия преподавателя, выстроит иное восприятие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

- 1.Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.
- 2.На пути к инклюзивной школе. -USAID, 2007
- 3.Першина, Н.А. Готовность педагогов Алтайского края и республики Алтай к реализации инклюзивного образования [Текст] / Н.А. Першина, О.А. Сычев, О.А. Казанцева //Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 10

июня 2016г.) / Отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГППУ им. В.М. Шукшина, 2016

4.Уланова, С.А. Инклюзивное образование - система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.А. Уланова, Т.А. Селихова, Ю.В. Живилова, Ж.В. Шарафуллина // Образование в Республике Коми.- 2015. - № 2,- С. 42-45.

5.Чебарыкова, С.В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Чебарыкова, С. В., Степанов К. В. // Молодой ученый. - 2015. - №5. - С. 551-554.

6.Шипицына, Л.М. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха [Текст] / Л. М. Шипицына, Л. П.Назарова. - СПб.: Детство-Пресс, 2001

УДК 985.5

Т.Р. Белькова
Е.А. Голубкова
МОУ СОШ №89
г. Ярославль

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВНУТРИШКОЛЬНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПОРТАЛЕ

Инновационная деятельность в настоящее время является неотъемлемой частью образовательной деятельности нашей школы. С 2010г. МОУ средняя школа №89 города Ярославля является ресурсным центром муниципального проекта « Электронная школа», что расширило возможности для творческой реализации наших учителей и учеников. Учителя школы стали уверенными пользователями компьютера, проводят уроки с применением ИКТ, заполняют электронный

© Белькова Т.Р., Голубкова Е.А. 2016

журнал, через региональный Интернет - дневник общаются с родителями и учащимися; школа предоставляет услуги в электронном виде. Информационная среда прочно вошла в жизнь школы, пронизывая все ее направления. Введение стандартов второго поколения предполагает новые формы организации обучения с использованием открытой информационно-образовательной среды. С этой целью в школе функционирует Внутришкольный информационный портал (далее ВИП), который строится как интегрированная педагогическая система, компоненты которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности учителей и учащихся. Портал был создан для работы педагогического коллектива, администрации и учащихся с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса: срочного

информирования, общения педагогов и детей, накопления методических материалов, принятия управленческих решений. ВИП обеспечивает открытый доступ педагогам к базам нормативных документов, аналитических материалов, методического опыта.

Внутришкольный информационный портал включает в себя несколько разделов. Это «Электронная учительская», виртуальный «Библиотечный информационно- методический центр», «Обучающая среда», «К уроку», «Сайты классов», «ЗОЖ», «Документация».

В разделе «Электронная учительская» каждый учитель имеет свою страничку, где он размещает визитную карточку, авторские методические материалы, что позволяет в целях самообразования, самореализации каждому педагогу представить различные грани своего профессионального творчества, собрать и проанализировать материал к будущей аттестации. Электронная учительская – это еще и внутренняя почта, где педагоги и администрация обмениваются текстовыми сообщениями, сообщениями с вложениями, происходит оперативное информирование, On-line консультирование по возникающим вопросам всего педагогического коллектива, сбор

отчетности в электронном виде, возможность массовых рассылок.

Успех работы учителей зависит от успехов его учеников. Перед каждым учителем стоит задача совершенствования форм и методов взаимодействия со своими детьми, оказание поддержки учащимся при изучении различных предметов. С этой целью создан раздел портала «Обучающая среда», где представлены учебно-методические и дидактические материалы педагогов школы. Это, прежде всего, авторские материалы по подготовке к ГИА и ЕГЭ по математике и русскому языку, тестовые задания по всем предметам школьной программы. Каждый ученик, начиная со второго класса, может самостоятельно решать предложенные учителем задания по различным темам, закрепить изученный материал, постепенно подготовится к проверке знаний. Учитель существенно экономит учебное время, своевременно контролирует уровень усвоения тем своего предмета. За последний год для старшеклассников создано несколько курсов для дистанционного обучения: «Трудные вопросы русского языка», «Математика для всех», элективные курсы. Во все курсы включен теоретический материал, проверочные работы. Ребята могут дистанционно овладеть системой знаний и умений для применения в практической деятельности. Курсы предназначены для самостоятельного изучения и повторения материала по предложенным темам. Эффективность данных курсов состоит в том, что при работе с его материалами учащиеся могут самостоятельно выбрать темп освоения каждой конкретной темы, время работы. Материалы обучающей среды очень полезны для ребят, которые пропускают учебные занятия по болезни или занятий спортом, обучающихся на дому. Раздел «К уроку» является дополнением к разделу «Обучающая среда», здесь учителя размещают конспекты уроков, презентации, задания олимпиадного уровня, творческие и проектные работы учащихся, другие медиа-материалы.

Для помощи в организации воспитательной работы созданы «Сайты классов», где размещены материалы,

содержащие информацию о жизни каждого класса, его традициях. Занимается созданием ученического сайта группа ребят класса, увлеченная компьютерными технологиями. Таким образом, ребята вовлекаются в аналитическую работу, получают коммуникативный опыт, учатся новым информационно - компьютерным технологиям, занимаются оформлением материалов деятельности своего ученического коллектива.

Виртуальный «Библиотечный информационно-методический центр» создан год назад и уже стал популярен в педагогическом и ученическом сообществе. Цель создания виртуального информационно-методического центра на базе библиотеки - организация эффективного сетевого взаимодействия педагогов и учащихся, для развития их профессиональной компетентности, повышения качества образования, обновления способов педагогической деятельности. С момента создания центра идет постоянное наращивание информационных ресурсов и, соответственно, увеличение возможностей в их предоставлении всем участникам образовательного процесса. Создаются банки данных образовательных ресурсов (методические разработки, видеозаписи мероприятий, презентации, научно-исследовательские проекты учащихся). Сотрудники центра являются активными участниками разработки и пополнения внутришкольного портала, оказывают помощь педагогам в технической, информационной и методической поддержке проведения уроков, внеклассных и открытых мероприятий, организации творческой проектно-исследовательской деятельности учащихся.

В разделе «Здоровый образ жизни» можно познакомиться с программой «Здоровье», найти физкультминутки для любого класса, советы психолога и социального педагога, разработки уроков здоровьесберегающей направленности. Этот раздел популярен среди классных руководителей, которым порой не хватает времени для поиска информации на классный час или родительское собрание. Наиболее интересными материалами они с удовольствием делятся в этом разделе.

В разделе «Документация» размещены Программа развития, Основная образовательная программа, рабочие программы по всем предметам, алгоритмы составления курсов внеурочной деятельности, элективных курсов и предметов. Этот раздел обеспечивает открытый доступ педагогам к базам нормативной документации, что очень удобно в начале учебного года, когда идет составление рабочих программ и других документов.

Внутришкольный информационный портал позволяет эффективно управлять педагогическими кадрами, деятельностью методической службы, техническими ресурсами, способствует вовлечению учителей в инновационную деятельность, предоставляя оптимальное условие для успешного развития творческих и интеллектуальных возможностей учащихся.

МОУ средняя школа № 89 г. Ярославля активно транслирует опыт работы с ВВнутришкольным информационным порталом на образовательное пространство города, области и России.

УДК 371.8

А.А. Беляева
МОУ СОШ №36
г. Ярославль

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

В начальной школе внеурочная работа занимает важное место. Ориентирование на расширение и углубление базовых знаний и умений, развитие способностей и познавательного интереса, организация социальной деятельности школьников - в этом и заключается актуальность внеурочной работы.

© Беляева А.А. 2016

У внеклассной работы больше возможностей в реализации воспитательных функций каждой дисциплины. В современной школе очень важно заинтересовать учащихся преподаваемой дисциплиной, повысить мотивацию к обучению. Достичь этого можно только лишь через продуманную систему внеурочной деятельности, поэтому внеклассная работа была и есть важное звено в учебно-воспитательном процессе. Реформа школы требует усиления связи между обучением, воспитанием и развитием детей.

Большими резервами в решении поставленной задачи обладает взаимосвязанная урочная и внеурочная работа учащихся по разным предметам, в частности, по математике. Учащиеся начальных классов нуждаются в том, чтобы их первоначальное и последующее знакомство с математическими истинами носило не сухой характер, а порождало бы интерес и любовь к предмету, развивало бы в учащихся способность к правильному мышлению, острый ум и смекалку и, тем самым, вносило бы оживление в преподавание предмета.

В каждом классе есть дети, чья природная любознательность в математике выходит «за рамки» образовательного минимума. Чтобы поддержать их интерес к предмету и расширить математические таланты, при выборе направления внеурочной деятельности была выбрана программа «Волшебный мир математики». В программе есть такие виды работ, как ребусы, шарады, нестандартные задачи, математические раскраски, sudoku и многое другое. Эти виды работ во внеурочной деятельности помогают развивать математическое мышление.

Данная внеурочная деятельность вызывает большой интерес у учащихся и раскрывает их математический потенциал все больше и больше. Особенно это заметно на уроках математики. Внеурочная деятельность также побуждает детей к участию в математических олимпиадах. Результаты участия в олимпиадах оказались весьма успешными, что подтверждают занятые места. Так, в первой четверти результаты участия в олимпиаде были такими: 1 место заняли 3 ученика, 2-ое - 4

ученика и 3 место -5 учеников. Во второй четверти участие в олимпиаде было еще более успешным. 1 место заняли 11 учеников, 2-ое- 6 и 3-е - 4 ученика.

Таким образом, внеурочная работа по математике предоставляет школьникам дополнительные возможности для развития способностей, прививает интерес к математике и помогает успешно участвовать в олимпиадах.

Литература:

1. Жикалкина, Т.К. Игровые и занимательные задания по математике [Текст] /Т.К. Жикалкина. - М.: Просвещение, 2012
2. Калугин, М.А. После уроков: кроссворды, викторины, головоломки [Текст] /М.А. Калугин.- Ярославль: Академия развития, 2011

УДК 371

О.А.Беляева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д.Ушинского»
г. Ярославль

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В документах, регламентирующих деятельность современной школы, как основное требование выдвигается необходимость переориентации системы образования на развитие личности каждого школьника, успешную социализацию и активную адаптацию выпускников на рынке труда. Среди основных проблем, требующих поиска вариантов разрешения выделяются следующие: существенное ухудшение состояния здоровья обучающихся в процессе получения образования; несоответствие уровня ответственности, коммуникабельности

© Беляева О.А. 2016

выпускников требованиям современного общества; недостаточный для современной жизни уровень образовательной и социальной мобильности выпускников школ. Ориентация на преодоление этих проблем должно в настоящий период стать обязательной составляющей педагогической деятельности.

Профессиональная ориентация в целом традиционно рассматривается как относительно самостоятельная система, обладающая рядом специфических характеристик, таких как комплексный, многосторонний, многоуровневый, межведомственный характер; значительная отсроченность результатов профориентационной деятельности по времени и другие [3]. Подходы к её реализации, сложившиеся за многие годы, в настоящее время претерпевают значительные изменения в соответствии с социально-экономическими переменами, происходящими в обществе.

Профессиональная ориентация в школе может быть представлена как система научно обоснованных психолого-педагогических мероприятий, направленных на подготовку обучающихся к выбору профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и потребностей общества. В настоящее время она стала составляющей Программы духовно-нравственного воспитания, реализуемой в школе. Задачами её в контексте решения вопросов самоопределения школьников становятся освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста; формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учётом потребностей рынка труда.

Процесс профессионального самоопределения требует к себе отношения как к системному явлению, он полисубъектен по своей природе, предполагает соучастие значимых взрослых в индивидуальном развитии ребенка. В создание условий для его успешного протекания непременно должны быть включены все участники учебно-воспитательного процесса, а результативность

такой работы, будет зависеть от того, насколько они смогут выработать единую стратегию психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, вся профориентационная работа в настоящее время должна рассматриваться как неотъемлемый компонент работы и на учебных занятиях, и во внеурочной, и внешкольной деятельности.

Система работы школы в профориентационном направлении может выстраиваться в контексте реализации идей психолого-педагогического сопровождения школьников, которое, применительно к решению задач самоопределения, трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам [2]. В таком ключе задачами психолого-педагогического сопровождения самоопределения учащихся, становятся:

1. помощь в определении индивидуальных особенностей школьников и путей их возможного оптимального развития, в приобретении практического опыта, соответствующего задачам процесса самоопределения;

2. создание благоприятного психологического климата взаимодействия детей и взрослых, способствующего самоопределению учащихся в условиях дифференциации и индивидуализации обучения;

3. оказание своевременной психологической помощи участникам учебно-воспитательного процесса по решению актуальных проблем;

4. справочно-информационная и консультативная помощь школьникам и их родителям в решении вопросов профессионального самоопределения и построения образовательных планов;

5. создание условий, способствующих формированию жизненно необходимых компетентностей выпускника школы: социальной, коммуникативной, предметной;

6. методическое консультирование педагогических работников и родителей по вопросам поддержки ребенка в его профессиональном самоопределении.

Необходимо подразумевать в подобной работе реализацию двух основных направлений. Актуальное - должно включать в себя решение вопросов, связанных с возникающими проблемами в обучении и развитии школьников, трудностями их адаптации к системе обучения на отдельных этапах обучения, отклонениями в поведении, общении, формировании личности и коллектива, а также с задачами поддержки педагогов в работе с учащимися. Перспективное - ориентироваться на развитие личности, становление индивидуальности каждого школьника, формирование его ключевых компетентностей, определяющих способность к самоопределению и созидательной жизни в обществе.

Подготовить учеников к осознанному выбору дальнейшего собственного профессионально-образовательного пути за время обучения в старших классах невозможно, поэтому решение данных вопросов следует подразумевать как стратегию работы на всём протяжении школьного детства в соответствии с возрастными особенностями учащихся. В этом процессе можно определить четыре основных этапа, имеющих свою специфику.

Этап обучения в начальной школе (1-4 класс) направлен на формирование первичных представлений о мире профессий, добросовестного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и общества, установки на выбор профессии, развитие интереса к будущей профессии. Формами работы могут стать ролевые и дидактические игры, беседы, конкурсы, общественно-полезный труд, экскурсии, семейные праздники и др.

Работа с учащимися в среднем звене имеет целью углубление представлений о мире профессий, знакомство с многообразием направлений профессиональной деятельности, формирование интереса к проблеме выбора профессии и способов её освоения, ознакомление со спецификой рынка образовательных услуг и рынка труда региона. Этот период содержательно может быть разделён на два этапа в связи со специфичностью задач, решаемых младшими и старшими подростками.

«Ознакомительный» этап (5-7 класс) ориентирован на задачи самоопределения подростков в общении и построении отношений с другими людьми, в учебных и внеучебных интересах и целях (приоритетах). Соответственно, приемлемыми формами деятельности станут классные часы и беседы об интересующих подростков проблемах взаимоотношений, анкетирование учащихся и родителей, первичная диагностика познавательных интересов учащихся.

«Поисковый» этап (8-9 класс) должен быть нацелен на определение школьниками собственных ближайших и отдаленных целей, стратегий их достижения, выбор профессии в соответствии со способностями и личностными качествами и в ориентире на экономические потребности региона. Для решения этих задач стоит использовать возможности профориентационных занятий, экскурсий в учебные заведения начального и среднего профессионального образования; профориентационные игры; диагностику профильной и профессиональной направленности, консультации учащихся и родителей, тематические родительские собрания.

Деятельность в старшей школе (10-11 класс) должна ориентироваться на формирование у старшеклассников ценностей построения профессиональной карьеры, профессионально важных качеств, помощь в конкретизации индивидуального профессионально-образовательного маршрута. Максимально продуктивными в данном отношении могут стать творческие работы, психологические игры, упражнения на выявление и развитие личностно- и социально-значимых качеств, индивидуальные и групповые консультации.

В целом успешность решения вопросов профессионального самоопределения зависит от сформированности внутренней активной позиции ученика как субъекта этого процесса, поэтому в школьной практике требуется использование самых разнообразных форм и методов профориентационной работы.

В итоге результатами работы в рамках представленной системы могут стать:

- для учащихся: снижение тревожности, связанной с процессами профессионального и образовательного выбора; развитие у школьников мотивации к учению, иным личностно-значимым видам деятельности; становление и развитие у школьников субъектной позиции; обогащение и развитие индивидуального опыта учащегося в области профильных и профессионально-направленных областей деятельности; позитивные изменения в уровне готовности школьников к выбору профессии; повышение самооценки учащихся.

- для образовательного учреждения: укрепление связей между субъектами учебно-воспитательной деятельности; расширение внешних связей образовательного учреждения; повышение компетенции субъектов учебно-воспитательного процесса в вопросах профессионального и в целом жизненного самоопределения; разработка программ профильных, элективных курсов, профессионально-ориентированных проб.

Многие исследователи (И.В. Кузнецова, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, Н.Ф. Родичев и др.) неоднократно подчеркивали, что недостаточно расценивать профессиональную ориентацию как поддержку конкретного профессионально-образовательного выбора. Она должна рассматриваться как формирование полноценного субъекта личностного и профессионального самоопределения, основными признаками которого могут считаться «авторская» позиция в жизни и деятельности, готовность к самостоятельному целеполаганию, адекватное самосознание, стремление к саморазвитию.

Организация профориентационной работы в контексте идей психолого-педагогического сопровождения с использованием мультидисциплинарного подхода, обеспеченного единством усилий всех субъектов учебно-воспитательного процесса, направленных на поддержку учащегося в решении задач его самоопределения, позволит реализовать требования ФГОС к современному образованию, определить потенциалы решения стоящих перед современными школьниками жизненных проблем с учетом их индивидуальных

ресурсов и в ориентировке на актуальную социально-экономическую ситуацию в обществе.

Литература:

- 1.Беляева, О.А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса на этапе профессионального самоопределения старшеклассников [Текст]/ О.А. Беляева // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал науки и образования Казахстана в условиях современных вызовов и глобализации общества». - Талдыкорган, ЖГУ им.И.Жансугурова, 2016. – С.63-66.
- 2.Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития [Текст] / М.Р.Битянова. – М.: МГПУ, 2006
- 3.Концепция сопровождения профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf
- 4.Кузнецова, И.В. Методологические основы выбора профессии [Текст]/ И.В.Кузнецова// Способности и деятельность: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПИ им.К.Д.Ушинского, 1988. - С.35-45.

О.А.Беляева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль
О.А.Ленская
ЧОУ «Рыбинская православная гимназия им. Серафима
Вырицкого»
Ярославская область, г. Рыбинск

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ "ШКОЛА 2100")**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение условий для эффективной реализации и освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех учащихся. Значительную роль в данном отношении играет использование дифференцированного подхода в обучении.

По мнению В. И. Загвязинского [4] дифференцированное обучение - это форма организации учебного процесса, при которой учитель, работая с группой учащихся, учитывает наличие у них каких-либо значимых для учебного процесса качеств. Р. Б. Вендровская [2] считает, что это - создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах. ФГОС НОО трактует понятие

дифференцированного обучения как усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, не ниже обязательного (стандарт) [5].

С позиции Р. Б. Вендровской [2], применение дифференцированного подхода при обучении младших школьников на уроках математики обеспечивает усиление практической направленности учебного процесса, управление не только содержательной, но и операционной стороной учебной деятельности, системный подход к обучению, формирование умения учиться. И. Э. Унт [6] отмечает, что особенностью такой работы должно стать использование на уроках и в домашней работе разноуровневых заданий, которые составляются учителем с учетом знаний и способностей детей. Такие задания должны быть доступны детям разного уровня подготовки, иначе может получиться так, что один ребенок будет усваивать программный материал легко, без затруднений, а другой – затрачивать все силы на постижение достаточно трудного для него материала.

Мы согласны, что дифференцированный подход в обучении играет существенную роль в формировании как метапредметных, так и предметных компетенций учащихся. В настоящее время в абсолютном большинстве общеобразовательных школ в первые классы набирают детей по возрастному принципу без учета их интеллектуальных и индивидуальных способностей, соответственно, уже на первых этапах учебного процесса намечается неравномерность обучаемости младших школьников. Некоторые школьники усваивают новый материал легко, решают задачи повышенного уровня, другие при усвоении новой информации испытывают некоторые временные затруднения и решают задачи в рамках положенного стандарта, третьим для усвоения нового материала необходимы дополнительные объяснения, задачи же они могут решать только те, которые ниже среднего уровня. Наблюдая за умственным и интеллектуальным развитием младших школьников, психологическими особенностями и способностями, большинство педагогов приходят к необходимости использования дифференцированного обучения в

учебном процессе. Особое значение данная работа имеет именно на этапе начального обучения, поскольку доказано, пробелы в знаниях, образовавшиеся в этот период, как правило, приводят к неуспеваемости, развитию дезадаптации, потере учебной мотивации.

По мнению А. Ц. Блинкова для формирования предметной компетенции на уроках математики в начальной школе можно использовать разные способы организации дифференцированного обучения классифицируя их по уровню творчества, уровню успешности, объему учебного материала, степени самостоятельности учащихся, характеру помощи учащимся, форме учебных действий. Способы организации дифференцированного обучения могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор [1].

Каждая из образовательных систем, предлагаемая к реализации при обучении в начальной школе, располагает определенным потенциалом реализации дифференцированного подхода в обучении. Так, главным методическим принципом дифференциации обучения в системе «Школа 2100» считается четко продуманное сочетание базового, повышенного и максимального уровня сложности заданий, однако опыт практической деятельности выявил существенные проблемы в методическом оснащении педагогов спектром возможных заданий для реализации данной идеи.

Нами были проанализированы учебные пособия по математике с 1 по 4 класс, рекомендованные к использованию в данной образовательной системе, и выявлена существенная неравномерность в представленности заданий разного уровня для учащихся.

Освоение именно базового уровня математических знаний – тот минимум, который гарантируется ФГОС; задачи такого уровня, оказались представлены во всех учебниках в достаточном объеме: 1 класс – 62,7% от общего количества, 2 класс – 71,2%, 3 класс – 62,7%, а 4-й – 72,7%.

Однако в качестве ориентира в освоении математических знаний обязательно должны быть предложены задания

повышенного уровня сложности, требующие для своего решения больших усилий со стороны школьников. Их представленность оказалась очень неравномерна: 1 класс – 7,9% от общего количества, 2 класс – 24,5%, 3 класс – 34,1%, а 4-й – 26,7%.

Необходимо учитывать и тот факт, что для определенной части обучающихся начальной школы является крайне важным ориентир на высокий уровень сложности заданий. А их представление в учебниках математики оказывается крайне неравномерно: 1 класс – 29,6% от общего количества, 2 класс – 4,3%, 3 класс – 0,2%, а 4-й – 0,6%.

В итоге мы можем отметить, что в первом классе в явно недостаточном объеме представлены задания повышенного уровня сложности, во втором – нагрузка распределена более равномерно, а учебники третьего и четвертого классов содержат явно недостаточное количество заданий максимального уровня сложности (менее 1% от общего числа). Ещё большая неравномерность прослеживается при анализе разноуровневых заданий по различным темам.

Такая ситуация существенно осложняет работу педагога. В его задачи, согласно образовательным стандартам, входит организация учебного процесса как интенсивной интеллектуальной деятельности каждого младшего школьника с учётом его особенностей и возможностей, а учебники, являющиеся одним из основных пособий, с которыми работают дети на уроке и дома, оказываются не в полной мере оснащены соответствующими заданиями для реализации поставленных целей. На педагога в связи с подобными обстоятельствами ложится дополнительная нагрузка, связанная с поиском заданий, способных поддержать интерес и организовать продуктивную работу различных категорий учащихся с разным уровнем способностей и учебного интереса к освоению математики.

Таким образом, несмотря на признанное значение дифференцированного подхода в обучении, до настоящего времени, в практике работы образовательного учреждения существуют значительные проблемы в его реализации. Существенные сложности возникают уже на этапе обучения в

начальной школе, призванном в максимальной степени заложить основы дальнейшей учебной деятельности, сформировать мотивацию достижения, устойчивую внутреннюю позицию школьника. Подобная ситуация требует серьёзных усилий со стороны педагогов при подготовке к организации учебных занятий с учётом современных требований, с ориентиром на использование индивидуальных различий в учебных возможностях учащихся, обеспечения каждому школьнику оптимальных условий для продуктивной познавательной деятельности в процессе учебной работы.

Литература:

- 1.Блинков, А.Ц. Дифференциация обучения [Текст] / А.Ц. Блинков, М.М. Лови, О.В. Стратова // Завуч. -1998.- № 4. С. 26-32
- 2.Вендровская, Р.Б. Дифференциация обучения [Текст] / Р.Б. Вендровская, Н.М. Шахмаев // РПЭ: в 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С.276-277
- 3.Деменева. Н.Н. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе [Текст] / Н.Н. Деменева // Начальная школа.- 2005. - № 3. С. 38-43
- 4.Загвязинский, В.И. О дифференцированном подходе [Текст] / В.И. Загвязинский // Народное образование, 1968. – №10. – С.16-23
- 5.Министерство образования и науки Российской Федерации, 15.10.2013, ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, <http://standart.edu.ru>
- 6.Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика. – 1990

О.А.Беляева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль
Н.М. Финеева
ГОУ ЯО "Центр помощи детям"
г. Ярославль

ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

Одним из приоритетных направлений современного образования является обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося, особое внимание в этом отношении Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» обращает на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которым присущи особые образовательные потребности.

Особые образовательные потребности – потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок в процессе обучения. Для создания подобных условий образовательными организациями могут быть использованы разные формы организации обучения (интегрированное, инклюзивное, экстернат, домашнее обучение, дистанционное).

Дистанционная форма обучения ориентирована на детей, которые по состоянию здоровья, в силу физических, психологических, психофизиологических причин не могут посещать образовательные организации и получать инклюзивное

образование (в том числе детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья), она призвана обеспечить получение качественного образования, воспитания и социализации такими школьниками. Дистанционное обучение представляет собой процесс взаимодействия педагога и ученика посредством информационных технологий, видео-связи через Интернет и дистанционной аттестацией. При этом дистанционное обучение сохраняет характерный для домашнего обучения индивидуальный подход к ученику, так как педагог способен скорректировать учебную программу, исходя из особенностей, в том числе и умственных, своего ученика [2].

В Ярославской области на базе ГОУ ЯО «Центр помощи детям» более пяти лет функционирует Школа дистанционного обучения [3]. Основными целями её образовательной деятельности являются:

- образовательная деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования;

- создание специальных условий для получения образования учащимися, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации (в том числе дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья);

- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, семье;

- формирование здорового образа жизни, обеспечение охраны и укрепления здоровья учащихся;

- защита прав и интересов детей.

Одной из приоритетных задач работы с детьми с ОВЗ является создание условий для их успешной социализации. В большинстве случаев ребенку с биологическим неблагополучием тяжело найти контакт с окружающими, что провоцирует отклонения в его психическом развитии, но во время оказанная педагогическая поддержка позволяет хотя бы частично предотвратить подобные нарушения. В данном отношении педагогическая поддержка может пониматься как оказание

превентивной помощи детям с ОВЗ, как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [1].

Работа по реализации подобных задач должна планироваться и реализовываться во всех организационных формах деятельности образовательной организации: в учебной (урочной и внеурочной) и внеучебной (внеурочной и дополнительном образовании).

Согласно ФГОС, цель внеурочной деятельности - создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Исходя из актуальной ситуации Школы дистанционного обучения, на первое место в работе педагогов должен выходить вопрос организации внеурочной деятельности, способной решить проблемы социализации обучающихся. В основу модели такой работы положены следующие принципы: учёта потребностей обучающихся и их родителей; преемственности; разнообразия направлений и форм организации внеурочной деятельности.

Программа и тематическое планирование внеурочной деятельности были разработаны совместно с педагогами начальных классов, детьми и родителями, исходя из интересов детей и социального запроса. Программа стала новым ресурсом организации пространства взаимодействия педагогов и учащихся. Данный ресурс был задуман как способ отследить и сформировать значимые качества личности, отработать коммуникативные действия учащихся, как содержательное продолжение урока, как новая дополнительная возможность сделать образование более интересным и содержательным.

Содержание программы включило в себя 4 модуля: «Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни», «Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека»,

«Воспитание нравственных чувств и этического сознания», «Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни».

Курсы по классам представлены на портале дистанционного обучения Ярославской области "Знание"[4]. Они облегчают подготовку к занятиям, делают их яркими и увлекательными. Работа ведётся под руководством взрослого, открывающего для ребенка разнообразные ресурсы, соответствующие теме занятия: тесты, опросники, книги, раскраски, аудиофайлы и форумы... От класса к классу увеличивается объём материала и количество ресурсов.

Педагог в ходе занятия обучает и правилам работы с курсами портала, что позволяет ребенку в дальнейшем самостоятельно осваивать его пространство. В каждой теме представлены видеосюжеты, есть физкульт-минутки, задания, стимулирующие познавательную активность (пазлы, ребусы и др.). На занятии можно использовать не всё, выбирать порядок заданий. В программе прописаны рекомендации по разработке урока.

Как особо значимый компонент занятий по внеурочной деятельности рассматриваются и такие сложные в работе с детьми с ОВЗ вопросы как вопросы профессиональной ориентации: содержание многих разделов включает в себя ссылку «Есть такая профессия».

В контексте требований современного образования школьники должны вовлекаться в самые разнообразные виды деятельности: игры, исследовательские проекты, реальные и виртуальные экскурсии, творческие занятия, творческие конкурсы и соревнования, выставки работ, совместные детско-родительские праздники, общественно значимые дела. Только в разнообразии подобного социального опыта они смогут научиться изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать собственные возможности. Особое значение подобные подходы приобретают в работе с детьми с

ОВЗ. Представленная модель организации внеурочной деятельности в Школе дистанционного обучения проходит успешную апробацию. При соответствующих изменениях, согласно специфическим условиям и имеющимся ресурсам, она может быть реализована и в других образовательных организациях, может способствовать проявлению и раскрытию каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «я», вне зависимости от его специфичных образовательных потребностей.

Литература:

1.Газман, О.С. Основы интегрированного обучения [Текст]/ О.С.Газман. – М.: Просвещение, 2008. – 19с.

2. Невзорова, А.В. Формирование установки на здоровый образ жизни у младших школьников [Текст] /А.В. Невзорова, З.С. Туманова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник статей четвертой всероссийской интернет-конференции (октябрь – декабрь 2014 г.)/под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 110-113.

3.Формы обучения детей с ОВЗ
<http://www.menobr.ru/article/59405-qqq-16-m2-formy-obucheniya-detey-s-ovz>

4.Школа дистанционного обучения <http://cpd.yaroslavl.ru>

5.<http://cpd.yaroslavl.ru:86/course/view.php?id=28>

Н.Ю. Брюханова
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Актуальность проблемы духовно-нравственного развития в современном обществе обусловлена комплексом факторов. Многие исследователи отмечают, что молодое поколение является одной из самых уязвимых категорий населения. Это связано с тем, что у них отсутствует жизненный опыт, кроме того, внимание со стороны общества к проблемам детей, подростков и молодежи снижено. Дети легко поддаются деструктивным влияниям, что способствует усвоению ими антисоциальных и асоциальных установок.

Общественные явления, которые приобретают ярко выраженный характер, такие как размывание традиционных ценностей, недоверие к старшим поколениям, отсутствие защищенности на уровне государства, приводят к расширению зоны десоциализации.

Преобладание в современном обществе материальных ценностей, формирование культа денег, материального благополучия, индивидуализма и гедонизма, социального паразитизма, приводит к вытеснению исконных традиционных ценностей и разрушению нравственной основы формирования личности. Именно поэтому на современном этапе развития общества и системы образования большое внимание исследователей обращено к проблеме духовно-нравственного развития личности.

Духовно-нравственное развитие личности, по мнению Т.И. Власовой [2], выступает как последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных ценностей и идеалов отношение к себе, к другим людям, обществу, государству, миру в целом.

Еще одно определение духовно-нравственного развития дает В.В. Абраменкова [1]. Она рассматривает его как процесс последовательного накопления качественных и количественных показателей, изменений в системе духовных ценностей, обеспечивающих вхождение личности в социокультурную среду на основе ее нравственно ориентированной, креативной, созидательной жизнедеятельности и успешной самореализации в государстве и обществе.

В психолого-педагогической литературе духовно-нравственное развитие тесным образом связано с духовно-нравственным воспитанием, поскольку развитие происходит в процессе воспитания.

Процесс духовно-нравственного воспитания направлен на духовно-нравственное развитие человека в контексте его всестороннего развития. Основу данного процесса составляет формирование духовно-нравственных ценностей личности, которые являются основополагающими в отношениях людей друг к другу, к семье, обществу и т.д.

В научной литературе духовно-нравственным воспитанием называется педагогически организованный процесс. По мнению Т.И. Тюляевой [6], такой процесс подразумевает передачу обучающимся духовно-нравственных норм жизни, а также создание условий для усвоения и принятия учащимися базовых национальных ценностей, для освоения системы общечеловеческих, духовных, нравственных и культурных ценностей многонационального народа России.

Кроме того, духовно-нравственное воспитание предполагает мировоззренческое развитие личности, непременно вклю-

чающее освоение духовных, то есть высших смысло-жизненных ценностей, наиболее значимых представлений в мировоззрении данного типа, усвоение этого мировоззрения (как возможный итог) и выработку соответствующих нравственных качеств, духовно-нравственной культуры также определенного типа. Определенный образ жизни человека и является результатом духовно-нравственного воспитания.

Изучение научной литературы показывает, что существует и другая трактовка духовно-нравственного воспитания, согласно которой оно понимается как воспитание нравственности, духовности в некоем общем положительном смысле, без конкретного указания на определенное мировоззрение и систему морали, то есть не дифференцируется по мировоззренческому признаку. Анализ показывает, что такая трактовка сейчас более распространена в научной литературе, в образовательных материалах, документах. Однако эта позиция может представлять значительные трудности при практической организации духовно-нравственного воспитания школьников и даже допускает возможность крайне опасных подмен, способных в будущем продуцировать социальные противоречия и, не исключено, конфликты.

Важно отметить, что содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности приобретает определенный характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению, и определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями.

Духовно-нравственное развитие представляет собой сложный и длительный процесс, в ходе которого происходит накопление качественных и количественных изменений в системе духовных ценностей ребенка, которые обеспечивают его вхождение в социокультурную среду и создают условия для успешной самореализации. Развитие личности происходит в обществе; в связи с этим важное значение имеет рассмотрение социальных предпосылок духовно-нравственного развития. Социальные предпосылки духовно-нравственного развития

представляют собой условия, которые должны присутствовать в обществе, для того, чтобы процесс духовно-нравственного развития личности являлся эффективным.

По мнению Л.В. Каршиновой [5], специфика духовно-нравственного развития детей в современном обществе заключается в том, что процесс духовно-нравственного развития должен осуществляться на основе определенного мировоззрения, которому соответствует система морали, нравственных ценностей, культуры, образа жизни. В российском государстве речь идет о традиционной русской народной культуре. В соответствии с этим, духовно-нравственное развитие является результатом приобщения детей к культуре своего народа, семьи, социально-культурной группы как части российского гражданского общества. Поэтому важнейшим условием духовно-нравственного развития и его социальной предпосылкой является укрепление и возрождение традиционных российских социокультурных норм и ценностей.

Культура представляет собой динамическое образование. Процесс приобщения к культуре, то есть к традициям, обычаям и нормам поведения происходит на протяжении всей жизни человека. В этой связи М.В. Захарченко [4] называет его непрерывным процессом.

Взаимосвязь человека и культуры часто отображается с помощью термина «приобщение». Понятие «приобщение» употребляется в психолого-педагогической литературе достаточно широко в тех случаях, когда речь идет о формировании, развитии определенных качеств личности. Авторы обращаются к данному понятию с целью обозначить им процесс интериоризации, социализации, процесс углубления и расширения объема знаний, умений и навыков, а также социального опыта.

Знание и приобщение к народной культуре помогает глубже осознать происходящие в обществе процессы, чтить и хранить традиции, развивать у детей осознание принадлежности к собственной культуре и родному народу, воспитывать патриотизм.

Воспитание детей на традициях народной культуры является одним из главных направлений обновления содержания педагогического процесса. Национально-региональный компонент, внесенный Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает обучение детей в доступных формах и видах деятельности, истории родной культуры, воспитание на национальных духовных традициях, ориентацию педагогов на возрождение национального самосознания, воспитание личности, способной стать носителем родной культуры. Огромный потенциал народной культуры сосредоточен в языке, фольклоре, искусстве [34].

Другим важным условием является обязательное участие школы и других субъектов воспитания, прежде всего, семьи, в духовно-нравственном воспитании. Семья является первичным институтом социализации, в котором осуществляется передача социокультурного опыта, традиций подрастающему поколению. Поэтому одной из важнейших социальных предпосылок духовно-нравственного развития является возрождение, укрепление семейных ценностей, семейных традиций, понимание семьи как первичной ценности для каждого человека.

На уровне общества немаловажную роль в поддержании и развитии духовности и нравственности играет религия. Возрождение культурных традиций, в том числе и религиозных, отражающих самобытность народа, укрепляющих связь поколений, способствующих развитию духовности, является деятельностью религиозных организаций, прежде всего, православной церкви. В процессе обучения в школе, на данный момент дети знакомятся с основами религии, что способствует формированию их духовности.

Е.В. Губанова, Ю.Б. Пушнова [3] отмечают, что эффективность процесса духовно-нравственного воспитания во многом зависит от единства взглядов на проблему духовно-нравственного воспитания и тесное взаимодействие разных институтов социализации, общественных организаций в достижении поставленных целей духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Поэтому это также может

рассматриваться как важнейшая социальная предпосылка духовно-нравственного развития подрастающего поколения.

Внимательное отношение государства к проблеме духовно-нравственного развития, которая проявляется в разработке программ духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и их реализации, имеет важное значение в решении данной проблемы.

Таким образом, в условиях современного общества, в котором происходит утрата нравственных ориентиров, национальной идентичности, повышенное внимание к проблеме духовно-нравственного развития подрастающего поколения является важной составляющей обеспечения сохранности национальных традиций в условиях модернизации. Опора на традиционные ценности, их возрождение, приобщение подрастающего поколения к русской народной культуре, способны создать благоприятные условия для становления духовности и нравственности детей.

Литература:

- 1.Абраменкова, В. В. Проблема духовно-нравственного развития современного ребенка [Текст] /В.В. Абраменкова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2005. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-sovremennogo-rebenka> (дата обращения: 04.10.2016).
- 2.Власова, Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни[Текст] /Т.И. Власова // Педагогика. 2011. № 9. С. 108-113.
- 3.Губанова, Е.В., Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России [Текст] /Е.В. Губанова, Ю.Б. Пышнова // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 8-14.
- 4.Захарченко, М.В. Народная традиционная культура в системе образования // Философия педагогики. - [Электронный ресурс] - URL: <http://www.portal-slovo.ru> (04.11.2015).
- 5.Каршинова, Л.В. Духовное и нравственное развитие и воспитание личности в образовательном пространстве [Текст]

/Л.В. Каршинова // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С.48 - 52.

6.Тюляева, Т.И. Духовно-нравственные и социальные ориентиры в образовании: приоритет, возможности, поиски [Текст] /Т.И. Тюляева // Методист. 2010. № 7. С. 7-12.

УДК 371.38

Ю.П. Вавилов

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

В настоящее время в начальной школе обновлено содержание образования; имеется широкий выбор учебных программ, различных систем и учебно-методических комплектов обучения. Изменение содержания обучения требует также обновления и образовательных технологий, что в единстве и должно обеспечить достижение положительных результатов обучения.

Педагогическая технология – это продуманная система педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с учетом человеческих и технических ресурсов, направленная на оптимизацию методов, форм и средств образования. В современном обучении существует политехнологизм, то есть многообразие технологий. Каждая технология в отдельности не является универсальной и идеальной, но при этом обладает своими возможностями для решения конкретных задач в конкретных условиях [1-4].

Педагогические технологии классифицируются по определенным критериям. По сфере применения технологии бывают общепедагогические, частнопредметные, локальные. По

направленности на личностные структуры они подразделяются на информационные, операционные, саморазвитие, эвристические, прикладные. По функциональному содержанию различают технологии обучающие, воспитательные, общеобразовательные, светские, профессиональные, гуманистические, технократические, моно- и политехнологии. По организационным формам технологии бывают классно-урочные, альтернативные, академические, клубные, индивидуальные, групповые и дифференцированные. По подходу к школьнику – авторитарные, гуманно-личностные, личностно-ориентированные, сотрудничество, свободного воспитания. По типу управления познавательной деятельностью технологии делятся на традиционные, классические, обучение по книге, компьютерно-информационные, программированное обучение и другие. По категориям детей и школьников технологии могут быть массовыми, коррекционными, компенсирующими, продвинутого образования, для работы с одаренными и трудными детьми и другие.

Среди всех имеющихся педагогических технологий в настоящее время в начальной школе наиболее широко и эффективно применяются следующие.

1. Развивающие технологии, связанные с внедрением особых развивающих систем обучения по Л.В. Занкову, по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову, а также других дидактических систем, в рамках которых акцентируется внимание на механизмах развития интеллектуально-личностных качеств.

2. Игровые технологии, используемые самостоятельно или как элемент других педагогических технологий, в качестве формы урока или его части, во внеклассной работе. Применяются педагогические игры: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, обучающие, тренировочные, познавательные, развивающие, воспитательные, творческие, предметные, ролевые, компьютерные и многие другие.

3. Технологии проблемного обучения, направленные на освоение учениками мыслительных умений поиска, постановки,

решения учебных проблем, на развитие самостоятельности и инициативности учащихся в овладении программным материалом, на применение знаний и умений в реальной жизненной практике.

4. Личностно-ориентированные технологии обучения, в которых можно выделить такие виды как разноуровневое обучение, коллективное взаимообучение, сотрудничество, модульное обучение. Эти технологии позволяют педагогу приспособить учебный процесс к индивидуально-личностным особенностям школьников и к учебному материалу различной сложности.

5. Разноуровневое обучение предполагает уровневую дифференциацию учебных задач с учетом разных способностей школьников и разного характера требований со стороны педагога. Как правило, выделяют три уровня: минимальный (базовый), программный и усложненный (продвинутый).

6. Технология коллективного взаимообучения дает возможность деления учащихся на пары: статическую, динамическую и вариационную. Статическая пара – два ученика («учитель и ученик», «сильный и слабый» и т.п.). Динамическая пара – четыре ученика, каждый из которых выполняет свою часть учебного задания и вносит вклад в решение общей учебной задачи. Вариационная пара – малая группа, в которой каждый ученик выполняет свое задание, а затем происходит взаимообучение.

7. Технология сотрудничества выступает в форме совместного обучения в малых группах, где школьники учатся вместе. Применяются разные варианты сотрудничества: обучение в команде, «встреча экспертов», обучение в сотрудничестве (работа по подтемам), исследовательская работа в группах с элементами сотрудничества, товарищества и взаимопомощи.

8. Технология модульного обучения есть разновидность блочного обучения. В этом случае выделяются тематические блоки, и ученики осваивают материал по модулям.

Предусматривается также разграничение по уровням, на модульных уроках используются особые технологические карты.

9. Технология работы над проектом может включать как индивидуальную, так и совместную деятельность учеников, направленную на создание и реализацию проекта. Существует много видов проектов: проекты практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые, комплексные, а также монопредметные, межпредметные, внутриклассные, школьные, региональные, краткосрочные или длительные по времени и другие. Основные требования к проектам: постановка проблемы проектирования и планирования, поиск информации, создание продукта, презентация проекта, его практическая реализация.

10. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), относящиеся, по сути, к самым современным и высоким. Овладение ими необходимо не только для успешной школьной учебы, но и для всей последующей жизни современного человека. Использование ИКТ в начальной школе позволяет индивидуально подойти к ученику, вовлечь его в активный познавательный процесс, научить поиску информации, повышать компьютерную грамотность, предостерегать от компьютерной зависимости (интернет-зависимости).

11. Здоровьесберегающие технологии предназначены для сохранения и укрепления здоровья школьников, их физического развития. Они предполагают оптимизацию условий обучения, рациональную организацию учебного процесса, учет возрастных и индивидуальных возможностей школьников, внедрение рационального режима питания, труда, отдыха и сна.

Освоение и творческое применение инновационных педагогических технологий является исключительно важной профессиональной задачей будущих и работающих учителей, а, следовательно, и задачей тех, кто готовит педагогические кадры и повышает их квалификацию.

Литература:

1. Невзорова, А.В. Образовательные программы начальной школы [Текст] /А.В. Невзорова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015
2. Невзорова, А.В. Специфика педагогической деятельности в условиях вариативного начального образования: методические рекомендации [Текст] /А.В. Невзорова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015
3. Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы [Текст] /под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: ЯГПУ, 2014.
4. Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы [Текст] /под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: ЯГПУ, 2015.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] /Г.К. Селевко. – М., 1998.
6. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] /Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 2005.

УДК 371

Ю.П. Вавилов

В.Я. Даскал

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Проблема современных принципов обучения актуальна как для общей дидактики, так и для частных дидактик применительно к разным ступеням школьного обучения, в целом, - к общеобразовательной школе и к профессиональному образованию. Одним из важных аспектов этой проблемы служит наличие разных подходов к выделению системы дидактических

© Вавилов Ю.П., Даскал В.Я. 2016

принципов и ее структурных компонентов [1 – 5]. Традиционно в прошлом в научной и учебной литературе было принято четко разводить принципы обучения и принципы воспитания. С появлением теории целостного педагогического процесса, единой учебно-воспитательной деятельности, эдукации как единства обучения-воспитания (или воспитания-обучения) авторы стали объединять и характеризовать вместе принципы обучения и воспитания, называя при этом разное количество данных принципов.

Сказанное можно проиллюстрировать с помощью анализа ряда современных учебников и учебных пособий для педагогических вузов, изданных в нашей стране в постсоветский период.

Так, в «Педагогике» под редакцией П.И. Пидкасистого [2] имеется, по сути, классический вариант отдельной характеристики принципов школьного обучения. Указывается восемь принципов: принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, принцип научности содержания и методов обучения, принцип систематичности и последовательности обучения, принцип наглядности, принцип доступности, принцип прочности результатов обучения, принцип связи обучения с жизнью и принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения. Сущность этих принципов раскрыта обстоятельно и хорошо известна педагогам.

Аналогично охарактеризованы дидактические принципы в учебнике И.П. Подласого «Педагогика начальной школы» [4]. Названо также 8 принципов, в основном тех же. Это принципы сознательности и активности обучения, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, доступности, научности, эмоциональности, связи теории с практикой. В двух рассмотренных перечнях принципов можно указать и на некоторые различия. Так, П.И. Пидкасистый включает в перечень принципы развивающего и воспитывающего характера обучения, сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения, которых нет в учебнике И.П. Подласого. Вместе с тем, второй автор вводит необычный принцип эмоциональности

обучения, обращая особое внимание на роль положительных эмоций (радостного, победного учения с увлечением).

В учебнике И.П. Подласого [5] имеется более полный и обновленный перечень принципов обучения в единстве с воспитанием (эдукации), что говорит о существенном изменении научной позиции автора. Характеризуются 15 принципов эдукации: принцип природосообразности воспитания и обучения, принцип сознательности и активности, принцип наглядности обучения-воспитания, принцип систематичности и последовательности образовательного процесса, принцип прочности результатов образования, принцип эмоциональности воспитания и обучения, принцип доступности, принцип опоры на положительное в процессе эдукации, принцип связи теории с практикой, принцип личностного подхода, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип единства воспитательных воздействий, принцип комплексного подхода, принцип национального характера воспитания. Можно заметить, что, несмотря на совмещенный перечень принципов обучения-воспитания, одни из принципов в большей мере относятся к обучению, а другие – к воспитанию. Это отражает реальный характер эдукации, в которой на первый план выступает то обучение, то воспитание (уроки и воспитательные мероприятия), но при этом обучение и воспитывает, а воспитание многому учит. Тем не менее, подход И.П. Подласого в рассмотренном варианте не дает полного ответа на вопрос о единых принципах эдукации; здесь возможны и даже нужны уточнения и конкретизация.

По-видимому, более оптимальное решение проблемы современных принципов обучения-воспитания следует искать на пути соединения усилий и достижений разных авторов. На наш взгляд, представляет научный интерес сравнение нового перечня принципов у И.П. Подласого с их развернутым и более полным перечнем, причем еще в 1998 году в «Педагогике» В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова [3]. Авторы указанного учебного пособия, раскрывающего теорию целостного педагогического процесса, включили в свой перечень

двадцать принципов организации учебно-воспитательной деятельности.

Это следующие принципы: принцип гуманистической направленности педагогической деятельности; принцип ее связи с жизнью и практикой; принцип соединения обучения и воспитания; принцип научности; принцип ориентированности на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения; принцип обучения и воспитания в коллективе, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм педагогической деятельности; принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения и воспитания; принцип наглядности; принцип эстетизации обучения и воспитания, всей жизни детей и учащихся; принцип управления деятельностью учащихся, сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности школьников; принцип сознательности и активности; принцип уважения к личности ученика в сочетании с разумной требовательностью к нему; принцип опоры на положительное в человеке; принцип согласованности требований школы, семьи и общественности; принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий; принцип доступности и посильности обучения и воспитания; принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса; принцип прочности и действенности результатов обучения, воспитания и развития; принцип творческой направленности деятельности педагогов и учащихся; принцип сотрудничества субъектов обучения и воспитания; принцип создания положительного эмоционального фона совместной деятельности и др.

Таким образом, проблема современных принципов обучения-воспитания остается дискуссионной, и ее решение требует применения системного подхода и опоры на теорию целостного педагогического процесса.

Литература:

1. Вавилов, Ю.П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе [Текст] /Ю.П. Вавилов. – Ярославль: ЯГПУ, 2003
2. Педагогика [Текст] /под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Рос . пед. агентство, 1996
3. Педагогика [Текст] /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998
4. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы [Текст]/И.П. Подласый. – М.: Владос, 2004
5. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] /И.П. Поласый. – М.: Юрайт, 2015

УДК 159.9

С.А. Васюра

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

г. Ижевск

МЕТАЭФФЕКТ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧАЩИХСЯ

В настоящее время в условиях коренных изменений системы образования возрастает роль способности учителя быть субъектом своего профессионального становления, проявлять и развивать свою индивидуальность. Изучение учителя как субъекта профессиональной активности не может ограничиваться характеристиками его компетентности, опытности, мастерства, не менее важно определить индивидуально-психологические свойства педагога, его метаиндивидуальность, проявляющуюся в системе «учитель-ученики».

© Васюра С.А. 2016

Понятие метаиндивидуальности (от греч. «meta» – «сверх», «после») является одним из основных понятий в теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [5], идеи которого находят свое подтверждение и развитие в исследованиях психологов, изучающих взаимодействие индивидуальности человека с другими людьми, социальными группами. В исследованиях метаиндивидуальности учителей, проводимых представителями Пермской научной психологической школы, выделены две формы метаэффектов – метаиндивидуальное свойство и метаиндивидуальная характеристика.

Метаиндивидуальное свойство – это качество личности, например, терпеливость, которое воспринимается другими людьми, но необязательно оказывает влияние на их индивидуальность. Метаиндивидуальной характеристикой (метахарактеристикой) является психологическое образование, детерминированное разноуровневыми свойствами индивидуальности и оказывающее влияние на индивидуальность других людей.

Метаиндивидуальность учителя может проявляться как метаиндивидуальное свойство и как метаиндивидуальная характеристика. Феномен метаиндивидуальности, как отмечает Б.А. Вяткин, можно рассматривать как взаимодействие двух систем: системы «учитель» и системы «ученик» [2]. Метаиндивидуальные свойства и метаиндивидуальные характеристики учителей начальных классов должны соответствовать следующим критериям:

- быть профессионально значимыми в деятельности учителя, т.е. проявляться в разнообразном спектре педагогических реалий как перцептивные, или как способные воздействовать, или демонстрирующие умение владеть собой и т.п. ;

- влиять на процессы взаимодействия учителя и ученика – либо количественно (например, расширяя круг общения), либо качественно (видоизменяя круг общения);

- иметь интегративный характер, т.е. в их становлении и функционировании должны участвовать достаточно широкие пласты индивидуальности.

Вышеуказанные критерии учитывались в исследованиях психологов, проводимых на выборках учителей и учащихся начального звена школы (Долгополова И.В, Васюра С.А., Краснов В.А и др.). В исследовании И.В. Долгополовой выявлялись стили педагогической деятельности учителей, получившие название «стиль, направленный на самоорганизацию деятельности» и «стиль, направленный на организацию интеллектуальной деятельности учащихся» [3]. Обнаружены два аспекта метаэфекта стиля деятельности учителей начальной школы, а именно – стилевые характеристики деятельности учеников, характеристики их индивидуальности. В отличие от учащихся у педагогов с первым стилем, школьники, обучающиеся у педагогов со вторым стилем – «стилем, направленным на активизацию интеллектуальных свойств учащихся», обладают более высокими показателями школьной мотивации и познавательной потребности. Учащиеся из второй группы при более выраженной силе сверх-Я и напряженности, характеризуются в отличие от своих сверстников более высокой нормативностью, ответственностью при напряженности и фрустрированности в связи с повышенной школьной мотивацией. По мнению И.В. Долгополовой, здесь проявляется метаэфект стилевых авторитарных тенденций и личностных особенностей педагогов, которым свойственен второй стиль деятельности [3].

В исследовании А.В. Краснова выявлено, что профессиональная активность учителя начальных классов представляет собой его метаиндивидуальную характеристику. В частности, эмпирическим путем установлено, что ученики, обучающиеся у учителей с разным уровнем развития профессиональной активности, различаются по личностным свойствам, по выраженности отдельных компонентов учебной активности, по структуре последней [4]. В проведенном нами исследовании метаиндивидуальный эффект коммуникативной

активности изучался на выборке учителей начальных классов и их учеников – учащихся 3-4 классов. Осуществлен сравнительный анализ показателей свойств личности учеников, обучающихся у полярных по уровню развития коммуникативной активности групп учителей – с высокой и низкой активностью. Свойства личности учеников диагностировались с помощью детского варианта опросника Кеттелла. Учащиеся «высокоактивных» учителей и учащиеся «низкоактивных» учителей достоверно отличаются по фактору А (сердечность-обособленность), фактору Е (доминантность-конформность), фактору Н (робость-смелость) и фактору I (жесткость-мягкосердечие). У первых школьников более выражены общительность, доминантность, мягкость и смелость. Учащиеся «низкоактивных» учителей менее общительны, конформны, более жестки и реалистичны, менее смелы. Отметим, что личностные свойства, в выраженности которых установлены различия между учащимися «высокоактивных» и «низкоактивных» учителей, проявляются в общении.

Корреляционный анализ показал, что характер взаимосвязей между личностными свойствами учащихся «высокоактивных» учителей и «низкоактивных» учителей отличается специфическими особенностями. У учеников «высокоактивных» учителей выявлены следующие связи: связь общительности (фактор А) с тактичностью (фактор D) и невозмутимостью (фактор Q4), связь смелости (фактор Н) с невозмутимостью (фактор Q4). Данные взаимосвязи личностных свойств у школьников обеспечивают легкость социальных контактов, успешность общения. У учащихся «низкоактивных» учителей установлены иные связи: связь общительности (фактор А) с жесткостью (фактор I), связь конформности (фактор Е) с контролем поведения (фактор Q3), связь жесткости (фактор I) со средне выраженной самоуверенностью (фактор O) и контролем поведения (фактор Q3). Взаимосвязи этих свойств личности учащихся не способствуют успешному коммуникативному взаимодействию. Полученные результаты свидетельствуют о

метаэфекте коммуникативной активности учителя начальных классов.

Результаты исследований метаэфектов во взаимодействии учителя начальных классов и учащихся имеют существенное значение для системы подготовки педагогических кадров, для разработки научно-обоснованного психологического сопровождения развития личности школьников.

Литература:

1. Васюра, С. А. Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов [Текст] / С. А. Васюра // Образование и саморазвитие. 2012. Т. 4. № 32. – С. 137-142.
2. Вяткин, Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявления в труде учителя [Текст] / Б. А. Вяткин // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. – М.: Смысл, 2011. – С. 318-341.
3. Долгополова, И. В. Стиль педагогической деятельности и его метаэфект в аспекте взаимодействия «учитель-младший школьник» [Текст] / И. В. Долгополова // Вестник Пермского университета. Сер. Философия. Психология. Социология. 2010. Вып. 1 (5). – С. 66-74.
4. Краснов, А.В. Метаиндивидуальность учителя начальных классов и ее проявления [Текст] / А.В. Краснов, Б.А. Вяткин // Начальное образование. 2013. – № 3. – С. 46-50.
5. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: МПСИ, 2009..

Е.И. Власова
МБОУ БГО СОШ №11
г. Борисоглебск
Воронежская область

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности в условиях стремительного развития общества. Проблема нравственного воспитания была актуальной всегда. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие.

В настоящее время для развития общества необходимы такие качества личности, как честность, ответственность, чувство долга, сочувствие, умение сотрудничать, стремление служить людям.

В своей работе по духовно-нравственному воспитанию мы ставим следующие задачи:

- формирование у обучающихся ценностных представлений о морали, об основных понятиях этики;
- формирование у обучающихся представлений о духовных ценностях народов России, об истории развития и взаимодействия национальных культур;
- формирование у обучающихся набора компетенций, связанных с усвоением ценности многообразия и разнообразия культур;
- формирование у обучающихся уважительного отношения к традициям, культуре и языку своего народа и других народов России.

Основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания определены в

соответствии с программой воспитания гимназии: ученик – патриот и гражданин, ученик и его нравственность, ученик и его интеллектуальные возможности, ученик и его здоровье, ученик и его карьера, ученик и его семья, общение и досуг .

В направлении духовно-нравственного развития и воспитания школьника мы планируем достичь следующих результатов. Сформировать у обучающихся:

- ценностное отношение к России, своему народу, своему краю;
- ценностное и творческое отношение к учебному труду;
- ценностное отношение к своему здоровью;
- ценностное отношение к природе;
- мотивацию к самореализации в различных видах творческой деятельности.

В своей работе использую самые разнообразные формы работы с детьми.

Классный час. Первый классный час всегда посвящается дружбе. Первое правило в нашем классе – обращаться друг к другу по имени. Дети учатся с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения. На классном часе по теме «С детства дружбой дорожи» дети высказывают свою точку зрения о том, кого они считают своим лучшим другом, за какие качества ценят его; приводили примеры из жизни, когда приходилось помогать другу в трудную минуту; можно ли маму назвать своим другом и почему и т.д. «Строим город Доброград» - под таким названием прошел классный час, целью которого было формирование таких нравственных качеств, как доброжелательность, уважение к старшим, милосердие, а также на примере литературных произведений, доступных детскому восприятию, объяснить, какой смысл люди вкладывают в понятия «добро» и «зло».

Беседы на этические темы. Примеры бесед на этические темы , которые проводятся совместно с детьми, родителями: «Настоящий друг» (беседа о дружбе), «Приветствие» (правила общения) , «Моя семья», «Про то, как добро и зло боролись»(урок-

сказка), «Человек среди людей», « Как мы разрешаем конфликты», «Научись смотреть на себя со стороны», Беседа «Нехорошие слова. Недобрые шутки», «Правила коллективной работы», беседа о доброжелательности и равнодушии, «Мои нравственные ценности» и др.

Встречи с участниками и ветеранами войны. Мероприятия гражданско-патриотического направления способствуют воспитанию у обучающихся высоких нравственных качеств: патриотизма, гражданственности, доброты, отзывчивости, благодарности, ответственности, чувство долга перед старшим поколением.

Ежегодная благотворительная акция «Белый цветок» и марафон «Мы же люди». Мы помогаем тяжелобольным и онкобольным детей: готовим для них подарки, организуем совместные мероприятия, собираем материальную помощь.

Постепенно, целенаправленно, в процессе длительной, кропотливой работы по развитию духовно-нравственных качеств личности, можно видеть, как многие из детей становятся более терпимыми, учатся слушать друг друга, понимать, сопереживать.

Литература:

1. Батурина, Г.И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях: методический материал [Текст] / Г.И. Батурина, К. Л. Лисова, Г. Ф. Суворова. - М.: Народное образование, 2002
2. Данилюк, А. Я. Духовно-нравственное развитие младших школьников [Текст] / А.Я Данилюк // Педагогика. - 2008. - N 9. - С. 88-93.
3. Сгибнева, Е.П. Классные часы в средней школе [Текст] / Е.П. Сгибнева. - 2-е изд., испр. - М.: Айрис-Пресс, 2005

Л.В. Воронина
В.В. Артемьева
ФГБОУ ВО УрГПУ
г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Содержание понятия «информационная компетентность» на сегодняшний день определяется весьма широко и неоднозначно, как интегративное качество личности [2]; совокупность знаний, навыков и умений [5]; способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию [3]. На формирование компонентов информационной компетентности направлены Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых информационная компетентность рассматривается как компонент метапредметных и предметных результатов.

Для формирования информационной компетентности следует включать материал, способствующий тому, чтобы с первых дней обучения в школе они постоянно попадали в ситуацию, в которой им приходилось бы вычленять, воспринимать, фиксировать, преобразовывать, сохранять, оценивать, применять информацию. Важно, чтобы ученик работал и с учебным текстом, чтобы иллюстрации, схемы, таблицы на страницах учебника носили информативный характер. Только при таком условии можно добиться выполнения требований ФГОС НО: «В результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники приобретут первичные навыки работы с информацией» [4].

Информационные технологии (ИТ) обладают большими возможностями для формирования информационной компетентности младших школьников на всех предметах образовательного цикла.

У учащихся начальной школы преобладает наглядно-образное мышление, поэтому усвоение абстрактных понятий и свойств объектов происходит на основе широкого использования наглядных средств обучения. Современные ИТ помогут сделать процесс обучения творческим и ориентированным на обучающегося. Для этого следует применять различные типы программных средств: обучающие, программные средства-тренажёры, контролирующие, моделирующие, демонстрационные и др.

Знакомство со многими инструментами информационных технологий целесообразно осуществлять на уроках «Технология» и «Искусство», так как данные предметные области предполагают, с одной стороны, освоение технических приемов, с другой, – постоянно держат в поле зрения результат деятельности в его прикладном и эмоционально-эстетическом аспектах. Развитие традиционных технологических областей (промышленность, строительство и т.д.) также во многом опирается на средства информационных технологий.

В ходе знакомства внимание обучающихся должно акцентироваться именно на технологических и эстетических сторонах применения ИТ. При этом технологические стороны постоянно «встраиваются» в содержательную деятельность.

Работа с конкретными ИТ на уроках искусства и технологии может начаться уже в первом классе и предполагает обучение младших школьников с использованием цифровых технологий: фиксация (записи) информации; извлечение записанной информации; перенос и прямой ввод информации в компьютер и др. через обучающие программные средства.

Затем следует продолжить работу с инструментами информационных технологий и в других предметных областях. Например, на уроках русского языка дети могут познакомиться с возможными источниками информации и способами её поиска:

словарями, энциклопедиями, в том числе компьютерными. Знакомство учащихся с текстовым редактором в курсе русского языка позволяет ученику создавать и редактировать собственные тексты. Можно предложить младшим школьникам написать в текстовом редакторе «Блокнот» диктант (программа «Блокнот» не поддерживает проверку орфографии), что разнообразит учебную деятельность и расширит формы проведения диктантов. Так как скорость набора текста у учащихся разная, то желательно, чтобы ребенок слушал текст в наушниках.

На уроках иностранного языка младшие школьники могут научиться использовать электронный переводчик (экранный перевод отдельных слов), могут создавать небольшие тексты (записанные от руки или набранные на компьютере). Собственную устную речь обучающихся на иностранном языке можно фиксировать в цифровой форме для самокорректировки, а также использовать при ответе аудио и видеофрагменты.

На уроках литературного чтения следует вести работу с мультимедиа-сообщениями (включающими текст, рисунки, аудио- и видеофрагменты, ссылки), анализировать содержание, языковые особенности и структуру данных сообщений, определять роль и место иллюстративного ряда в тексте. Дети должны научиться конструировать небольшие сообщения – тексты (рассказ, отзыв, аннотация), добавлять к ним рисунки, схемы, видео- и аудиофрагменты; оценивать собственные сообщения с точки зрения достоверности информации.

На уроках окружающего мира обучающиеся должны научиться фиксировать информацию о внешнем мире и о самих себе, планировать и осуществлять несложные наблюдения, заниматься поиском дополнительной информации для решения учебных и самостоятельных познавательных задач, собирать числовые данные, проводить опыты с использованием инструментов ИТ (цифровых датчиков, микроскопов и пр.). Работая с разнообразными сайтами в сети Интернет или с электронной энциклопедией, дети могут «путешествовать» по странам мира, узнать много удивительного и интересного. В последнее время большую популярность приобрели

интерактивные карты, которые следует рассматривать не только как картографический справочник, но как источник самых разнообразных сведений, связанных с конкретной территорией.

На уроках математики и информатики учащиеся могут представлять, анализировать и интерпретировать данные в ходе работы с текстами, таблицами, диаграммами, несложными графами, извлекать необходимые данные, заполнять готовые формы (на бумаге и на компьютере), объяснять, сравнивать и обобщать полученную информацию; работать с простыми геометрическими объектами в интерактивной среде компьютера: строить их, изменять, измерять, сравнивать.

Формирование информационной компетентности младших школьников желательно вести одновременно по двум направлениям: в рамках учебной и проектной деятельности. При этом большинство проектов, которые удобно выполнять с помощью средств информационных технологий, являются межпредметными и находятся на стыке информатики и предметов других областей (окружающего мира, русского языка, литературного чтения, технологии и т.д.) [1].

Таким образом, средства информационных технологий позволяют эффективно решать проблему наглядности обучения, помогают свободно осуществлять поиск, обработку и передачу необходимого школьникам учебного материала благодаря использованию средств телекоммуникаций, расширяют возможности визуализации учебного материала, что способствует формированию информационной компетентности учащихся.

Литература:

- 1.Воронина,Л.В. Информационные технологии как инструментальный формирования информационной компетентности младших школьников [Текст] /Л.В. Воронина, В.В. Артемьева // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С.62- 68.
- 2.Ионова, О.Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2007.

3. Компетентность информационная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=791>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010
5. Хенер, К.К. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения [Текст] / К.К. Хенер, А.П. Шестаков // Информатика и образование. 2004. №12.

УДК 372.45

О.Ю. Камакина

Г.С. Павлова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одна из проблем образования, с которой всё чаще сталкиваются учителя в начальной школе, - ухудшение почерка у учащихся. И это не удивительно, поскольку за последнее время работа с сенсорными устройствами стремительно пришла на смену работе с бумагой, а курс чистописания в начальной школе сократился до минимума. Формирование каллиграфического навыка как комплекс универсальных учебных действий (далее УУД), а именно регулятивные УУД, осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме как познавательные и коммуникативные УУД, мотивация учения как личностные УУД, является результатом освоения ООП НОО, который предусмотрен требованиями ФГОС.

На основе работ И.Г. Агарковой, В.А. Илюхиной, С.А. Каширской, М.А. Пашковой, и др. по исследуемой проблеме,

нами была проанализирована сущность понятия «каллиграфический навык».

Понятие «каллиграфический навык» характеризует лишь внешнее качество письма, то есть умение писать правильным и устойчивым почерком, не нарушая высоты, ширины, угла наклона элементов, букв и соединений букв [1].

Мы определили, что формирование каллиграфического навыка необходимо рассматривать в совокупности трёх базовых аспектов:

-гигиенического (обеспечение наиболее рационального нормирования и организации самого процесса письма);

-педагогического (выполнение упражнений, направленных на развитие познавательной сферы и формирование каллиграфического навыка учащегося);

-психофизиологического (поддерживать положительный эмоциональный настрой).

Младший школьный возраст является периодом адаптации для нервной и опорно-двигательной систем ребёнка к новому виду деятельности – письму. Основными изменениями в познавательной сфере младшего школьника являются переход от непроизвольной деятельности к произвольной. В связи с чем возникают основные трудности при письме, характеризующиеся слабой произвольной организацией познавательной сферы и невысокой мотивацией [3].

Нами была подготовлена программа экспериментальной работы, в которой мы выделили три этапа.

1.Констатирующий этап. Основной задачей данного этапа является характеристика исходного уровня сформированности каллиграфического навыка и познавательной сферы у учащихся экспериментального класса при помощи статистических методов оценки [4].

2. Формирующий этап предполагает реализацию на практике работы по формированию у учащихся

экспериментального класса каллиграфического навыка, с учетом гипотетических предпосылок исследования.

Гигиенический и психофизиологический аспект реализуются через:

- организацию рабочего места (выбор оптимальной школьной мебели, требования к уровню освещенности рабочего места, контроль посадки учащихся, правильного положения тетради и удержания ручки в руке);

- учёт индивидуальных особенностей (система отрывного письма, работа с левшами) [2].

Создание ситуаций положительно эмоционального настроения является необходимым звеном на любом этапе занятия. Радость ребёнка от создания им красивого письма, поддержанная похвалой учителя, даже если это один правильный элемент среди ряда целой строки элементов, активизирует мотивацию ребёнка на дальнейшую работу.

Педагогический аспект заключается в отборе упражнений по предупреждению трудностей и ошибок, связанных с познавательной сферой учащегося. В систему таких упражнений вошли: «песочница», тактический способ, копировальный способ, воображаемое письмо, или обведение над образцом, письмо в воздухе и другие .

3. На контрольном этапе происходит подведение итогов и оценивается результативность проведенной работы, где основными показателями оценки эффективности практики послужат повышение уровня познавательной сферы у учащихся, увеличение доли учащихся и родителей, удовлетворенных приобретённым навыком письма детей.

Таким образом, программа формирования каллиграфического навыка у младших школьников тесно взаимосвязана с развитием познавательной сферы ребёнка и будет протекать успешно в условиях специально организованного процесса с применением упражнений по развитию основ познавательной и эмоциональной сфер ребёнка.

Литература:

1. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://www.intstudy.ru/stydypages-366-1.html> (дата обращения: 28.10.2016).
2. Камакина, О.Ю. Сохранение психологического здоровья школьников в образовательной организации [Текст] / О.Ю. Камакина //Таврический научный обозреватель, №4(9), - 2016.– С.201-202.
3. Карпова, Е.В. Возрастная психология [Текст] / Е.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, - 2005.
4. Салмина, Н.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника [Текст] / Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова - М.: МГППУ, - 2006

УДК 37.043

О.Ю. Камакина

М.А. Соловьёва

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Проблема школьной адаптации и психологической готовности к школьному обучению хорошо освещены в работах отечественных авторов: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.Б. Дубровина, А.Я. Гуревич, Ю.З. Гильбух, Н.В. Нижегородцева и др. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается определенный уровень морфофункционального и психического развития ребёнка, при

© Камакина О.Ю., Соловьёва М.А. 2016

котором систематическое школьное обучение не приводит к ухудшению состояния здоровья, срывам социально – психологической адаптации и снижению успешности обучения. [1] Психологическая готовность включает в себя три аспекта: интеллектуальный, эмоционально – волевой, личностный и социально – психологический.

Адаптация представляет собой приспособление личности к социальной среде. Её главная цель - устранение вредоносных, разрушающих факторов окружающей среды[2].

В данной работе исследовались особенности процесса адаптации детей младшего школьного возраста в связи с их некоторыми психологическими характеристиками. Гипотеза нашего исследования следующая: успешная адаптация у детей младшего школьного возраста к школьному обучению, связана с высокой эмоционально – волевой готовностью.

В исследовании принимали участие дети первого класса, обучающиеся в средней школе №36 г. Ярославль. Всего в обследовании приняло участие 30 детей.

Для исследования нами были использованы следующие методики: методика «Лесенка», методика Г. А. Карповой для изучения эмоционально – психологического климата классного коллектива и эмоционального самочувствия каждого ребёнка, анкета для оценки школьной мотивации учащихся начальных классов (Н. Г. Лусканова), анкета для родителей первоклассников «Адаптация ребёнка к школе» (М. Р. Битянова), анкета для учителя.

В результате изучения самооценки испытуемых было установлено, что у 14, 3% детей класса имеется завышенная самооценка, у 57,1% - адекватная самооценка, у 21,4 % - заниженная самооценка, у 7,2% - резко заниженная самооценка. У детей в данном возрасте завышенная самооценка не является нарушением развития, а вот заниженная приводит к трудностям в адаптации к школе.

Эмоционально – психологический климат данного классного коллектива по оценочной шкале высокий. Несмотря на низкий показатель эмоционального благополучия учеников,

ребята все же хорошо ладят между собой, помогают друг другу. У большинства детей положительное отношение к школе, но больше их привлекает внеурочная деятельность. Преобладает нормальная и высокая школьная мотивация, это говорит о том, что дети хотят получать новые знания, им интересна эта деятельность.

В классе есть как дети с возможной дезадаптацией, так и дети с хорошей адаптацией. Большинство детей хорошо адаптированы к школьному обучению и, по мнению родителей, трудностей не испытывают. Согласно экспертной оценке учителя, 4 человека испытывают трудности в адаптации.

У детей с трудной адаптацией была выявлена умеренная положительная связь между параметрами (самооценка и эмоциональное самочувствие) - коэффициент корреляции 0,47. У адаптированных детей данная связь не является статистически значимой.

Литература:

1. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] / под общ. ред. А. С. Обухова. — М.: Юрайт, 2014
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. [Текст] /И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997
3. Карпова, Е.В. Адаптация к школе детей, воспитывающихся в условиях интерната [Текст] /Е.В.Карпова, Д.Н. Иванова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы/под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: ЯГПУ, 2011.- с.79 -82
4. Камакина, О.Ю. Особенности агрессивного поведения младших школьников [Текст] /О.Ю. Камакина,О.В. Щербакова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации Материалы II Международной научно-практической конференции. Под ред. Г.Ю. Гуляева. 2016. С.40-42
5. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] /А.И. Коротаева// Ярославский педагогический вестник – Ярославль, 2011 - №4 – С.241-244

б. Невзорова, А.В. Реализация педагогом трудовой функции формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению [Текст] /А.В. Невзорова, С.В. Чупрунова // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под ред. Л. И. Буровой . 2016. С. 65-69

УДК 159.9

Е.В. Карпова
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
Г. Ярославль

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мотивация учения лежит в основе детерминации и организации всей учебной деятельности ребёнка. Она включает в себя всю совокупность факторов, обуславливающих проявления учебной активности и ее результативность. К числу этих факторов относятся, прежде всего, потребности, цели, установки, чувство долга и интересы. Изучением мотивации к учению занимались известные психологи Л. И. Божович, Р. А. Жданова, В. С. Ильин, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, К. Левин, Х. Хекхаузен, П. М. Якобсон и многие другие. Ими были проведены исследования специфики и динамики мотивов к учению школьников, разработаны различные классификации мотивов, предложены пути формирования учебной мотивации у школьников.

Согласно новым требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта, одной из

© Карпова Е.В. 2016

важнейших задач школы является развитие познавательного интереса у младших школьников, формирование учебных мотивов, мотивов достижения и социального признания, мотивов, реализующих потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

Для того, чтобы решить сформулированные в Образовательных Стандартах цели и задачи, необходимо учитывать существующее разнообразие мотивов младших школьников, онтогенетическую динамику мотивов, гендерные различия в особенностях мотивационных предпочтений, влияние системы образования и многих других факторов.

В соответствии с этим, нами была поставлена цель изучить различия в мотивационных предпочтениях младших школьников в учебной деятельности в зависимости от социокультурных условий, образовательной среды и системы обучения, а так же возраста, пола и успеваемости учащихся.

Гипотезой исследования выступило предположение, согласно которому мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности имеют различия в зависимости от социокультурных условий, образовательной среды и системы обучения, возраста, пола и успеваемости учащихся.

В качестве испытуемых были взяты ученики 2-го и 4-го классов школы №30, обучающиеся по дидактической системе «Школа 2100», ученики 4 класса Леснополянской начальной школы - детского сада им. К.Д. Ушинского и ученики 4 класса Ярославской вальдорфской школы. Всего в исследовании приняло участие 79 человек [3].

Для исследования использовался «Опросник мотивации», направленный на выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

В итоге исследования были получены следующие основные результаты:

1. Ученики младших классов, обучающиеся по разным дидактическим системам, имеют различия в характере мотивов. Обучение по каждой из дидактических систем имеет свои

особенности, что сказывается и на мотивах к учению. Так, у учащихся Ярославской вальдорфской школы показатели мотивов самые высокие. Это связано со спецификой дидактической системы. Система образования в этой школе отличается особой организацией учебного процесса, содержанием образования, подачей изучаемого материала и творческим подходом к преподаванию предметов. Учащимся нравится не только получать знания в доступной для них форме, но и захватывает сам процесс учения, интересный и увлекательный. Важным направлением является развитие чувства ответственности, инициативность, творческий подход к делу. Дети нацелены на то, чтобы занять достойное место в жизни, найти интересную и в то же время престижную работу.

У младших школьников Леснополянской начальной школы наблюдается доминирование социальных мотивов. Влияние на формирование данного вида мотивов оказывает особая социокультурная среда, воспитательная направленность школы. Леснополянская начальная школа - детский сад – полного дня, расположена в сельской местности. Ученики находятся в воспитательной и развивающей среде школы с утра и до вечера; осуществляется непрерывное и преемственное обучение и воспитание от 1,5 до 12 лет. Приоритетным направлением школы является становление духовной, нравственной и социально активной личности на основе использования педагогического наследия К. Д. Ушинского. В школе действует организация «Русичи» и общественная деятельность здесь является ведущей.

У учеников МОУ СОШ №30 («Школа 2100») выраженность учебно-познавательного мотива гораздо выше, чем у учащихся Ярославской вальдорфской школы и Леснополянской начальной школы. Основной деятельностью у учащихся МОУ СОШ №30 является получение знаний, углубленная воспитательная работа в каком-либо приоритетном направлении не осуществляется.

Следовательно, можно сделать вывод, согласно которому социальная среда, то микроокружение школьника, которое

имеет место в каждом конкретном случае, оказывает прямое и достаточно сильное и закономерное влияние на специфику мотивации учебной деятельности и, прежде всего, в аспекте ее содержания. Так, специфика социального метаконтекста вальдорфской школы непосредственно сопряжена со своеобразием, прежде всего, внутренней мотивации учебной деятельности. Ее приоритет как раз и был диагностирован в нашем исследовании. Другой спецификой характеризуется социальная среда Леснополянской начальной школы, поскольку она имеет, преимущественно, воспитательно-коллективистическую направленность. Соответственно, эта специфика непосредственно обуславливает доминирование в структуре учебной мотивации, прежде всего, социальных мотивов. Аналогичная картина, но уже с акцентом на приоритет познавательных мотивов диагностируется в СОШ №30.

В методологическом плане данный результат должен быть, по нашему мнению, проинтерпретирован как *частный* случай *общей* закономерности - методологического принципа *социальной детерминации* развития психики. Полученные нами данные показывают, что он должен быть распространен и на формирование мотивационной сферы личности в ходе освоения и реализации учебной деятельности, а также интернализации того социального контекста, в котором она осуществляется.

2. Влияние на развитие мотивационных предпочтений оказывает и возраст учащихся. По мере взросления детей снижается выраженность всех мотивов, растёт негативное отношение к школе.

Поступая в первый класс, учащиеся имеют внутреннюю позицию школьника, которая выражается в потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Вместе с тем, у детей имеется и определённый уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, ответственное отношение учащихся к учению в школе. Во втором классе это отношение не только сохраняется, но и развивается.

Переломным моментом, как правило, является третий класс. В третьем и затем четвёртом классе выраженность мотивов снижается. Это связано с тем, что потребность в позиции школьника является уже удовлетворённой и теряет свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим, у учеников уменьшается старательность, авторитет учителя падает и в итоге повышается негативное отношение к школе.

Следовательно, можно высказать предположение, согласно которому широко известное явление «мотивационного вакуума» (А. К. Маркова) представлено в ходе школьного обучения не в единственном числе, как это полагается традиционно и считается аксиоматичным, а дважды. Оно, по-видимому, имеет аналог и в младшем школьном возрасте и может быть объяснено следующим образом. Так, известно, что по отношению к данному возрасту (к концу 1-го класса) происходит очень выраженное снижение тех мотивов, которые были актуальны вначале школьного обучения - внешних и позиционных. Однако так же известно и то, что внутренние мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности, здесь еще недостаточно сформированы. В результате объединения этих причин и происходит заметное снижение общего уровня мотивации учения, приводя к явлению, подобному «мотивационному вакууму». В силу этого, можно сделать следующее заключение. Актуальные для данного возрастного периода и сильные мотивы уже исчерпывают себя - либо удовлетворяясь, либо подвергаясь закономерной возрастной редукции. Однако новые мотивы, которые в большей степени соответствуют следующему возрастному периоду, еще не сформированы в должной мере. Подчеркнем также, что данное явление не должно рассматриваться как полностью негативное, так как, в действительности, оно, являясь определенным кризисным моментом в генезисе мотивации, в то же время является и сильным стимулом для ее дальнейшего развития.

3. У всех успевающих школьников значительно преобладают учебно-познавательные мотивы. У отстающих в

учёбе учеников доминирующими являются социальные и внешние мотивы. Таким образом, учебно-познавательный мотив способствует хорошей успеваемости, а внешний мотив и мотив стремления к одобрению не обеспечивают повышение успеваемости. Следовательно, подтверждается одно из наиболее важных положений теории мотивации учебной деятельности - положение о неравноценности различных категорий мотивов. Подчеркнем, что эта неравноценность не является абсолютной. Она является деятельностно-относительной. Различные категории мотивов получают свою конкретную оценку лишь в зависимости от той или иной деятельности (в нашем случае - учебной). По отношению к другим деятельностям (например, по отношению к трудовой деятельности) эти же категории мотивов могут менять знак своей оценки. Например, социальный мотив, не лучший для учебной деятельности, становится, безусловно, позитивным для многих видов так называемых социэкономических профессий.

4. Наблюдаются различия в характере мотивов учения в зависимости от пола, но во всех школах они выражены по-разному. В целом наблюдается следующая тенденция: девочкам более присущи мотивы учебно-познавательные и социальные, мальчикам же – учебно-познавательные и внешние. То есть девочки стремятся получать знания для того, чтобы найти интересную и нужную профессию, приносить пользу людям, мальчики же – для того, чтобы получить подарок за успехи в учёбе, хорошо закончить школу и в дальнейшем хорошо зарабатывать. Данный вывод подтверждает сформулированное ранее теоретическое положение, смысл которого заключается в том, что фактор пола оказывает *диверсифицирующее* влияние на параметры мотивации учебной деятельности (Е.В. Карпова, 2007).

5. Подсчёт общего мотивационного показателя позволяет сделать вывод, что чем больше мы вкладываем в ребёнка, тем выше его мотивация. Мотивация зависит не только от учеников, а в большей степени от учителей, организации обучения, от того, какова величина вложения, инвестиций в ученика. Отсюда

следует, что можно распространить теорию трудовых инвестиций на закономерности мотивационной сферы в учебной деятельности, чего ранее не было осуществлено. Таким образом, можно констатировать новый в научном отношении результат. Вместе с тем, сама теория инвестиций также обретает новые грани в аспекте полученных результатов. Во-первых, эти результаты показывают, что она может быть распространена и на учебную деятельность, т.е. такой тип деятельности, который до сих пор не был включен в ее сферу. Во-вторых, она должна быть распространена и на такую предметную область, которая также не является основной в данной теории - на область мотивационного обеспечения деятельности. В-третьих, эти результаты показывают, что важное значение имеет не только самоинвестирование субъекта своих ресурсов в деятельность, но и внешнее инвестирование - тот вклад, который вносится в формирование учебной деятельности и личности самого учащегося со стороны педагога.

6. Младшие школьники характеризуются тем, что показатели успешности деятельности отрицательно коррелируют со всеми внешними мотивами, но положительно – с внутренними мотивами. Этот результат является противоположным тому, что установлено у старшеклассников. Подтвердился, таким образом, феномен генетической относительности мотивационных закономерностей (Е. В. Карпова, 2009). В психологии мотивации, по-видимому, отсутствуют какие-либо жесткие, абсолютные закономерности. В частности, параметр возрастных различий выступает одним из опосредствующих факторов, влияющим на характер проявления мотивационных закономерностей [1].

Таким образом, поставленная цель была достигнута, гипотеза подтвердилась: мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности зависят от социокультурных условий, образовательной среды, системы обучения, а так же возраста, пола, успеваемости, и имеют различия. Наряду с этим, в результате ее верификации был установлен и целый ряд фактов, выходящих за пределы

априорно прогнозирувавшихся предположений и имеющих более общий характер. Они позволили сделать ряд обобщений теоретического плана, содействующих развитию представлений о содержании и специфике мотивационной сферы личности в учебной деятельности и особенностях ее генетической динамики.

Литература:

1. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] /Е.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2007
2. Карпова, Е.В. Системное исследование мотивационных детерминант деятельности [Текст] /Е.В. Карпова //Системная организация и детерминация психики. - М.: ИП РАН, 2008. - с.202 - 223
3. Карпова, Е.В. Мотивационные предпочтения младших школьников в учебной деятельности [Текст] /Е.В. Карпова, С.А. Щербакова //Психология в зеркале междисциплинарных подходов. - Ярославль: Психодиагностика, 2012.- С. 195 -198
4. Карпова, Е.В. Психология младшего школьника [Текст] /Е.В. Карпова.- Ярославль: ЯГПУ, 2016

УДК 37.01

Н.Ю. Кищенкова
СПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж
г. Ростов, Ярославская обл.

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В 2013 году по поручению президента РФ при поддержке правительства было принято решение о возобновлении работы

© Кищенкова Н.Ю. 2016

Всероссийского хорового общества, первоочередной задачей которого является возрождение хорового движения в России. Развитие хоровой культуры является гарантией развития страны в целом, гарантией её независимости, территориальной целостности, высокого международного авторитета.

В настоящее время Россия уступила лидирующие позиции в области культуры среди стран мирового сообщества. Повальная коммерциализация искусства и средств массовой информации, разрушение создававшейся десятилетиями социальной и образовательной систем привели к тому, что у нас на глазах вырастает поколение, лишённое нравственных ориентиров, этических и моральных принципов. «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг к другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, и чем мы всегда гордились», — отметил Президент Российской Федерации В.В.Путин в своём послании Федеральному собранию Российской Федерации.

Наиболее массовым и наиболее простым в исполнении механизмом формирования единства народа является массовое возрождение и развитие традиций хорового пения. Возродить хоровое движение в России – значит вернуться к своим корням и вспомнить о национальной идентичности, изменить отношение к хоровому пению в массовом сознании россиян как к занятию ничемному и бесполезному.

К идеям эстетического воспитания средствами певческого искусства обращались философы, педагоги, музыканты всех времен. Задача, которую они ставили перед собой - как воспитать чувства человека, сделать благородными его помыслы и деяния.

В античные времена отношения к музыке было как к занятию, не уступающему по важности медицине. Ученик Аристотеля - Аристоксен говорил, что «тело очищает врачевание, а душу - музыка, как искусство пения со словом».

Участвовать в хоре в те времена считалось священным долгом. По словам Платона, хоровое пение есть «божественное и небесное занятие, укрепляющее все хорошее и благородное в человеке», это один из элементов образования, и слово «необразованный» трактовали, как «не умеющий петь в хоре».

Хорошо известно, что пение, особенно хоровое – это верный показатель духовного здоровья нации. В дореволюционной России в каждой приходской школе, реальном училище, гимназии, институте - в любом учебном заведении любили и умели петь красиво, на несколько голосов. Именно на базе всеобщей певческой хоровой культуры развилась уникальная культура народа. Россия славилась многоголосным хоровым пением, своими удивительными талантами: певцами, композиторами, виртуозами-музыкантами.

В советской школе так же большое значение уделяли культуре хорового пения, правительством осознавалась роль совместного пения для формирования высоконравственного человека, горячего патриота, готового отдать за свою Родину самое дорогое – даже свою жизнь. В каждой школе обязательно был хор. Каждый год во всех городах и посёлках огромного СССР проводились хоровые фестивали, конкурсы.

В 90-е годы, в период социально-экономических преобразований в России процессы воспитания были отодвинуты на второй план, современная молодежь оказалась в водовороте проблем социального самоопределения. Произошла экономическая, политическая, культурная и морально-психологическая дезинтеграция общества. В большинстве школ того времени исчезли хоровые коллективы, перестали проводиться хоровые фестивали и конкурсы.

В настоящее время, приходится констатировать факты, которые свидетельствуют о падении нравов и проявлении безнравственных поступков. Сегодня многие понимают, что без духовно-нравственных идеалов в сознании и поступках людей мы все больше скатываемся в бездну. Назрела острая необходимость помочь подрастающему поколению в

самоопределении. Поэтому вопрос о важности организации хорового пения в школе сейчас актуален как никогда.

Ребенку сложно ориентироваться в мире музыки. Именно в период школьного возраста на занятиях во внеурочной деятельности через хоровое пение возможно обогатить сферу музыкальных интересов учащихся и приобщить детей к лучшим образцам музыкальной культуры. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт направлен на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, что позволяет в условиях массовой школы через внеурочную деятельность не только расширить возможности в развитии творческих способностей детей, в воспитании самостоятельной творческой личности, но и реализовать задачи духовно-нравственного воспитания школьников.

Пение в хоре как исполнительское искусство наиболее доступный и любимый вид детского творчества. Пение по праву считается начальным из всех видов музыкального исполнительства, одним из первых естественных проявлений музыкальности ребенка. Оно не требует каких-либо дополнительных затрат, так как человеческий голос универсален и общедоступен. Посредством хоровой музыки дети соприкасаются с вечными нравственными истинами, раскрывают для себя высшую гармонию мироздания, а также духовная музыка становится одной из форм познания мира.

У детей занятия в хоре:

- улучшают общее состояние здоровья, способствуют правильному физическому развитию;
- способствуют развитию памяти и речи;
- способствуют повышению успеваемости по точным наукам, литературе, русскому и иностранным языкам;
- способствуют развитию навыков общения, повышают коммуникабельность, умение работать в коллективе;
- повышают общий культурный уровень, в том числе способствуют закреплению и сохранению культурных традиций;
- формируют высокую самооценку, уверенность в собственных силах, нацеленность на результат;

- уберігають від проявлення агресії;
- сприяють розвитку соціальної толерантності, в тому числі розвитку милосердя;
- уберігають від раннього вживання наркотиків, куріння, алкоголізму.

Таким образом, мы видим важность и актуальность возрождения хорового пения в наших школах во внеурочной деятельности, как фактора духовного и физического оздоровления наших детей, а значит и всего нашего народа.

Литература:

1. ФГОС основного общего содержания второго поколения. п.4. [Текст] – М.: «Просвещение», 2011.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Издательство «Просвещение», 2010.
3. Концепция сохранения и развития хоровой культуры в РФ [Текст] – НП «ВХО», 2012.
4. Струве, Г.А. Школьный хор [Текст] / Г.А. Струве. – М.: «Просвещение», 1981.

УДК 504:37 (063)

Е.М. Клемяшова

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи, воспитания РАО»,
г. Москва

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Новое, третье тысячелетие характеризуется повышенным вниманием мирового сообщества к проблеме экологической

© Клемяшова Е.М. 2016

безопасности. К сожалению, экологические проблемы занимают одно из последних мест в рейтинге проблем, наиболее актуальных для россиян. Складываются устойчивые негативные стереотипы поведения по отношению к окружающей социо-природной среде – жадность, недалёковидность, эгоизм.

По данным нашего исследования, примерно 80% городских жителей, составляющих в России более 3/5 населения, видят природу только за пределами города. Лишь 40% горожан принимают участие в улучшении природного окружения. Опасной тенденцией является и то, что в условиях безликой застройки городов, засорения ландшафтов уродливыми зданиями, железобетонными конструкциями, пустырями, свалками, нарастает «психологическое загрязнение сознания» – человек постепенно привыкает к разрушенной природе.

Современная неблагополучная экологическая ситуация обязана своим развитием «деятельному экологическому невежеству» людей, в связи с чем предельно остро встает проблема всеобщего экологического образования и воспитания. С методологической точки зрения именно экологическое образование, наиболее соответствующее целям и человеческим ценностям, должно занимать лидирующее положение среди других образовательных областей. Так, Указом президента Российской Федерации от 5 января 2016 года в целях привлечения внимания общества к вопросам экологического развития РФ 2017 год объявлен в нашей стране Годом экологии.

В России на высшем государственном уровне было принято постановление «Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 года», определяющее политику страны в сфере экологии как проблемы общенационального и общемирового значения. Этим документом предусматривается разработка программ реализации вопросов экологии в государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Однако в настоящее время до сих пор остается дискуссионным целый ряд принципиальных вопросов: что является приоритетной целью экологического образования? Правомерно ли отождествление экологического образования с изучением экологии как учебного предмета (а еще чаще – элективного курса в старших классах)? Целесообразна ли искусственная гибридизация интегративного по своей сути курса экологии с курсами ОБЖ и здорового образа жизни? Насколько актуализировано экологическое содержание в предмете «Окружающий мир» для начальной школы?

К проблемам и трудностям в экологическом образовании и воспитании относится и тот факт, что в подавляющем большинстве им занимались и продолжают заниматься педагогическими энтузиасты. Это не только отдельные учителя, но и директора школ, и руководители образования различного уровня, которым развитое экологическое сознание и личная ответственность дает силы проводить работу в данном направлении не только без поддержки вышестоящих инстанций, но, иногда, – вопреки их открытому сопротивлению.

Трудности не заканчиваются и в том случае, если организационные проблемы преодолены и школа приступила к разработке и внедрению той или иной модели экологического образования. На этом этапе возникает новый комплекс проблем, связанный с необходимостью специальной подготовки педагогических кадров, с материально-техническим и методическим обеспечением и т.д. Учитель-экспериментатор в меру личных интеллектуальных, профессиональных, технических и иных возможностей зачастую разрабатывает и реализует технологии экологического образования, способы диагностики достигнутых результатов.

Существенно изменились социально-экономические условия, в которых сегодня работает школа, конкретные педагогические коллективы. В частности, происходит ослабление внеклассной и внешкольной воспитательной работы экологической направленности. Чтобы изменить ситуацию, необходимо внедрение в педагогический процесс школы

активных технологий, в том числе проектных, игровых, тренинговых, которые зарекомендовали себя с лучшей стороны в течение многих десятилетий в зарубежной и российской школе и которые позволяют существенно повысить эффективность экологического образования как составной части всей системы работы образовательного учреждения по воспитанию и социализации подрастающего поколения.

По нашему глубокому убеждению, экологическое образование должно рассматриваться в качестве одного из важнейших элементов в системе культуры человечества и строиться на основе принципа единства различных форм познания – эмоционально-образного и рационально-теоретического.

В настоящее время возникла объективная необходимость решения проблемы интеграции целей обучения и воспитания. Воспитательной целью является развитие личности, которая органично сочетает в себе экологически развитое сознание, эмоционально-психическую сферу и владение навыками научно обоснованной практической деятельности. В формировании экологической культуры Б.Т.Лихачев указывал на необходимость избегать «опасного разрыва между сознанием и поведением, словом и делом, убеждениями и деятельностью»[1, С.198].

В процессе экологического образования развиваются не только экологическое сознание и мышление учащихся, но и практический опыт природопользования и компетентного с точки зрения экологии принятия решений во всех сферах жизни, в том числе и в последующей профессиональной деятельности.

Приоритетной целью экологического образования является формирование экологической культуры, включающей систему ценностей, компетенций, знаний экологического характера, умений природосообразной деятельности и поведения, которая должна составить интеллектуально-духовную основу устойчивого развития общества. Формирование такой культуры, способствующей гармонизации

отношений между человеком и природой, - важнейшая задача современного образования.

В современном учебно-воспитательном процессе важно направлять детей на осознание природы как высшей ценности, на познание ее красоты, развивать способность чувствовать природу, любоваться и дорожить ею, беречь ее. Решению этой задачи будут способствовать создание в образовательном учреждении особой эколого-развивающей среды, насыщение учебно-воспитательного процесса экологическими идеями и смыслами, включение в образовательный процесс школы специальных форм, методов и методических приемов, технологий развития экологической культуры учащихся.

К наиболее эффективным относится метод экологических проектов, в процессе реализации которых развиваются познавательные интересы школьников, ориентация в информационном пространстве, умение самостоятельно конструировать свои знания, проявлять компетенцию в вопросах, касающихся темы проекта. В целях формирования экологической культуры могут быть использованы исследовательские, информационные, игровые, творческие и практико-ориентированные проекты.

Развитию экологического стиля мышления, формированию экологических ценностей, культуры разумного потребления способствуют игровые технологии воспитания экологической культуры школьников. Воспитанию эмоционально-чувственного, эстетического отношения школьника к окружающему миру содействуют арт-технологии, в которых действенным методом развития экологической культуры школьников выступает язык искусства.

Учеными РАО (г.Москва) разработано методическое обеспечение процесса воспитания экологической культуры школьников - технологии социально-экологического проектирования («Строим город Экоград», «Голубая планета», «Международный экологический конгресс», «Экологический баланс»), школьно-семейного проектирования, технологии экотьюторства, экологических учебно-исследовательских

проектов, технологии «кейс-стади», экологических сюжетно-ролевых игр, арт-технологий [2].

В процессе развития экологической культуры учащихся эффективна практика сетевого взаимодействия образовательных учреждений и других организаций, в арсенале которой – разнообразные информационно-коммуникационные приемы и технологии. Одна из наиболее перспективных и интересных форм сетевого взаимодействия – реализация инновационного проекта «Детская Экологическая Карта России», основанного на сетевом взаимодействии в интернет-пространстве школьников из различных регионов России. На электронную карту учащиеся из разных городов наносят сведения экологического характера. Это могут быть сведения об экологической обстановке региона, «тревожные сигналы» о неблагоприятном состоянии определенной местности. На такой карте могут быть также отмечены и наиболее чистые, экологически безопасные зоны, «экологические ниши», благоприятные для обитания живых существ. Естественно, такая карта – плод серьезной научно-исследовательской деятельности ее составителей – участников сетевого взаимодействия.

Актуальные формы и методы воспитания экологической культуры позволяют расширить индивидуальное экологическое пространство ребенка, создавать ощущение присутствия в «большом» мире, чувство связи с тем, что находится за пределами школы, ближайшего окружения ребенка. Достижение этой цели возможно благодаря экологизации всех компонентов образовательного процесса школы – целей, принципов, содержания, методов, средств, форм организации.

Литература:

1. Лихачев, Б.Т. Воспитание и этика [Текст] /Б.Т.Лихачев. – Ярославль: Аверс-Плюс, 2009.
2. Экологическое образование и воспитание школьников: учеб.-метод. пособие для учителей общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования [Текст] /В.А.Самкова, Е.М.Клемяшова и др. – М.: ИАЭП, 2015.

Е.Е. Клочева
Сыктывкарский лесной институт
г. Сыктывкар

ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Информационное общество предъявляет особые требования к квалификации специалистов, которым для успешной профессиональной деятельности в условиях лавинообразного роста информации, требуется заниматься самообразованием на протяжении всей карьеры.

Отзываясь на требования рынка труда, современные образовательные стандарты, в сравнении со стандартами предыдущего поколения, предъявляют более высокие требования к подготовке будущего специалиста. В частности, это касается развития умений самостоятельной учебной деятельности при реализации индивидуальной образовательной траектории, позволяющей учитывать способности, интересы, познавательные потребности обучающегося.

Согласимся с П.В. Сыроевым и под индивидуальной образовательной траекторией будем понимать «персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [2, с. 121].

Рассмотрим возможности построения индивидуальной образовательной траектории в рамках изучения дисциплины «информационные технологии» посредством современной информационно-образовательной среды.

В рамках аудиторных занятий невозможно изучить все программное обеспечение, которое может быть использовано будущим специалистом в его профессиональной деятельности. Поэтому, важно научить студента самостоятельно подбирать и изучать программное обеспечение, необходимое для решения конкретных профессиональных задач.

Построение индивидуальной образовательной траектории может проходить через следующие этапы: 1. Выбор профессионально-ориентированной проблемной ситуации (из предложенных преподавателем или самостоятельно сформулированной), наиболее удовлетворяющей познавательным потребностям, интересам и мотивам обучающегося. 2. Выбор инструментальных средств для решения данной проблемы. 3. Самостоятельное изучение выбранного инструментария посредством обучающих курсов. 4. Решение поставленной задачи посредством выбранного инструментария. 5. Самоанализ.

В качестве примера приведем одну из проблемных ситуаций и возможности построения индивидуальной образовательной траектории на базе существующих учебных ресурсов современной информационно-образовательной среды.

1. Проблема: требуется организовать управление интернет-проектом. Данная проблема конкретизируется студентом (студент сам выбирает тип интернет-проекта и задает его параметры). В ходе ее исследования необходимо изучить специфику интернет-проектов, популярные методы управления проектами, изучить возможности программного обеспечения управления проектами и спланировать с помощью изученного инструментария свой интернет проект.

2. Далее студент самостоятельно выбирает методы и соответствующие им инструментальные средства, в частности это может быть такое программное обеспечение, как: Openproj; MS Project; Wrike и другие средства управления проектами.

3. Определившись с инструментарием, будущий специалист подбирает учебный курс, используя возможности

современной информационно-образовательной среды, например: Курс «Управление проектами средствами Microsoft Project» <http://www.intuit.ru/studies/courses/496/352/info>; Управление внедрением информационных систем <http://www.intuit.ru/studies/courses/1177/247/info>; MS Project 2010 за 30 минут https://www.youtube.com/watch?v=K456W_NX95o; Работа в OpenProj <https://www.youtube.com/watch?v=SVc39w47gIw> Основы проектного управления <http://universarium.org/course/497>.

4. Изучив программный продукт, студент реализует с его помощью выбранную задачу. В качестве отчета по заданию студент предоставляет разработанный план реализации проекта, диаграмму Ганта, ресурсное обеспечение, сетевой график проекта, различные отчеты.

5. В отчете студент проводит самоанализ по результатам исследования. Оценивается достижение поставленной цели, доступность средств ее реализации, возможности современной информационно-образовательной среды для организации самообразования, качество обучающих материалов, полученные навыки и компетенции.

Таким образом, проходя через подобную самостоятельную работу, студент получает ценный опыт построения индивидуальной траектории обучения, которым он может руководствоваться в будущей профессиональной деятельности. Как показывает опыт работы, использование данного формата обучения предполагает создание гибкого оперативного контекста для оценки, формирования и развития профессиональных компетенций, ценностных ориентиров, взглядов и убеждений при помощи современных образовательных программ и технологий с учетом индивидуальных потребностей обучающихся.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Текст] / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. - 2014. - №3. – С. 74-82.

2.Сысоев, П.В. Обучение по индивидуальной траектории [Текст] / П.В.Сысоев // Язык и культура. – 2013. – №4 (24). – С. 121-131.

УДК 159.9

А.И. Коротаева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР»

Характеризуя особенности социального конструирования гендерных характеристик в младшем школьном возрасте, необходимо обратиться к понятиям «пол» и «гендер».

Термин «пол» используются И.С. Коном для обозначения биологических особенностей людей, принятых в обществе для разделения индивидов на мужчин и женщин.

Сформулировать конкретное определение понятия «гендер» возможно только в рамках тех методологических принципов изучения гендера, на которые опирается исследователь. В научной литературе до сегодняшнего дня существует дискуссия о характеристике данного понятия. Термин «гендер» и развитие его понимания зависят от культурного и социального контекста, от специфики гендерных отношений в разных обществах, в разные исторические периоды, в разных этнических группах, социальных классах. Так, Т.А. Араканцева отмечает, что англоязычным терминам «sex» и «gender» в русском языке нет аналогов, трактовка терминов зависит как от профессиональной принадлежности автора, та и его личных предпочтений [1].

Другой важнейшей проблемой в исследовании данной проблематики является дифференциация понятий «половая роль» и «гендер». Общим для обоих понятий является то, что они отмечают социальные характеристики, присущие мужскому

и женскому. Несмотря на это, существуют категорические различия в понимании двух данных терминов. Половая роль действует не константно, а ситуативно: возможна смена одной роли на другую. От гендера невозможно отказаться, он отражается в каждом действии человека. Отметим, что половая роль предполагает конкретное содержание для мужской и женской ролевой модели. Содержание гендера «учитывает» культурную и историческую эпоху.

Необходимо отметить концепцию андрогинии в определении гендера С. Бэм [2]. Термин «андрогиния» используется для характеристики людей, успешно сочетающее в себе как женские, так и мужские качества. Так, и мужчины, и женщины способны проявлять такие черты и качества как творческая активность, самостоятельность, настойчивость, пассивность, чувствительность, эмпатийность. Андрогинная личность формируется под воздействием целенаправленного воспитания и позиции родителей, позволяющей усваивать различные образцы поведения, характерные для обоих полов.

В концепции андрогинии обосновывается утверждение о том, что человек с андрогинными характеристиками может функционировать более эффективно и в более разнообразных условиях, чем человек, обладающий более традиционными мужскими или женскими качествами. До появления концепции андрогинии единственно правильным считался вариант такого развития личности, при котором мужчинам должны быть присущи исключительно маскулинные характеристики личности, а женщинам - фемининные.

В 70-е годы XX века, когда была создана концепция андрогинии, она была популярна, однако в настоящее время она является объектом критики даже со стороны своих авторов. Так, С.Бэм высказывает следующие критические замечания в адрес концепции андрогинии: «...концепция андрогинии одновременно настолько гендерно-нейтральна, настолько утопична и настолько лишена какой-либо реальной связи с исторической действительностью, что она даже не признает существование гендерного неравенства, не говоря уже о том, чтобы представить

концептуальный или исторический анализ этого неравенства» [2]. Маскулинность и фемининность не являются глубинными структурами личности, а представляют собой стереотипные определения, внедренные в культурный дискурс.

Таким образом, гендер определяется не только биологическими характеристиками, психологическими особенностями и социальной ролью или статусом, но как заданная обществом нормативная модель пола, которая воспроизводится в повседневных практиках [5,6].

В конструировании гендера важнейшей характеристикой является активность индивида. В отличие от половой роли, которую усваивают и воспроизводят, гендерные отношения и образцы создаются самим индивидом.

Собственно гендерные исследования как теоретическое направление и исследовательская практика оформились в 90-е годы XX века. Основной теорией, на которой базируются современные гендерные исследования, является теория социального конструирования гендера [3]. В рамках этой теории гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества. Теория социального конструирования основывается на двух постулатах:

- гендер конструируется посредством социализации, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации;

- гендер строится и самими индивидами – на уровне их сознания, принятия и интериоризации заданных обществом норм и ролей.

В рамках теории социального конструирования гендера важнейшим становится понятие «репрезентации». Репрезентации маскулинности и феминности, осуществляемые в повседневности, формируют «гендер», поэтому их изучение играет очень важную роль в понимании формирования гендерных отношений. В целом, «Гендер – специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между

собой. Гендер, таким образом, относится не просто к женщинам или мужчинам, а к отношениям между ними, и к способу социального конструирования этих отношений, то есть к тому, как «общество» выстраивает эти отношения и взаимодействия полов в социуме»[3].

Литература:

1. Араканцева, Т. А. Гендерные аспекты родительско – детских отношений [Текст] / Т.А.Араканцева М.: Изд-во Московского психолого – социального института, 2006
2. Бэм, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Бэм. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004
3. Клещина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] / И.С. Клещина.- СПб.: Алетейя, 2004
4. Кон, И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей [Текст] / И.С. Кон // Соотношение биологического и социального. — М.: 1975
5. Карпова, Е.В. Динамика отношений мальчиков и девочек в начальной школе [Текст] /Е.В. Карпова, А.И. Коротаяева //Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики: сб. статей Междун.практ. конференции. -Могилев, МГУ им. А.А. Кулешова, 2013. - с.233-235
6. Коротаяева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] /А.И. Коротаяева// Ярославский педагогический вестник – Ярославль, 2011 - №4 – С.241-244

Е.А. Коршунова
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
Г. Ярославль

ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время новые образовательные программы предлагают выйти за рамки системы школьных уроков и повысить роль внеурочной работы, которая создаст дополнительные возможности для самореализации и творческого развития каждого ребенка. Государственные образовательные стандарты обращают внимание педагогов на значимость и необходимость организации образовательной деятельности учащихся за рамками школьных занятий, необходимость организации занятий по интересам, их соответствие образовательным потребностям и возможностям каждого учащегося.

Внеурочные занятия должны направлять свою деятельность на каждого ученика, чтобы он мог ощутить свою уникальность. Занятия могут проводиться не только учителями общеобразовательных организаций, но и педагогами дополнительного образования.

В материалах ФГОС понятие «внеурочная деятельность» рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса и характеризуется как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы. При реализации своих задач, она одновременно направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования.

Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся и направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения. Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, секций, круглых столов, конференций, диспутов, КВНов, викторин, праздничных мероприятий, классных часов, школьных научных обществ, олимпиад, соревнований, поисковых и научных исследований и т.д. Посещая кружки и секции, учащиеся прекрасно адаптируются в среде сверстников, благодаря индивидуальной работе руководителя, глубже изучается материал. На занятиях руководители стараются раскрыть у учащихся организаторские, творческие, исследовательские способности, что играет немаловажную роль в духовном развитии школьников.

В то же время, формирование у младших школьников универсальных учебных действий является важной задачей общего образования. Концепция развития универсальных учебных действий (УУД) разработана на основе системно-деятельностного подхода.

Познавательные универсальные учебные действия включают три группы : общеучебные , логические учебные действия, постановку и решение проблемы. Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников в процессе внеурочной деятельности идет стихийно. Многие ученики не овладевают приемами логического мышления. Необходимо каждого школьника начальной школы научить анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать, систематизировать понятия, ставить и решать проблемы. Овладение этими операциями означает умение мыслить. Для формирования логических универсальных учебных действий у учащихся 2 класса при организации внеурочной деятельности можно использовать такие задания: построение логических цепей рассуждения; различные творческие задания, связанные с продуктивной деятельностью – рисование, аппликация, конструирование; с речевым творчеством – сочинение стихов, загадок.

Формирование логических УУД во внеурочной деятельности возможно осуществлять внутри общеинтеллектуального направления, которое базируется на организации научно-познавательной и проектной деятельности обучающихся. Внеурочная познавательная деятельность школьников может быть организована в форме факультативов, кружков познавательной направленности, научного общества обучающихся, интеллектуальных клубов (по типу клуб «Что? Где? Когда?»), библиотечных вечеров, дидактических театров, познавательных экскурсий, олимпиад, викторин и т. п.

Рекомендуются следующие формы внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления:

- Предметные недели.
- Конкурсы, викторины, экскурсии, олимпиады, конференции.
- Библиотечные уроки.
- Кружки «Проектная деятельность», «Познаю мир», «Весёлый английский».

Целью реализации подобных программ внеурочной деятельности является формирование логических УУД в соответствии с планируемыми образовательными результатами основных образовательных программ.

Литература:

1. Баранцева, О.И. Внеурочная деятельность - инструмент творческого развития личности [Текст] / О. И. Баранцева // Начальная школа.-2013.-№6.- С. 81-83
2. Дорогова, И.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях вариативного образования [Текст] /И.В. Дорогова, А.В. Невзорова// Образование в современном мире: сборник научных статей /под ред. проф. Ю. Г. Голуба.- Саратов: Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета, 2016. С. 66-69.
3. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области [Текст] /А.В.

Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 57-63.

УДК 376.3

Е.М. Костерина

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ДЕЗАДАПТАЦИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И ПОИСК МЕТОДОВ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ЕЁ УСТРАНЕНИЯ

Одной из важных психолого-педагогических проблем, нуждающихся в рассмотрении и решении, является школьная дезадаптация младших школьников. Начало обучения в школе - сложный для ребёнка период и он не всегда проходит гладко, а ведь именно от того, как ребёнок адаптируется, зависит его дальнейшее обучение, успешность в освоении знаний и многие другие, не менее важные вещи. Результаты многочисленных исследований показывают, что адаптация ребёнка к образовательной среде школы протекает у всех первоклассников неодинаково (Э.М. Александровская, А.Л. Венгер, Л.Н. Винокуров, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова и др.) и она отличается по скорости и устойчивости. В концепции А.В. Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в становлении человека, от которой в значительной степени зависит характер его дальнейшего личностного развития.

Понятие «школьная дезадаптация» – это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей

© Костерина Е.М., Изотова Е.Г. 2016

ребёнка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности.

Мы предположили, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией будет снижение у них уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и положительного отношения к школе

Для реализации исследования нами были использованы следующие методики: "Внутренняя позиция школьника"; экспресс – методика "Выявление тревожности у школьников"; исследование адаптации методом Люшера.

Анализ полученных данных показал, что дезадаптация среди младших школьников - распространённое явление (лишь у 15% испытуемых зафиксирована полная адаптация, частичная адаптация у 58% и 27% - явно дезадаптированных детей). Такие цифры говорят о необходимости проведения коррекционной работы. Так как причины дезадаптации у разных детей различны, мы пришли к выводу, что необходима комплексная программа. Нами была разработана и адаптирована система занятий, направленная на профилактику и коррекцию школьной дезадаптации (в основе которой лежала программа адаптации первоклассников Т.В. Костяк).

На следующем этапе нашей работы мы обратились к статистической обработке данных. С помощью парного t-критерия Стьюдента для зависимых совокупностей мы установили, что по всем трём показателям в экспериментальном классе произошли статистически значимые изменения.

Кроме того, с помощью U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что изначально между контрольным и экспериментальным классом были незначительные различия, но после проведённой коррекционной работы различия по всем показателям стали значимыми. На основе этого можно сделать вывод об эффективности проведённой нами коррекционной работы. Кроме того, нами было доказано, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего

школьного возраста со школьной дезадаптацией является снижение уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и положительного отношения к школе

Литература:

- 1.Изотова,Е.Г.Некоторые аспекты формирования психологического климата коллектива [Текст] /Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216 с. - С.44 - 48
- 2.Карпова, Е.В. Социально-психологическая адаптация первоклассников [Текст] /Е.В. Карпова //Вестник ЯГПУ.-1996.- №2.-С.15-17
2. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников [Текст] / Т. В. Костяк - М.: Академия, 2008

УДК 159.9

Т.А. Кочешкова
МОУ СОШ № 39
г. Ярославль

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Отличительной особенностью стандартов второго поколения является требование организации внеурочной деятельности обучающихся как неотъемлемой части образовательного процесса. При этом, внеурочная деятельность носит компенсационный характер: способствует решению, тех образовательных задач, которые не удаётся решить на уроке.

В настоящее время ответственная роль в развитии и

становлении активной, самостоятельно мыслящей личности, готовой конструктивно и творчески решать возникающие перед обществом задачи отводится информатизации обучения.

Формирование интереса к овладению ИКТ знаний и умений является важным средством повышения качества обучения школьников. Курс информатики в начальной школе имеет интегративный, межпредметный характер. Он призван стать стержнем всего начального образования в части формирования ИКТ – компетентности и универсальных учебных действий. При этом в содержании курса информатики для начальной школы значительный объём предметной части носит пропедевтический характер.

Программа курса по информатике нами разработана на основе программы «Информатика в играх и задачах» авторского коллектива Горячева А.В., Гориной К. И., Суворовой Н. И. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, основной целью курса является изучение логико – алгоритмических основ информатики в школе. Содержание направлено на воспитание интереса к познанию нового, развитию наблюдательности, умения анализировать, рассуждать, проявлять интуицию, творчески подходить к решению учебной задачи. Курс разработан с учётом особенностей первой ступени общего образования, а так же возрастных особенностей младшего школьника и рассчитан на детей 7 – 10 лет, представляет систему интеллектуально – развивающих занятий для учащихся начальных классов и составлен на 4 года обучения. Материал изучается на протяжении всего курса концентрически, так, что объём соответствующих понятий возрастает от класса к классу.

Формами организации являются различные формы, отличающиеся от классно - урочных форм. Преимущество отдаётся интерактивным играм, коллективным творческим делам, проектам. Оценка достигнутых результатов осуществляется в конце каждого раздела в форме индивидуальных и групповых практических занятий с игровыми элементами: викторины, игры - путешествия, сюжетно – ролевые игры, практические и творческие работы, создания проектов. В

первом классе это игровые программы, направленные на применение полученных знаний на занятиях. Во втором классе добавляются практические и творческие работы (по составлению алгоритмов, графов и т.п.) так же конкурсы и викторины. В третьем классе – проектная деятельность игры на решение более сложных логических задач. Например, конкурсная программа «Детективное бюро» превращает детей в детективов, которые «раскрывают запутанные преступления». В четвёртом классе – создание проектов, творческих и практических работ. Завершает курс конкурсно – игровая программа «Я – информатик», где дети применяют знания, умения и навыки, полученные на занятиях.

Таким образом, общеобразовательная ценность курса информатики создает предпосылки успешного освоения учащимися знаний и умений, ориентации на создание множественности моделей окружающей действительности, у детей формируется не только готовность открыто выразить и отстаивать свою позицию, но и уважение к окружающим, умение слушать и слышать партнёра, признавать право каждого на собственное мнение.

УДК 371.21

М.Д. Кричман
МОУ СОШ № 36
г. Ярославль

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Информационные технологии помогают разнообразить внеурочную деятельность. В нашей школе, согласно ФГОС, изучение информатики в средней школе начинается в седьмом классе. Метод проектов является формой организации внеурочного процесса, которая ориентирована на творческую самореализацию личности учащегося, развитие его

© Кричман М.Д. 2016

интеллектуальных и физических возможностей, творческих способностей в процессе создания продуктов, обладающих новизной и имеющих практическую значимость.

Можно предложить сделать на компьютере социальный ролик. При этом ребята учатся пользоваться компьютером, фотоаппаратом, сканером, микрофоном. По окончании курса у ребят будут уникальные проекты. Они смогут побывать в роли сценариста, режиссера, оператора, редактора. В период создания проекта учащиеся распределяют эти функции между участниками.

Можно предложить проект по теме «Алгоритмы в русских народных сказках». При внимательном чтении сказок («Репка», «Курочка Ряба», «Колобок») можно увидеть, что в основе их лежат линейные и циклические алгоритмы. Циклический алгоритм прослеживается в сказке «Гуси-лебеди» в разговоре девочки с печкой, молочной рекой с кисельными берегами, яблоней.

Завершенные проекты можно использовать для проведения классных часов, внеклассных мероприятий, конкурсах.

Процесс создания проекта воспитывает трудолюбие, развивает творческие возможности. Ребята учатся отстаивать свою точку зрения, слушать мнение товарищей.

При выполнении проекта планируется достижение следующих образовательных результатов:

личностные: ориентация на понимание причин успеха при создании проекта;

метапредметные:

регулятивные УУД:

- ребенок научится понимать учебную задачу;
- планировать свои действия;

коммуникативные УУД:

- научится находить общее решение в совместной деятельности;
- будет учитывать разные мнения и отстаивать свою точку зрения;

познавательные УУД:

- научится выполнять поиск информации с использованием нужной литературы,
- научится осуществлять расширенный поиск информации с использованием Интернета;
- научится правильно строить речевое высказывание в письменной и устной форме;

предметные:

- научиться выполнять под руководством учителя проектную деятельность под руководством учителя;
- демонстрировать готовый продукт;
- определять последовательность действий;
- научиться создавать свой текст, используя произведение;
- научиться собирать ролик с помощью стандартного видеоредактора Movie Maker, который позволит вставить звук, записанный в аудиоредакторе Audacity.

Литература:

- 1.Байбородова, Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах [Текст] /Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013.
- 2.Заграничная, Н.А. Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде [Текст] / Н.А. Заграничная. – М.: «Интеллект-Центр», 2014.

Н.В.Кузнецова
МБОУ БГО СОШ №4
г. Борисоглебск
Воронежская область

ОЦЕНИВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Стандарт второго поколения устанавливает три основные группы результатов оценивания — личностные, метапредметные и предметные.

Личностные результаты рассматриваются как достижения учащихся в их личностном развитии. Они обеспечиваются за счет всех компонентов образовательного процесса. Объектом оценки личностных результатов служит сформированность универсальных действий, включаемых в три основных блока: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация. Основное содержание оценки личностных результатов в начальной школе строится вокруг оценки. Например, оценки сформированности внутренней позиции школьника, эмоционально-положительного отношения ученика к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками.

Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счет основных компонентов образовательного процесса. Объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность ряда регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий. Это - способность принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно

преобразовывать практическую задачу в познавательную, умение планировать собственную деятельность.

Основное содержание оценки метапредметных результатов в начальной школе строится вокруг умения учиться. Особенности оценки метапредметных результатов связаны с природой универсальных действий. Метапредметные действия составляют психологическую основу и являются важным условием успешности решения учащимися предметных задач. Оценка предметных результатов - оценка планируемых результатов по отдельным предметам. Результаты обеспечиваются за счет основных компонентов образовательного процесса. Предметные результаты содержат в себе систему элементов научного знания, которая выражается через учебный материал различных курсов. На начальной ступени обучения особое значение для продолжения образования имеет усвоение учащимися опорной системы знаний по русскому языку и математике. При оценке предметных результатов основную ценность представляет не само по себе освоение системы опорных знаний и способность воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, а способность использовать эти знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач. К предметным действиям следует отнести и такие действия, которые относятся только к этому предмету и овладение которыми необходимо для полноценного личностного развития или дальнейшего изучения предмета. Поэтому объектом оценки предметных результатов становится способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе метапредметных действий.

Итоговая оценка ограничивается контролем успешности освоения действий. Оценка достижения этих предметных результатов ведется, в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Проверку названных результатов целесообразно вести при проведении трех итоговых работ: итоговой работы по русскому языку; итоговой работы по математике; итоговой комплексной работы на межпредметной основе.

Литература:

1. Гам, В.И. О некоторых проблемах оценивания результатов оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС [Текст] /В.И. Гам, Е.В. Бузина // Современные проблемы науки и образования. – 2012
2. Гам, В. И. Разработка учебных курсов на основе компетентностного подхода [Текст] /В.И. Гам, А.А. Филимонов, Л.П. Щипицына. - Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2003.

УДК 371.214

С.В. Кузнецова

МБОУ БГО СОШ №4

г. Борисоглебск, Воронежская обл.

КОМПЛЕКСНАЯ РАБОТА КАК НОВЫЙ ВИД ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения подразумевает изменение подхода к оценке результативности обучения. В практику работы начальной школы введён новый вид диагностических работ – комплексная контрольная работа.

Проведение итоговой комплексной работы позволяет установить степень соответствия подготовки учащихся образовательного учреждения требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования по русскому языку, литературному чтению, математике и окружающему миру. Работа охватывает две основные междисциплинарные программы: «Чтение: работа с информацией» и «Программу формирования универсальных учебных действий».

© Кузнецова С.В. 2016

В соответствии со стандартами второго поколения задания комплексных работ ориентированы не только на проверку освоения отдельных знаний, но и на оценку способности учащихся начальных классов решать учебные и практические задачи на основе полученных знаний, сформированных умений и универсальных учебных действий.

Все комплексные работы имеют схожую структуру и строятся на основе текста, к которому дается ряд заданий по русскому языку, литературному чтению, математике, окружающему миру.

Итоговая комплексная работа состоит из двух частей – основной и дополнительной.

Задания основной части направлены на оценку сформированности таких способов действий и понятий, которые служат опорой в дальнейшем обучении. Содержание и уровень сложности заданий основной части соотносятся с таким показателем достижения планируемых результатов обучения, как “учащиеся могут выполнить самостоятельно и уверенно”. Поэтому выполнение заданий основной части обязательно для всех учащихся, а полученные результаты можно рассматривать как показатель успешности достижения учеником базового уровня требований ФГОС.

Задания дополнительной части имеют более высокую сложность. Выполнение заданий дополнительной части для учащегося необязательно и выполняются учащимися только на добровольной основе. Негативные результаты по заданиям дополнительной части интерпретации не подлежат. Успешное выполнение этих заданий может рассматриваться как показатель достижения учеником повышенного уровня требований и служит поводом для дополнительного поощрения ребенка.

В работе используются разнообразные формы и типы заданий. По форме ответа можно выделить следующие типы заданий:

- с выбором одного или нескольких правильных ответов;
- на установление последовательности и соответствия;

- со свободным кратким ответом (требуется записать краткий ответ в виде числа или слова на отведённом месте);
- со свободным развёрнутым ответом (требуется записать полный ответ, решение или объяснение к ответу).

Выполнение комплексной работы оценивается в целом суммарным баллом, полученным за выполнение всех заданий.

Результаты выполнения каждым учеником комплексной работы представляются как процент набранных баллов от максимального балла за выполнение заданий двух отдельных частей и всей работы в целом.

Принятый минимальный критерий оценки освоения учебного материала находится в пределах от 50% до 70% от максимального итогового балла. Если выпускник начальной школы получает за выполнение всей работы число баллов ниже заданного минимального критерия оценки освоения учебного материала, можно сделать вывод о том, что он имеет недостаточную подготовку для продолжения обучения в основной школе. Если ученик набрал число баллов, равное или превышающее заданный минимальный критерий оценки освоения учебного материала, – он демонстрирует овладение основными учебными действиями, необходимыми для продолжения образования на следующей ступени.

Работа проверяется учителем в соответствии с приложенными к каждому варианту верными ответами и ключами оценивания. Баллы, полученные учеником, не переводятся в отметки. Фиксация результатов проводится по уровням: ниже базового уровня, базовый, повышенный.

Для учителя и родителей результаты комплексной работы позволяют определить, на каком уровне развития находится соответствующее умение ребёнка и что нужно сделать, чтобы помочь ему в дальнейшем продвижении.

При введении нового Федерального государственного образовательного стандарта комплексная работа становится одним из основных диагностических инструментов учителя, поэтому введение такого вида работ является обоснованным и актуальным.

Литература:

1. Артемьева, М. Н. Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников [Текст] /М.Н. Артемьева//Сибирский педагогический журнал.- 2009.- №3
2. Бойцова, Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Текст] /Е.Г. Бойцова // Человек и образование.- № 1 (38).- 2014

УДК 159.9

Т.Д. Куранова
ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
г. Владикавказ

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Существующие тенденции мирового развития, ведущие к неизбежной интеграции в экономике, технологиях, науке, культуре и, конечно, образовании, а также современные социально-экономические преобразования в России определяют необходимость модернизации образования, превращения его в гибкую саморазвивающуюся систему, отличительной особенностью которой является готовность адекватно отвечать на «вызовы» времени. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) отражают новые требования к образовательным результатам, образовательным технологиям, структуре содержания образования и условиям реализации образовательного процесса,

© Куранова Т.Д. 2016

что предполагает кардинальное изменение процесса подготовки педагогов.

Разработка федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентного подхода направлена на подготовку квалифицированного бакалавра педагогики, способного конкурировать на рынке труда, готового к эффективной работе на уровне мировых стандартов.

Перед преподавателями педагогических вузов на современном этапе стоит неотложная задача: подготовить студентов - будущих учителей начальных классов к работе в новых условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Бакалаврам необходимо осваивать новые профессиональные виды деятельности: создание рабочих программ по предметам, описание планируемых результатов, формирование универсальных учебных действий, которые в свою очередь нужно и оценивать.

Сегодня стало очевидным, что ориентация деятельности образовательных учреждений только на формирование знаний, умений и навыков приводит к неудовлетворенности общества работой школы.

Современный педагог должен уметь организовывать внеурочную деятельность учащихся, владеть технологиями коррекционной работы с детьми, быть компетентными в организации проектной и исследовательской деятельности учащихся, разрабатывать индивидуальные образовательные траектории для учащихся разных категорий, работать с одаренными детьми, вести самостоятельную исследовательскую деятельность, уметь проводить экспериментальные исследования, быть способным ориентироваться в современных образовательных технологиях и применять их на практике, уметь оценивать результаты своей деятельности и в соответствии с результатами определяться в тематике самообразования, использовать ИКТ как эффективный дополняющий фактор

учебного процесса, направленный на повышение интереса и мотивации учащихся.

Изменения в образовании настолько разнообразны, что только творческий тип личности может осуществлять свою деятельность в современных реалиях.

Возникает необходимость подготовки будущего учителя начальных классов, владеющего современной педагогической техникой и технологиями, методами исследовательской, инновационной деятельности и, в конечном итоге, учителя, обладающего качественно новым педагогическим мышлением.

Уровень квалификации педагогов, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, должен в полной мере соответствовать всем требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в том числе наличию компетентности в области профессиональной деятельности в условиях информационной образовательной среды.

Будущему специалисту придется работать в условиях рыночных отношений, поэтому он должен быть конкурентноспособным на рынке труда. Конкурентноспособность обеспечивается высоким уровнем компетентности и процессуально-технологической готовности к деятельности.

Одной из проблем педагогики высшей школы является то, что профессиональное становление будущего учителя не моделирует структуру инновационной деятельности учителя, что предполагает стихийный и эпизодический характер подготовки студентов. Подготовка учителя к работе в условиях реализации ФГОС НОО эффективна, если разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование готовности к восприятию новшества и обучение умениям действовать по-новому.

В процессе нашего исследования мы рассматриваем подготовку студентов к реализации ФГОС НОО как структурный компонент профессионально-педагогической подготовки.

Подготовка студентов к реализации ФГОС НОО представляет собой целостный педагогический процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе, направленного на формирование личности педагога, способного к эффективному осуществлению реализации ФГОС в начальной школе.

Рассматривая готовность будущего педагога к работе в новых условиях, мы учитывали следующее:

- готовность формируется в деятельности, вбирая в себя то, что накопилось на предыдущем этапе и переходит на более высокий уровень;
- предшествующий уровень является основой для формирования последующего;
- готовность к инновационной деятельности и рассматривается как составная часть общей готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Система подготовки учителя начальных классов к профессиональной педагогической деятельности тесно связана с подготовкой студентов к инновационной деятельности, которая ориентирована на конечную цель – подготовить будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Переход на инновационное обучение требует пересмотра всех структурных компонентов педагогической системы: содержания, методов, форм, средств, результативности, а также ее функционирования. Тесное взаимодействие структурных и функциональных компонентов образует уровневую систему подготовки студентов к инновационной деятельности.

Учитель начальных классов, готовый работать в новых условиях, характеризуется соответствующей мотивацией, знаниями инновационных процессов, умением применять известные технологии и совершенствовать их. Учитывая выше сказанное, нами выделены следующие структурные компоненты готовности к инновационной деятельности: мотивационно - ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический.

Под готовностью к инновационной деятельности нами понимается особое личностное состояние, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: *мотивационно-ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический.*

Мотивационно-ценностный компонент, на наш взгляд, является смыслообразующим компонентом системы подготовки студентов к реализации ФГОС. Он направлен на формирование стремления будущего учителя к развитию, совершенствованию своей профессиональной деятельности. Правильная мотивация обеспечивает успешное осуществление педагогической деятельности, самораскрытие и самореализацию личности педагога. Личность каждого педагога своеобразна, это своеобразие определяет степень восприимчивости к новому.

Теоретико-методологический компонент направлен на овладение нормативными знаниями об образовательном стандарте, как регламентирующем документе; изучение концептуальных основ стандарта, его требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования, к условиям ее реализации и планируемым результатам; знания о современных инновациях в практике работы с младшими школьниками.

Профессионально-практический компонент направлен на умение эффективно применять своеобразные инновационные технологии, активно включаться в творческую деятельность, способностью к внесению новых приемов и т.д.

Об эффективности той или иной системы подготовки надо судить не только по тому, в какой степени эти системы развивают отдельные профессионально-значимые качества, но и по интегральным показателям, которые характеризуют в целом качество профессионально-личностного развития. Такими показателями являются творческая самореализация в профессиональной деятельности; профессионально-личностная устойчивость: удовлетворенность выбором профессии.

Основными направлениями совершенствования профессиональной деятельности будущих учителей начальных

классов, как наиболее важными с точки зрения их подготовки к реализации ФГОС НОО, являются: изучение психолого-педагогической литературы; внедрение инновационных образовательных технологий; увеличение внеаудиторных форм самостоятельной работы; включение ряда новых спецкурсов; вооружение студентов опытом самостоятельной деятельности в процессе педагогической практики в современной начальной школе. Традиционные формы учебной работы (лекции, семинары, практические работы) имеют ограниченные возможности в изменении позиции студента, поскольку он всегда находится в позиции обучающего. Для формирования инновационного мышления необходимо применять такие формы обучения, которые бы ставили его в позицию режиссера, учителя, консультанта, организатора определенной деятельности детей, новатора. При этом материал необходимо преподносить студентам не как данность, не подлежащую критике, а как информацию, требующую осмысления и выявления, с одной стороны, перспектив и, с другой стороны, моментов, недостаточно продуманных в плане соотношения с условиями образовательной деятельности. С этой целью активно используются интерактивные формы организации занятий: индивидуальная и групповая работа, подготовка студенческих сообщений, приём коллективной мыслительной деятельности, метод «мозгового штурма», проигрывание уроков, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС

Смысл интерактивных форм обучения заключается, по нашему мнению, в следующем:

а) повышение познавательной активности студентов, интереса к учебным занятиям;

б) развитие инициативы, творческого потенциала личности студента;

в) создание у будущих учителей установки на творческую профессиональную деятельность, на постоянный творческий поиск;

г) предупреждения утомления, создание комфортной среды для обучения и воспитания личности будущего педагога;

д) формирование оперативных профессиональных умений.

Чем разнообразнее деятельность студентов, тем разносторонне развивается их личность; мыслительная деятельность приобретает системный характер.

Нами были выделены ключевые, взаимосвязанные компоненты творческой деятельности:

- проблемные лекции;
- творческая обработка научно педагогической литературы;
- творческая подготовка докладов, отдельных выступлений по проблемам реализации ФГОС НО;
- деловые игры на сопоставление стандартов первого и второго поколения;
- проблемный урок;
- проведение пресс-конференций по выдвижению идей;
- семинары-игры;
- заседание клуба знатоков инновационных проектов;
- защита проектов уроков по инновационным методикам.

Организация таких занятий позволяет преподавателю развивать у студентов познавательную самостоятельность, даёт представление о дидактических требованиях ФГОС к современному уроку, учит определять УУД, формируемые в образовательной области каждого учебного предмета, совершенствует умения практической разработки уроков с учётом требований стандарта и приближает будущих учителей к собственной познавательной деятельности.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего педагога начальных классов к реализации ФГОС НОО охватывает аспекты овладения специалистом новыми педагогическими ценностями, технологиями педагогической деятельности, способами профессионального взаимодействия в новых условиях введения и реализации ФГОС НОО, новым уровнем участия в информационном обмене и новыми возможностями профессионально-творческой самореализации таким

Литература:

1. Куранова, Т.Д. Формирование готовности к инновационной деятельности будущих учителей начальных классов [Текст] / Т.Д. Куранова. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2011
2. Лебедев, М.В. Исследование готовности учителя к реализации ФГОС НОО [Текст] / М.В. Лебедев // Психологические науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 3-5.
3. Чиндилова, О.В. От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту [Текст] / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс: до и после. – 2009. – № 11. – С. 3-5.

УДК 378

О.Н. Лобанова
МБОУ БГО СОШ №4
г. Борисоглебск
Воронежская обл.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ СОДЕРЖАНИЯ ФГОС

Современный этап развития характеризуется значительными изменениями во всех областях общественной жизни. Это ведет к возникновению преобразований в различных сферах жизнедеятельности общества, требует пересмотра устоявшихся взглядов, в том числе, в образовании и воспитании.

Новые акценты в деятельности образовательных учреждений предполагают «выход» за рамки классно-урочной системы, возрастание роли внеурочной работы, которая создает дополнительные возможности для самореализации и творческого развития каждого. ФГОС обращает внимание педагогов на

© Лобанова О.Н. 2016

значимость организации образовательной деятельности школьников за рамками уроков, важность занятий по интересам, их соответствие образовательным потребностям и возможностям учащихся[3].

Изначально в теории и практике отечественного образования доминировали термины «внеурочная, внеклассная, внеучебная работа», которые трактовались в энциклопедических и справочных изданиях как составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся[5].

В материалах ФГОС понятие «внеурочная деятельность» рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса и характеризуется как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы. При реализации своих задач, она одновременно направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Внеурочная деятельность в соответствии с требованиями Стандарта организуется по основным направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность). Организация занятий по этим направлениям является неотъемлемой частью образовательного процесса в образовательном учреждении.

При организации и проведении внеклассного, внеурочного мероприятия по английскому языку от учителя требуется тонкое и умелое наблюдение и изучение интересов учащихся, учёт их возрастных и психологических особенностей, их интересов.

Таким образом, внеурочная работа по английскому языку решает следующие задачи:

- 1) усовершенствование знаний и умений, приобретённых на уроках иностранного языка;
- 2) расширение мировоззрения учеников;
- 3) развитие их творческих способностей, кругозора;

4) воспитание любви и уважения к людям своего родного края и страны, а также уважения к обычаям и традициям другого государства.

Знание психологических особенностей учеников – необходимая предпосылка успешного выбора соответствующих форм внеурочной работы, определение содержания этих форм, организации и проведение внеклассного мероприятия по иностранному языку[4].

Следует отметить, что внеурочная деятельность по английскому языку приобретает особую актуальность в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов образования школьников. Именно во внеурочной деятельности становится возможным создание уникальной ситуации естественной языковой среды, способствующей не только освоению иностранного языка, но также возрастанию культурологического аспекта в образовании. Главным преимуществом внеурочной деятельности по сравнению с уроком является то, что направление образовательной деятельности свободно выбирается самим обучающимся на основе собственных интересов и потребностей.

Литература:

1. Демакова, И.Д. Перспективы развития внеурочной деятельности в контексте построения новой модели образования [Текст] / И.Д. Демакова // Методист. - 2008. - № 7. С. 14 - 19.
2. Корнеева, Т. Как решить проблему организации внеурочной деятельности в школе? [Текст] /Т. Корнеева // Вестник образования. - 2010. - № 15. - С. 71 - 79.
3. Семенков, Д.И. Организация внеурочной деятельности в условиях личносно ориентированной школы [Текст] /Д.И. Семенков // Английский язык. Всё для учителя. - 2012. - № 5. - С. 10 - 13.
4. Чернова, Т. А. Внеурочная деятельность как средство реализации задач нового ФГОС [Текст] /Т.А. Чернова // Русский язык и литература. Всё для учителя. - 2013. - № 9. - С. 2 - 7.

5.Шпагина, О.Н. Программа организации внеурочной деятельности учащихся [Текст] /О.Н. Шпагина // Всё для администратора школы. - 2012. - № 4. - С. 30 - 37.

УДК 159.9

О.В.Ловягина
МБОУ БГО СОШ № 11
г. Борисоглебск
Воронежская обл.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий. Именно сформированность мотивации как одного из видов универсальных учебных действий даёт учащимся возможность для саморазвития и самосовершенствования путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Можно выделить приемы, помогающие формировать положительную мотивацию у учащихся.

При определении темы урока литературного чтения можно использовать *прием «Прогнозирование»*: «Послушайте название произведения, с которым мы будем работать на уроке, и попробуйте определить жанр этого произведения, его тему, предугадать события, которые в нем будут описаны». *Прием «Привлекательная цель»* можно использовать на этапе целеполагания. Перед обучающимися ставится вопрос, отвечая на него они выполняют учебное действие, которое планируется: «Что было бы, если бы на Земле исчезли растения?». На этапе открытия новых знаний используется *прием «Лови ошибку»*. Объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибку.

© Ловягина О.В. 2016

Учащиеся должны увидеть ошибку и назвать её. На этапе самоконтроля и самооценки мотивацию обучающихся можно повысить, если использовать *работу в парах*. Например, на уроке литературного чтения учитель даёт задание: «Прочитайте друг другу стихотворение А. Плещеева «В бурю». Придумайте вопрос к стихотворению и задайте его классу». В ходе этой работы каждый ученик из пары оценивает свой ответ. *Прием «Ромашка вопросов»*. Ромашка состоит из лепестков, на которых записаны разноуровневые задания.

Помогает поддерживать интерес к учению и выполнение творческих заданий. Например, на уроках окружающего мира дети получают задание: «Придумать и описать фантастическое растение». Без ощущения успеха у ребенка пропадает интерес к школе и учебным занятиям, поэтому необходимо создавать для школьника *ситуации успеха*. Это можно создать различными речевыми оборотами, подбадривающими словами.

Проблемные задания также выполняют мотивационную функцию, позволяют повторить ранее усвоенные вопросы, подготовить к усвоению нового материала и сформулировать проблему, с решением которой связано «открытие» нового знания.

Для формирования мотивации к учебной деятельности у младшего школьника большое значение имеет содержание домашнего задания и приемы его преподнесения. *Прием «Идеальное задание»*. Младшим школьникам предлагается выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию.

На этапе рефлексии можно использовать *прием «Повторение с одновременным контролем»*. Одни учащиеся задают вопросы, другие на них отвечают. *Прием «Отсроченная отгадка»*. Удивительный факт или загадка дается в конце урока. Например, на следующем уроке мы познакомимся с самым тяжёлым корнем, который растёт у нас на огороде.

Данные приемы должны отличаться новизной, разнообразием, занимательностью, увлекательностью,

использованием художественных средств; включать в себя удивление, поиск, исследование.

Таким образом, правильно организованный деятельностный тип обучения способен поддерживать учебно-познавательную мотивацию обучающихся на любом этапе урока.

Литература:

1. Ширинкина, О.А. Формирование положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников [Текст] /О.А. Ширинкина // Начальная школа.- 2015.- № 7
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов.- М., 1990

УДК 159.9

П.Н. Лысюченко
ГБУЗ АО «АКПТД»
г. Архангельск

ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Начальная школа является фундаментом, позволяющим приобрести самые важные навыки: способность усваивать знания и умение их использовать, а также прививает социальные навыки. Изучение проблемы школьной успешности можно найти еще в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и еще многих классиков отечественной педагогики. В. А. Сухомлинский писал: «В семье закладываются корни, из которых вырастают потом и ветви, и цветы, и плоды. На моральном здоровье семьи строится педагогическая мудрость школы» [3]. Этот вопрос, несмотря на длительность своего изучения, актуален и сейчас.

Под успеваемостью следует понимать степень

© Лысюченко П.Н. 2016

совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными. Успешность обучения – понятие более емкое, складывается из внешней оценки учителями и родителями результатов учебной деятельности ребенка, эффективности используемых педагогами способов достижения учебных целей и, что немаловажно, удовлетворенности учащихся учебным процессом и результатами учения [1, 2].

В будущем желание учиться будет зависеть от того, насколько ребенок был успешен в начальной школе, поскольку еще на этом этапе такие факторы, как неудачи, насмешки товарищей, плохие отметки могут в дальнейшем негативно повлиять на личность ребенка. Соответственно, успешным будет ученик, который в процессе обучения сумел преодолеть свой страх, растерянность, неорганизованность и т.д, поскольку такой ученик будет более удовлетворен своей деятельностью и собой, в отличие от ученика, который не может соответствовать нормативным требованиям и ожиданиям [1]. Критерии оценки успешности можно разделить на педагогические (способность ученика к усвоению образовательных программ, предлагаемых школой) и психологические (позитивная установка на обучение в школе, т.е. положительная мотивация к обучению, положительное отношение к школе) [1].

В школе основным фактором достижения успешности младшего школьника является учитель. Ведь именно он делает обучение ярким и интересным, а также подчеркивает значимость каждого из учеников, поскольку без всего этого невозможно создать условия для формирования полноценной успешности в условиях школы. Также важно для учителя учитывать особенности своих учеников и, соответственно, дифференцированно распределять учебную нагрузку и задания [4]. В семье роль родителей, также как и учительская, – основополагающая, без которой невозможно сформировать успешность младшего школьника. Ведь родителям необходимо понимать особенности и склонности, которыми обладает ребенок. И, без сомнения, родительская роль всегда будет в приоритете при формировании успешности, поскольку

подготовка к школе начинается задолго до школы [2]. Отдавая ребенка в школу, родители уже должны сформировать у ребенка такие важные факторы успешности, как речь, внимание, память, мотивация, адекватное возрасту физическое развитие. А учителю необходимо, учитывая особенности развития этих составляющих, вести адекватное обучение. С этого момента и начинается формирование школьной успешности младшего школьника посредством взаимодействия семьи и школы [2]. Бывает так, что у родителей, погруженных в бытовые проблемы, не остается времени и сил на совместную деятельность с ребенком, либо у учителя отсутствует тот необходимый личностный подход к конкретному ученику, который необходим ему на данном этапе обучения. В результате вышеперечисленного мы получаем отсутствие адекватного взаимодействия семьи и школы, и, как результат, недостаточную сформированность познавательной деятельности. Положительный результат зависит так же от контакта педагогов с семьей учащегося. Помочь семье в воспитании и обучении детей и, одновременно, поднять ее ответственность за воспитание возможно в результате систематической, последовательно организованной работы. Совместная деятельность педагогов, родителей и детей может быть успешной, если все положительно настроены на совместную работу, действуют сообща, осуществляют планирование, подводят итоги деятельности [2]. Суть взаимодействия школы и семьи заключается в том, что обе стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и свойств. В основе такого взаимодействия должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Семья, как непосредственный участник образовательного процесса, нуждается не только в информировании и оценивании со стороны школы. Родитель должен чувствовать, что он нужен школе и что школа работает с ним постоянно и системно. Это не должен быть просто перечень мероприятий по работе с семьей, а комплексное, планомерное и целенаправленное взаимодействие.

Литература:

1. Курапова, Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ [Текст] /Т.Ю. Курапова / Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — СПб.: Реноме, 2011. — С. 106-109.
2. Лизинский, В. М. Педагогическое, родительское и ученическое самоуправление.[Текст] /В.М. Лизинский М.: Центр «Педагогический поиск», 2005.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] /В.А. Сухомлинский.– Минск, 1982.
4. Щуркова, Н. Е. Профессиональное мастерство классного руководителя[Текст]/ Н.Е. Щуркова.- Айрис-пресс, 2007

УДК 159.9

А.Д. Максимова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Исследованию профессионально-педагогической мотивации в психологии и педагогике уделяется достаточно большое внимание [1,3 -5]. И это неслучайно, поскольку именно она является основным фактором педагогической деятельности, определяет ее направленность, успешность и результативность.

Однако данная проблема по отношению к педагогам начальных классов изучена недостаточно. Вместе с тем, качественные изменения, происходящие системе образования в целом, и системе НОО, в частности, объективно требуют от учителей начальных классов не только высокого уровня

© Максимова А.Д. 2016

развития профессионально-важных качеств, но и положительной мотивации профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация должна формироваться с первых дней обучения студентов в вузе. Для этого необходимо знать особенности профессионально-педагогической мотивации студентов – будущих учителей начальных классов и своевременно осуществлять коррекцию и формирование в нужном направлении этой мотивации. Под профессиональной мотивацией понимается действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией [1].

Нами было проведено исследование профессионально-педагогической мотивации студентов 1-го и 3-го курсов педагогического факультета – будущих учителей начальных классов (общее количество – 36 человек). Использовалась методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина). Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый: имеет ли место равнодушное отношение или эпизодическое, поверхностное любопытство; налицо заинтересованность или развивающаяся любознательность; складывается функциональный интерес или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

Были получены следующие основные результаты. У испытуемых 2-го курса преобладает показная заинтересованность и эпизодическое любопытство. Всех хуже представлена профессиональная потребность; она не носит сколько-нибудь выраженного характера. У испытуемых 3-го курса наблюдается иная картина. Доминирует профессиональная потребность, а показная заинтересованность находится на последнем месте. Таким образом, можно видеть, что результаты испытуемых 2-го и 3-го курса носят противоположный характер. Они свидетельствуют о том, что имеет место позитивная

динамика профессионально-педагогической мотивации будущих учителей начальных классов. Она подтверждается еще и тем, что у испытуемых 3-го курса существенно снизился показатель «равнодушное отношение». «Функциональный интерес» и «развивающаяся любознательность» представлены на одинаковом уровне в обеих группах испытуемых. Возможная причина позитивной динамики профессионально-педагогической мотивации заключается во влиянии содержания обучения, в частности, в приобщении студентов к практической деятельности в школе. Прохождение ими активной практики, проведение уроков, возможно, и дали такой эффект в плане роста их профессионально-педагогической мотивации. Полученный нами результат не подтверждает мнение, согласно которому на первом и втором курсах обучения в педагогических вузах профессиональная мотивация стать учителем начальных классов намного выше, чем у студентов более старших курсов.

Литература:

1. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи [Текст] /А.В. Батаршев. - М., 2009
2. Карпова, Е.В. Особенности мотивации учебной деятельности студентов - будущих учителей начальных классов [Текст] /Е.В. Карпова, А.С. Арташина //Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. науч. статей пятой всероссийской интернет - конференции / под ред. Е.В. Карповой. -Ярославль, ЯГПУ, 2015
3. Карпова, Е.В. Профессионально -педагогическая мотивация студентов разных специальностей [Текст] /Е.В. Карпова, С.Н. Чечурина //Психология XXI века . -Т.1, Ярославль. МАПН,2008.- С.250 -252
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] /Е.А. Климов.- Ростов-на- Дону, 1996.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова.- М., 1993.
6. Изотова, Е.Г. Динамика учебной мотивации студентов педагогического вуза [Текст] /Е.Г. Изотова // Реализация стандартов

второго поколения в школе : проблемы и перспективы : сб. науч. ст. второй Всерос. интернет–конф., октябрь–декабрь 2012 г. / под ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : Изд–во ЯГПУ, 2012. – 224 с. - С. 106–114.

УДК 373.3

С.Н. Мамонтова
ГБОУ Школа №2031
г. Москва

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

«Литературное чтение» представляет собой учебный предмет, который призван не только ввести детей в мир художественной литературы, но и заложить основы читательской культуры личности.

Квалифицированного читателя характеризуют развитое воображение, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, ясный критический ум. Закладывать основу этих качеств читателя необходимо уже в начальных классах.

Развитие читателя вбирает в себя проблему формирования читательских умений. Читательские умения — это самостоятельные действия учащегося по ориентировке в тексте, связанные с восприятием, выявлением, осознанием и оценкой содержания и смысла художественного произведения.

На наш взгляд ведение читательского дневника способствует развитию читательских умений. Определив уровень читательских умений у первоклассников в сентябре-октябре 2015 года, совместно с родителями нами было принято решение о ведении читательского дневника.

© Мамонтова С.Н. 2016

Обязательные компоненты ведения читательского дневника: обложка, автор, название читаемого произведения, жанр, иллюстрация содержания/главный герой (рисунок, аппликация), главная мысль произведения/совет главному герою.

Вариативные компоненты ведения читательского дневника: портрет автора произведения, таблица-характеристика главных героев, эмоциональное отношение к прочитанному.

Для себя мы определили основные принципы отношения к ведению читательского дневника:

- Дети читают произведения, чтобы вынести из любого произведения какую-то мысль, узнать что-то новое для себя.

- При ведении читательского дневника ребенку надо главную мысль записать выразить в 1-2 предложениях. Значит, ребенок учится делать вывод и выразить его очень короткой фразой.

- Родители являются участниками и помощниками в расширении круга детского чтения.

- Дневник читателя – дневник маленьких побед.

Мы организовали читательский марафон «Я книголюб» среди учеников 1 класса. За 10 оформленных по требованиям записей о прочитанных произведениях ученик получает значок книголюб. В конце четверти по количеству прочитанных книголюбов определялся победитель и призы марафона. В подарок ученики получали книги из круга детского чтения.

Ведение читательского дневника позволяет в полной мере реализовать системно-деятельностный подход, предполагает воспитание и развитие качеств личности отвечающих требованиям информационного общества, личности, свободно ориентирующейся в потоках информации, способной конструктивно общаться, эффективно решать учебные и познавательные задачи в процессе жизнедеятельности.

Литература:

1. Гончарова, Е. Е. Воспитание читательской культуры младшего школьника на уроках литературного чтения [Текст]

/Е.Е. Гончарова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). — Самара: Асгард, 2015. — С. 69-71.

УДК 37.032

А.В. Маслова

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тема взаимосвязи межличностных отношений и самооценки младшего школьника актуальна для педагогической деятельности. Это объясняется тем, что в настоящее время обучение в школе больше направлено на формирование каких-либо учебных действий, и лишь косвенно - на развитие самооценки ребенка и налаживание его межличностных отношений. В школе мало возможности для реализации индивидуального подхода в обучении, поэтому ребенок формирует свою самооценку, исходя из мнения окружающих его людей и качества полученных оценок, и задача учителя - помочь ребёнку наладить отношения с семьёй, сверстниками, учителями, от взаимодействия с которыми будет зависеть уровень его самооценки.

С поступлением ребенка в школу начинается его активное приобретение навыков общения. И от построения взаимоотношений с семьёй, учителем и со сверстниками, от положения ребенка или от его статуса в группе зависит его самооценка. Этот этап становления коммуникативных навыков общения совпадает с периодом младшего школьного возраста.

© Маслова А.В., Изотова Е.Г. 2016

Исходя из анализа психолого-педагогических исследований в области развития межличностных отношений и самооценки младших школьников, мы выдвинули следующую гипотезу: чем лучше развиты межличностные отношения младших школьников, тем самооценка более адекватна.

Наше исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 89 города Ярославля. Количество испытуемых - 60 человек, учащихся первых и четвертых классов.

В исследовании нами были использованы следующие методики: опросник Г. Н. Казанцевой, тест незаконченных предложений (В. Михала), самостоятельно разработанный опросник на выявление отношений с учителем и методика «Социометрия».

Статистическая обработка данных позволила сделать следующие выводы: у учащихся первого класса преобладает завышенная самооценка. Такие ученики еще не могут правильно оценить результаты своей деятельности, они нечувствительны к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. К 4-му классу уровень адекватной самооценки становится выше. Такие ученики реально оценивают свои способности и возможности, могут правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности. Так же мы зафиксировали снижение учеников с завышенной самооценкой и увеличение количества детей с заниженной самооценкой.

На следующем этапе работы мы выяснили, что у первоклассников отношения с семьей, а именно с мамой, папой, братьями и сестрами развиты лучше, чем у четвероклассников. Главными изменениями к концу начальной школы стали отношения со сверстниками: если в первом классе всего у 22% учеников хорошо развиты отношения со сверстниками, то в четвертом классе таких учеников становится больше почти в три раза. Также отличаются показатели в отношениях с учителем. В первом классе 98% учеников не боятся общаться с учителем, задают ему вопросы, если что-то непонятно, легко идут на контакт, а в четвертом классе количество таких детей

уменьшается до 80%. Личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.

Результаты исследования межличностных отношений по методике социометрии Дж. Морено показали, что в 4 классе уровень благополучия межличностных отношений более высок.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в 4 классе преобладает адекватная самооценка, это связано в первую очередь с высоким уровнем развития межличностных отношений со сверстниками. Именно эти отношения помогают младшему школьнику в большей степени правильно оценить себя и свои возможности. Задача учителя - помочь ребёнку наладить отношения, в первую очередь, со своими одноклассниками, от взаимодействия с которыми будет зависеть уровень самооценки младшего школьника.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] /Б.Г. Ананьев.- М.: Директ-Медиа, 2008
2. Изотова, Е.Г. Некоторые аспекты формирования психологического климата коллектива [Текст] /Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216 с. - С.44 - 48.
3. Карпова, Е.В. Формирование рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте [Текст] /Е.В. Карпова, Е.В. Павлинова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. II всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2012 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 224 с. - С.169 - 172

4. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса [Текст] / Я.Л. Коломинский. - Минск: ООО «ФУА информ», 2003
5. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии [Текст] / В.Н.Мясищев // Психология отношений. - М.: Воронеж, 1995
6. Психология: словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990

УДК 373.1

Т.К. Мельникова
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
Г. Ярославль

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЫ

В наше время педагоги России и зарубежья ставят своей целью оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечить их взаимное эффективное развития. В педагогике получили широкое распространение различные модели личностно-ориентированного обучения и воспитания. Все они направлены на формирование свободной, творчески мыслящей и гармонично развитой личности. Именно этого требует в настоящий момент современная образовательная система.

Одной из подобных моделей воспитания, на практике доказавшей свою жизнеспособность и продуктивность, является Вальдорфская педагогика, существующая в Европейской системе образования более 80 лет. В Россию она пришла не так давно, в 90-х годах прошлого века, и поэтому она еще мало изучена, а многим и вообще совершенно не знакома. Вальдорфская система образования базируется на антропософии или духовной науке, которая была создана австрийским

мыслителем Рудольфом Штайнером. Р. Штайнер (1861-1925) в своих 20 книгах и 6000 лекциях затронул религию, философию, науку, экономику, сельское хозяйство, образование, медицину и искусство. Антропософия ставит своей целью раскрытие скрытых способностей человека с помощью системы специальных упражнений (эвритмии, музыки и т.п.). Последователи антропософской педагогики своей главной задачей ставят сохранить ощущение животворящего дыхания жизни, которое свойственно детству, но, к сожалению, так редко встречается у наших рано взрослеющих детей, чьи родители стремятся как можно раньше и как можно больше «вложить» в голову ребенка [2].

Первая вальдорфская школа была открыта в начале XX века на юге Германии в Штутгарде для детей рабочих фирмы «Вальдорф Астория». Толчком для ее возникновения стал период нестабильности в сфере образования. Сотрудники табачной компании «Вальдорф Астория» были обеспокоены тем, что их дети, посещая учебные учреждения, не получали должного педагогического внимания. Директор - новатор Эмиль Мольт обратился с просьбой к педагогу Р. Штайнеру, который в то время вел активную педагогическую деятельность и имел богатый опыт частного преподавания, который в свою очередь принял его предложение и разработал первую программу вальдорфской школы, которая была одобрена в 1919 году министерством образования и культуры. Через некоторое время школа стала принимать детей из различных слоев общества. Таким образом, с самого начала в вальдорфской школе был устранен какой-либо отбор по социальному или материальному признаку [1].

Особенностями обучения в вальдорфских школах и принципами данной педагогической системы являются следующие: специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения (содержание образования ориентируется на духовные потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевному развитию ученика); особый акцент на художественный, эстетический элемент в

преподавании (театральные постановки, уроки музыки, рукоделия, ремесла и живописи); принцип классного учителя (с 1 по 8 класс один учитель ведет все основные предметы и сопровождает детей); терапевтический аспект педагогики (преподавание ведется по эпохам, «метод погружения»: один предмет может изучаться 3-4 недели, и это оказывается эффективным для запоминания и помогает поддерживать интерес к учебе, а новые предметы в младшей школе вводятся постепенно, так как дети лучше реагируют на художественную среду, чем на зубрежку и сухие лекции. Также отсутствует цифровая оценка и второгодничество); ведется преподавание двух иностранных языков с 1 класса по особой методике (обучение проводится с помощью песенок, рифмовок и стихов); коллегиальное самоуправление школы учителями и совместная работа родителей и учителей [3].

В настоящее время в странах мира свыше 3100 детских садов, более 1000 вальдорфских школ, 150 лечебно-педагогических заведений, 50 педагогических семинаров. В России первые частные классы («школы») появились еще в 1990-91 гг. (будущие и действующие школы : «Семейный лад» в г. Москва, «Школа-сад на улице Вольная» в г. Ярославль, Самарская вальдорфская школа). В тот же период были созданы классы в г. Обнинск и г. Казань, которые так и не состоялись в полной мере, как ныне действующие вальдорфские школы. Действительно осознанный и более оформленный шаг (в том числе и юридически) состоялся только в 1992 г., когда были созданы официально вальдорфские школы (Смоленская вальдорфская школа, ГОУ СОШ №1060 г. Москвы Московская вальдорфская школа на Стремянном, Свободная школа г. Жуковский, Владимирская вальдорфская школа при МБОУ СОШ №29 г. Владимира). В 1993 г. открылись Воронежская вальдорфская школа «Радуга», Вальдорфская школа «Согласие» в г. Зеленоград, «Школа свободного развития» в г. Уфа (сейчас НОУ «Педагогика сердца»). В 1994 г. – Иркутская вальдорфская школа, Центр искусства воспитания в г. Санкт-Петербург, Вальдорфская школа в Дачном (ГБОУ СОШ №658 в г. Санкт-

Петербург, Ухтинская вальдорфская школа. В дальнейшем в последующие годы – «Новая школа» в г. Киров, «Путь зерна», «Искусство жизни» и «Росток» в г. Москва, «Искусство здоровой жизни» в г. Санкт-Петербург.

В середине 90-х гг. российские вальдорфские школы и инициативы объединились в Ассоциацию вальдорфских школ России, которая в данный момент является членом Европейского совета вальдорфского образования и Международной ассоциации вальдорфской педагогики в странах Центральной и Восточной Европы. В настоящее время вальдорфская школа стремится следовать принципу отбора детей из всех слоев общества, являющемуся для нее принципиальным. Социологические исследования показывают, что наличие детей из среды рабочих и «низших слоев» населения невысок. «Вальдорфские родители» — это в основном люди с высшим образованием, юристы, врачи, инженеры, работники социальной и культурной сферы. Ими движет, главным образом, заинтересованность в здоровом, всестороннем, гармоничном развитии их собственных детей. Именно такие «заинтересованные» родительские группы и явились инициаторами многочисленных новых вальдорфских школ, число которых за последние двадцать лет резко возросло. Выпускники школ также имеют хорошие результаты государственных экзаменов и занимают хорошие должности.

Вальдорфское образование обогатило традиционную педагогику рядом традиционных идей, нашедших свое эффективное воплощение в образовательной практике. Именно поэтому мы считаем, что в скором будущем вальдорфская педагогика не станет столь революционной, а найдет еще большее количество последователей.

Литература:

1. Вальдорфская педагогика (антология) / под ред. А. А. Пинского. – М.: «Просвещение», 2003.

2. Невзорова, А.В. Воспитание самостоятельности школьников в учебной деятельности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. н. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 20 с.
3. Радунович, И. Вальдорфская школа [Текст] /И. Радунович // На путях к новой школе. – СПб.: Образовательный центр «Участие», 2016. С. 72-73.

УДК 371.8

А.В. Невзорова
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Начало организации внеурочной деятельности в общеобразовательных школах было положено с введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В образовательной практике уже накоплен определенный опыт в этом направлении деятельности, он анализируется и осмысливается на дискуссионных площадках разного уровня. В обсуждении опыта внеурочной деятельности обращается внимание на такие вопросы, как оптимальная организация, методическое сопровождение, содержательное наполнение направлений внеурочной деятельности, варианты партнерских отношений и сетевого взаимодействия школ с другими организациями [1]. Одним из важных вопросов оптимальной организации внеурочной деятельности в школе является обеспечение ее качества. Качество внеурочной деятельности определяется, в первую очередь, ее образовательными результатами, на которые влияют многие факторы, такие как уровень развития контингента обучающихся, кадровый потенциал образовательной организации,

© Невзорова А.В. 2016

материально-технические условия реализации программ внеурочной деятельности, полноценность образовательной среды [2]. Нас заинтересовал вопрос о личности педагога, осуществляющего внеурочную деятельность. С целью его изучения мы провели опрос педагогов общеобразовательных организаций Ярославской области, количество которых составило 37 человек. Опрос проводился с помощью модифицированной методики диагностики профессиональной позиции личности педагога как воспитателя Д.В. Григорьева, П.В. Степанова. Методика содержит два списка высказываний, первый из которых выявляет отношение к ним педагогов, а второй выясняет реализацию перечисленных действий в их педагогической деятельности.

В вопросах, связанных с взаимодействием с детьми, были получены следующие результаты. Большинство опрошенных – 65% считают важным равноправное общение с детьми, причем примерно такое же количество учителей – 63% отметили, что часто так и поступают в своей педагогической деятельности. 71% учителей считают важным проявление неременного доверия к возможностям и способностям ученика и примерно столько же – 67% часто реализуют это в своей практике. 73% учителей считают необходимым сотрудничество с детьми в достижении общих целей, но делают это постоянно 66% педагогов. Ряд вопросов связаны с выяснением позиции педагога как субъекта влияния на детскую общность. Так, 73% респондентов считают необходимым поддержку школьников как субъектов самоуправления, однако лишь 26% действительно осуществляют такую поддержку постоянно и 59% делают это часто. Изучение субъектности педагога в профессиональном саморазвитии показало, что 76% учителей считают необходимым расширение и углубление своих профессиональных знаний и умений в сфере воспитания, но только чуть больше половины – 52% педагогов постоянно вовлечены в такую деятельность. Позиция педагогов в отношении формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей оказалась следующей.

65% учителей считают важным деятельное участие в педагогическом самоуправлении проявление интереса к профессиональной деятельности коллег, но реально в педагогическом самоуправлении участвуют менее половины опрошенных – 48%, и чуть больше половины – 52% обмениваются с коллегами педагогическим опытом. Позиция педагогов относительно взаимодействия с влияющими на ребенка социальными общностями и институтами, прежде всего с семьей, оказалась следующей. Большая часть учителей, 62% считают важным проявление интереса к жизни ученика в семье, проявление постоянного интереса к внешкольным делам и занятиям ученика, повышение педагогической культуры родителей своих воспитанников. Что касается реальных действий в этом направлении, то 56% учителей часто интересуются жизнью ребенка в семье и его внешкольными делами и более половины – 74% часто занимаются повышением педагогической культуры родителей. Одновременно с результатами, характеризующими высокий уровень развития профессиональной позиции педагога, нами были зафиксированы и низкие показатели по ряду параметров. Так, например, учителя слабо представляют и реализуют проявление эмпатии по отношению к ученикам, считают ненужным предъявление учащимся своих нравственных убеждений, ценностей, интересов.

Проведенный опрос показал, что в основном педагоги демонстрируют относительно сильную позицию воспитателя. Вместе с тем, по полученным результатам можно судить о несколько отстраненной позиции педагога в общении с детьми, желании увеличить дистанцию межличностного общения, препятствующей установлению искренних взаимоотношений с детьми. Сильная профессиональная позиция воспитателя является неременным условием успешной работы педагога в раскрытии способностей и развитии личности ребенка во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области [Текст] /А.В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 57-63.

2. Невзорова, А.В. Непрерывное педагогическое образование в условиях внедрения профессионального стандарта педагога [Текст] /А.В. Невзорова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. науч. статей / под ред. М.И. Вишневого, Е.И. Снопковой. – Могилев, 2016. С. 101-105.

УДК 371.3

Е. Ю. Орлова
ГПОУ ЯО ПАПК
г. Пошехонье

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ SMART BOARD 480 ПРИ РАБОТЕ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Интерактивная доска может изменить преподавание и обучение в различных направлениях:

- а) презентации, демонстрации и создание моделей (использование необходимого программного обеспечения и ресурсов в сочетании с интерактивной доской может улучшить понимание новых идей);
- б) активное вовлечение учащихся (мотивация и вовлеченность учащихся на занятии может быть увеличена за счет использования интерактивной доски);

© Орлова Е.Ю. 2016

в) улучшение темпа и течения занятия (использование интерактивной доски может улучшить планирование, темп и течение урока).

На своих уроках мы практикуем интерактивную доску SMART BOARD 480 для всех трех направлений. Первое направление нами используется почти на каждом уроке. Второе и третье направление используется для повторения материала предыдущих занятий, проверки домашнего задания, изучения и закрепления нового материала. Для этого применяются следующие инструменты интерактивной доски SMART BOARD 480: перья, ластик, линии, фигуры и т.д. При проверке тестовых заданий на интерактивной доске SMART BOARD 480 издается звук разрывающейся бомбы при неправильном выборе ответа и аплодисменты при правильном выборе ответа.

Для закрепления нового материала на уроках физики и математики используем различные варианты заданий: выберите правильные высказывания, дополните схему, установите соответствие между формулами и их определениями, вставьте пропущенные слова, допишите формулы. Наряду с этим, применяются модели и фоны из галереи интерактивной доски SMART BOARD 480.

Рефлексия, проводимая на занятиях, в основном демонстрирует положительный результат интерактивной доски SMART BOARD 480 при изучении дисциплин «Физика» и «Математика».

Еще мы используем интерактивную доску SMART BOARD 480 для обучения преподавателей колледжа, чтобы они тоже применяли ее на своих уроках. При проведении практических занятий с преподавателями были предложены следующие задания:

1. Воспользовавшись инструментом *«текст»*, запишите свою фамилию, имя, отчество в программе ИД.

2. Разработайте задание: «Вставьте пропущенные слова» при помощи того же инструмента.

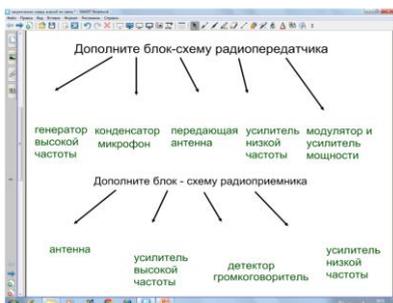
3. Разработайте блок-схему при помощи инструментов «*текст*» и «*линии*».

4. Используя метод проявления объектов, составьте вопрос и внизу запишите ответ с помощью инструмента «*текст*», а затем закройте ответ прямоугольником (инструмент «*фигуры*») и залейте его (инструмент «*ведерко с краской*»).

5. Составьте тест. Вопросы и ответы печатаются с помощью инструмента «*текст*». Далее выбирают круг из инструментов «*фигуры*». Затем заливают его. Добавляют звук нужный.левой кнопкой копируют и вставляют в ответы. Закрепляют кнопки и вопросы с ответами левой кнопкой мыши.

После обучения работе с интерактивной доской преподаватели стараются ее использовать в своей работе.

Примеры заданий на интерактивной доске SMART BOARD 480:



Установите соответствия между формулами и их определениями

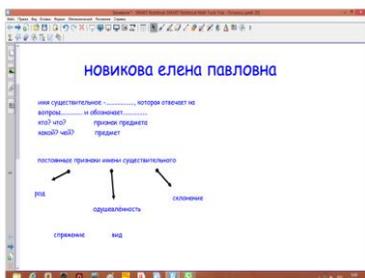
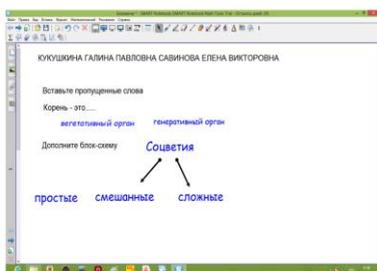
$$(U + V)' = U' + V' \quad (U(V(x)))' = U'(V) \cdot V'(x)$$

$$(U \cdot V)' = U'V + UV' \quad \left(\frac{U}{V}\right)' = \frac{U'V - UV'}{V^2}$$

Производная суммы равна сумме производных Производная произведения можно выносить за знак производной

Производная частного Производная сложной функции

$$(CU)' = CU'$$



УДК 33.7

Е. В Павлинова
 МОУ СОШ №39
 г. Ярославль

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УУД ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Главным в развитии личности ребёнка является умение учиться — познавать мир в сотрудничестве с другими учащимися и учителями.

Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Однако наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от обучения время. Внеурочная деятельность дает возможность применять знания в реальной

© Павлинова Е.В. 2016

жизни, а, значит, развивает метапредметные УУД. Внеурочные занятия предоставляют каждому ученику возможность раскрыться и ощутить свою уникальность и востребованность, т.е. возможность самореализации в современной жизни.

В соответствии с требованиями стандарта, внеурочная деятельность в нашей школе организована по 5-ти направлениям: спортивно-оздоровительное, общекультурное, общеинтеллектуальное, духовно-нравственное и социальное. Кружки и секции созданы по запросам родителей. При организации внеурочной деятельности в школе используются разнообразные формы организации занятий – экскурсии, соревнования, кружки, секции, олимпиады, конкурсы, соревнования, поисковые и научные исследования, праздники и другие, которые отличны от форм организации урочной системы обучения. Реализуются возможности образовательных учреждений дополнительного образования (Школа искусств, библиотека, ДЮСШ, Центр Детей и Юношества).

Все программы и формы внеурочной деятельности, реализуемые в нашей школе, способствуют формированию и развитию метапредметных универсальных учебных действий. Приведем примеры.

Так, духовно-нравственное направление реализуется через такие формы, как внеурочная деятельность «В гостях у книги», посещение библиотеки, беседы, классные часы, акции. Эти занятия направлены на формирование следующих метапредметных результатов:

- отбирать книги по теме, жанру и авторской принадлежности;
- ориентироваться в мире книг (работа с каталогом, с открытым библиотечным фондом);
- составлять краткие аннотации к прочитанным книгам;
- пользоваться словарями, справочниками, энциклопедиями.
- осознавать значимость чтения для личного развития;
- формировать потребность в систематическом чтении.

Общекультурное направление представлено такими формами, как внеурочная деятельность «Информатика в играх и задачах», праздники, конкурсы рисунков и поделок, создание

творческих проектов. Благодаря реализации этого направления, у обучающихся формируются, развиваются следующие УУД:

- освоение способов решения проблем творческого характера в жизненных ситуациях;
- формирование умений ставить цель – создание творческой работы, планировать достижение этой цели, создавать вспомогательные эскизы в процессе работы;
- оценивание получающегося творческого продукта и соотнесение его с изначальным замыслом, выполнение по необходимости коррекции либо продукта, либо замысла.
- поиск информации в индивидуальных информационных архивах учащегося, информационной среде образовательного учреждения, в федеральных хранилищах информационных образовательных ресурсов;
- аргументирование своей точки зрения на выбор оснований и критериев при выделении признаков, сравнении и классификации объектов;
- выслушивание собеседника и ведение диалога;
- признание возможности существования различных точек зрения и права каждого иметь свою.

Общекультурное и социальное направления представлены такими внеурочными формами деятельности, как экскурсионная деятельность, хоровая студия, акции «Открытие ветерану», «Помоги ближнему». Это направление формирует следующие метапредметные УУД:

- Освоить лексику, необходимую для выражения чувств.
- Устанавливать причинно-следственные связи между тем, что видят, и тем, что выходит за рамки увиденного.
- Объединять разрозненные впечатления в целостную картину мира.
- Оформлять в устных и письменных высказываниях свои наблюдения и выводы.
- Включаться в творческую деятельность под руководством учителя.
- Допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

- Строить понятные высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет.
- Строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи при обсуждении увиденного произведения, его фрагментов.

Таким образом, несомненно, внеурочная деятельность оказывает существенное воспитательное воздействие на учащихся: способствует возникновению у ребенка потребности в саморазвитии; формирует у него готовность и привычку к творческой деятельности; повышает собственную самооценку ученика, его статус в глазах сверстников, педагогов, родителей

Опыт, полученный в ходе введения новых Стандартов, показывает заинтересованность педагогов, родителей и детей в тех изменениях, которые происходят в современном начальном образовании. Исходя из всеобщего мнения участников образовательного процесса, можно сделать вывод, что каждая минута, проведённая в школе, даёт ребёнку положительный опыт.

УДК 159.9

М.В.Павлова
МБОУ БГО СОШ №4
г. Борисоглебск, Воронежская обл.

ОСОБЕННОСТИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Урок иностранного языка...Каким он должен быть в современных условиях? Насколько интересным, познавательным, запоминающимся он будет? Безусловно, многое зависит от того, как учитель построит свою работу и организует деятельность учащихся. Речь идет об их активной деятельности – творческой, познавательной, исследовательской.

© Павлова М.В. 2016

Наиболее важной задачей современной системы образования в рамках реализации ФГОС является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться».

Спецификой урока иностранного языка является его коммуникативная направленность. Основной целью обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение. Научить коммуникации можно только за счет вовлечения обучающихся в различного рода деятельность, умело сочетая при этом теоретические и практические знания.

Таким образом, основная педагогическая задача учителя английского языка - организовать благоприятные условия для успешных учебных действий на уроке. Но для этого учитель должен четко знать: чему учить и как учить. Успешная реализация возможна только при условии использования

современных подходов к обучению иностранным языкам с учётом психологических особенностей школьников. Меняется сам характер деятельности учителя и ученика. Ученик перестает быть пассивным участником образовательного процесса, а наравне с учителем участвует в постановке целей и задач каждого урока, определяет план своей работы, выбирает средства и способы достижения поставленных целей, активно участвует в оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников. На современном уроке учитель преподносит новый материал в форме проблемного задания, выполняя которое дети сами приходят к познанию нового.

В стандарте нового поколения также большое значение уделяется самостоятельной работе обучающегося. В связи с этим огромную популярность приобретают такие технологии, как метод проектов, технология критического мышления (ТРКМ), проблемная технология и др. Эти технологии направлены на то, чтобы развивать активное мышление у обучающихся и научить их не просто запоминать и воспроизводить знания, а уметь применять их на практике.

Структура современного урока отличается от традиционной, включает следующие этапы:

- Самоопределение деятельности.
- Актуализация опорных знаний.
- Создание проблемной ситуации (постановка проблемы).
- Открытие новых знаний.
- Первичной закрепление.
- Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу.
- Включение нового знания в систему знаний.
- Рефлексия деятельности.

Стоит обратить внимание на такой этап, как самоопределение деятельности. Учитель, называя тему урока, предоставляет возможность ученикам самим определить цели урока и ту деятельность, которая поможет достичь этой цели. Объяснение нового материала в структуре современного урока заменяет создание проблемной ситуации. На современном уроке учитель преподносит новый материал в форме проблемного задания, выполняя которое дети сами приходят к познанию нового. Подводя итог в традиционном уроке, учитель оценивал деятельность учащихся на уроке, повторял основные этапы урока. В современном уроке эту функцию перенимают ученики. Таким образом, можно сказать, что ученик из пассивного превращается в активного участника образовательного процесса. Он участвует в постановке целей и задач каждого урока, участвует в открытии знаний, в оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников. Учитель же выполняет роль наставника, координатора. Таким образом, вся учебная деятельность строится на основе *деятельностного подхода*. Использование деятельностного подхода формирует мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, создаёт положительный эмоциональный фон урока.

Литература:

1. Сафонова, В. П. Современный урок иностранного языка [Текст] / В.П. Сафонова . – М.: Учитель, 2011
2. Соловова, Е. Н. Новые тенденции в развитии глобальных реформ в области образования и подготовка учителя к новым зада-

чам педагогической деятельности [Текст] /Е.Н. Соловова// Сб. «Содержание обучения иностранному языку в школе и вузе». – М.: МИОО, 2003.

3. Шамов, А.Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и её специфика[Текст] /А.Н. Шамов // Иностраннный язык в школе.- № 9.- 2012г.

УДК 377.8

Л.М.Панова
ГПОУ Ярославской области
Ростовский педагогический колледж
г. Ростов, Ярославская обл.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В последнее время происходят кардинальные изменения в отечественном образовании, связанные с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты как в рамках основного общего образования, так и в СПО. Ведущим является вопрос обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя музыки к реализации ФГОС ООО. Будущий учитель музыки должен быть готов к осуществлению профессиональной, в том числе, и методической деятельности. Рассмотрим, как осуществляется процесс методической подготовки студентов, обучающихся по специальности Музыкальное образование. В материалах ФГОС по названной специальности появился профессиональный модуль (далее – ПМ) «Методическое обеспечение процесса музыкального образования». В результате изучения данного ПМ студент должен иметь практический опыт анализа учебно-методических

комплектов и разрабатывать методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе федерального государственного образовательного стандарта и примерных программ с учетом типа образовательной организации, особенностей возраста, группы/класса и отдельных воспитанников/обучающихся. В учебном процессе данная компетенция характеризуется знанием нормативно-методических документов по реализации ФГОС НОО и

ООО и программ «Музыка», разрешенных министерством образования РФ. Студенты изучают рабочие программы ведущих учителей музыки города Ростова и Ростовского района. На основе проведенных уроков музыки в рамках прохождения практики студенты анализируют их место и роль в реализации программы «Музыка». В процессе освоения ПМ студенты получают представление о концептуальных основах преподавания предмета «Музыка» в соответствии с требованиями ФГОС, формировании универсальных учебных действий учащихся, изучают систему оценивания предметных результатов.

У студентов появляется возможность проектировать урок музыки в соответствии с требованиями ФГОС, актуализировать знания, выявлять затруднения в собственной педагогической деятельности, создавать проблемные ситуации, проводить рефлексию учебной деятельности и самооценку результатов. В результате студенты осваивают и разрабатывают отдельные уроки в форме технологической карты, опираясь на требования ФГОС.

Важным компонентом в изучении ПМ является систематизация и оценивание педагогического опыта и образовательных технологий в области музыкального образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов. Студенты изучают педагогический опыт учителя музыки высшей квалификационной категории, Белогостицкой СОШ Морсунина Сергея Владимировича. Наблюдение уроков музыки, беседа с опытным педагогом позволяет создавать у будущих учителей

музыки положительную мотивацию в выбранной профессии. Анализ педагогической деятельности студенты представляют в карте анализа, выявляя ведущие методы и приемы работы педагога.

Наблюдая за работой С.В. Морсунина, нельзя было не обратить внимание на созданную им предметно-развивающую среду. Высокий уровень технического оснащения кабинета музыки превращает его в современную студию звукозаписи. Наличие новинок учебно-методической литературы позволяет не только ученикам, но и учителям школы интересоваться музыкой и изучать ее. Студенты сравнивали нормативные требования к комплектованию кабинета музыки и кабинета музыки в обычной сельской школе. В результате появились схемы «собственного кабинета музыки» каждого студента.

Важным компонентом является приобретение опыта оформления педагогических разработок в виде отчетов, рефератов, выступлений. Дисциплины данного ПМ изучается на последнем курсе обучения, поэтому будущие учителя уже имеют опыт защиты научных исследований в форме курсовых работ. Ими были освоены другие формы, например, подготовка выступлений на педагогическом совете. Выбранная тема является довольно актуальной в преподавании музыки – «Оценка на уроке музыки». Студенты готовили аргументы собственной точки зрения, подкрепляя речь мультимедийной презентацией. Дискуссионность темы педагогического совета была очевидна.

Следовательно, подготовка студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» в СПО в области методического обеспечения процесса музыкального образования является важным условием современной подготовки компетентного специалиста.

Литература:

1. Томчук, С.А. Формирование профессиональных ключевых компетенций учителя музыки в соответствии с требованиями ФГОС [Текст] / С.А.Томчук / Музыкальная культура и инновационные пути развития: Материалы I Международной

научно-практической конференции. 21-22 апреля 2016 года. / науч. ред. док. пед. наук О.В.Бочкарева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – с.182-185.

2. Фалетрова, О.М. Методика преподавания предмета «Музыка» в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС [Текст] / О.М.Фалетрова, С.А.Томчук. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2013

УДК 373.3.035.6

Г.С. Поддубская
УО «МГУ имени А.А. Кулешова»
г. Могилев

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из приоритетных направлений современного образовательного процесса в Беларуси является гражданско-патриотическое воспитание. Конечной целью его должно стать формирование у подрастающего поколения национального самосознания на основе государственной идеологии. Государство уделяет серьезное внимание формированию гражданина, патриота, человека – труженика, обладающего определенными правами и обязанностями, подтверждением тому является появление концептуально-программных документов: Закон РБ «О правах ребенка» (2001), Кодекс РБ «Об образовании» (2011), Программа и Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (2015) [2]. В них отражён социальный заказ на воспитание юных граждан страны, формирование у учащихся гражданственности, патриотизма. Таким образом, актуальность данного аспекта воспитания в социальном плане очевидна: человек, любящий свою Родину,

© Поддубская Г.С. 2016

с уважением относится к своему народу, его культуре, традициям, постарается приложить все силы для процветания своей страны.

Актуальность в научно-педагогическом плане (потребность школьной практики в реализации республиканской программы, публикации по вопросам патриотического и гражданского воспитания) определила наши поиски. В кафедральных исследованиях по проблеме накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для раскрытия содержания основных понятий, сущности и особенностей исследуемого феномена применительно к младшему школьному возрасту. В нижеуказанных книгах доцентами кафедры ПиМНО сделана попытка осмыслить научные подходы к организации гражданско-патриотического воспитания младших школьников.

Исходя из современных концепций воспитания и социально-педагогического понимания патриотизма, авторы разработали основы нравственно-правового [3] и патриотического [1] воспитания младших школьников: цель, задачи, содержание, методическое и технологическое обеспечение процесса, описали диагностические методики изучения воспитанности.

В процессе гражданско-патриотического воспитания младших школьников следует формировать все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для развития личности и прежде всего качества гражданина и патриота: любовь к Отечеству, забота о его благе, стремление участвовать в делах на пользу Родине.

Методическая система исследуемого процесса организуется в соответствии с научно-теоретическими представлениями о нем: во взаимодействии и взаимовлиянии таких социально-психологических факторов как воспитывающая среда, воспитывающая деятельность (Н.Е.Щуркова) и осознание ребенком своих взаимоотношений с миром и себя в этом мире. Применительно к детям младшего школьного возраста обычно конструируют ее в рамках нравственного воспитания. В основе

системы лежит логика формирования отношения к Родине как одного из составных компонентов нравственных отношений.

Сами же отношения у младших школьников проявляются как:

- любовь к близким людям;
- любовь к родному дому;
- отношение к сверстникам;
- отношение к классу, школе;
- отношение к своему двору, улице, городу, селу;
- отношение к природе как дому человечества;
- отношение к родной стране, народу, его культуре, традициям, святыням;
- отношение к труду.

Данные отношения и составляют содержание указанного аспекта воспитания.

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников должно осуществляться как в процессе обучения, так и во внеклассной деятельности. Этот процесс предполагает широкое использование возможностей учебных предметов («Ознакомление с окружающим миром», «Человек и мир», «Мая Радзіма – Беларусь») и включение детей в разнообразные виды социально значимой воспитывающей деятельности: познавательной, трудовой, физкультурно-спортивной, художественной, ценностно-ориентировочной. Через учебно-воспитательный процесс школьники обогащаются знаниями о государстве, его символах, своих правах и обязанностях, знакомятся с конкретными правами, правилами и образцами поведения, учатся следовать им.

Особенно своевременным является этот возраст для усвоения нравственных норм и ознакомления детей с общественной жизнью. Через общение со сверстниками и взрослыми, участие в общественной жизни (общественные акции, школьные и государственные праздники, коллективные творческие дела, забота о природе), совместный труд, чтение детских периодических изданий дети приобщаются к жизни своей страны.

Организуя гражданско-патриотическое воспитание, педагогу необходимо опираться на психологические особенности младших школьников. Следуя возрастным изменениям детей, воспитание строится последовательно и поэтапно: постепенно расширяется круг социальных объектов, углубляется понимание патриотизма, усложняется нравственно-патриотическая деятельность.

В связи с этим учителям даются методические рекомендации о том, как создать воспитывающую среду и организовать нравственно-патриотическую деятельность, как помочь детям осмыслить социальное значение и личностный смысл ценностного отношения к Родине [3].

Усиление внимания учителей к гражданско-патриотическому воспитанию обусловило необходимость совершенствования форм и методов воспитательной работы в начальной школе. В помощь педагогам разработаны занятия, беседы, творческие конкурсы, путешествия, праздники, экскурсии, игры, коллективные творческие дела [2]. Внеклассная деятельность осуществляется в ходе проведения устных журналов, викторин, смотров знаний, турниров эрудитов, встреч с интересными людьми.

При этом следует учитывать, что мало дать детям знания о своей стране, надо еще и возбудить у них чувство гордости, уважения, искреннего желания заботиться о благе ближайшего окружения, а также организовать реальную практическую деятельность, чтобы эти чувства приобрели устойчивость.

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание младших школьников предполагает формирование первичных знаний об идеологии белорусского государства, о родном крае; привитие уважения к государственной символике, к историко-культурному наследию белорусского народа; чувства гордости за историю своего города, села, региона, страны и ее знаменитых людей; любви к родному языку, красотам родной природы.

Литература:

1. Бесова, М. А. Воспитываем патриотов: пособие для учителей начальных классов [Текст] / М.А. Бесова, Т.А. Старовойтова. – 2-е изд. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи // Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. – 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/?p=7769>. – Дата доступа: 7.11.2016.
3. Поддубская, Г. С. Нравственно-правовое воспитание в начальной школе [Текст] / Г. С. Поддубская. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008

УДК 159.923

А.Ю. Полоз

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТАКИХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК АГРЕССИВНОСТЬ, ТРЕВОЖНОСТЬ И УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития личности является актуальным и важным вопросом. Но, определенно, самым важным аспектом для ее формирования является семья. На современном этапе развития общества проблема многих родителей и детей состоит в том, что дети появляются в семье без осмысления со стороны взрослых и без понимания, что с ними делать, как воспитывать, как растить и чему учить. А поскольку основы личности закладываются исключительно в детстве, то вся ответственность за воспитание личности ребенка возлагается на взрослых.

© Полоз А.Ю., Изотова Е.Г. 2016

Младший школьный возраст-это время для формирования личности. В этот возрастной период ребенок начинает понимать свое положение в обществе, осваивать новые социальные роли. И именно на этом этапе развития обстановка и отношения в семье приобретают наиболее важный характер.

Родители способствуют когнитивному и социальному развитию ребенка младшего школьного возраста. Это время, когда личностные качества, формируемые, в основном, под влиянием родителей, становятся основой дальнейшего характера ребенка, основой его будущей взрослой жизни.

Если родители используют неправильные стили и методы воспитания, то, возможно, такие негативные качества личности, как тревожность и агрессивность, свойственные этому детскому возрасту, могут в дальнейшем развиться в различные формы неврозов, и даже нести угрозу членам общества.

В подтверждение данному утверждению мы решили провести исследование на примере 4 класса одной из школ города Ярославля. В исследовании приняли участие 54 родителя и 32 ребенка. В исследовании нами были использованы следующие методики: диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки); тест Филлипса на школьную тревожность; тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха); тест «Стратегии семейного воспитания» (Н.М. Рухленко). В ходе исследования мы определили, что для детей младшего школьного возраста характерны такие личностные качества, как агрессивность, тревожность и коммуникативные навыки.

Тестирование родителей показало, что основным стилем родительского воспитания является авторитетный стиль. Из 54 родителей 74% осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признают право на саморазвитие. 15% родителей применяют авторитарный стиль воспитания. Они бывают категоричны и неуступчивы в своих требованиях к ребенку. Либеральный стиль воспитания выбрали для себя 9% родителей. Они, как правило, прощают ребенку его

слабости. Один из родителей (2%) имеет смешанный стиль воспитания, он применяет элементы авторитетного, авторитарного и либерального стилей.

Проанализировав результаты исследования, мы отметили, что практически половина детей имеют высокий уровень враждебности и агрессивности. При этом только у четверти детей отмечается повышенный уровень тревожности. В тоже время, большинство детей используют коммуникативный стиль общения, что позволяет им без агрессии и тревожности общаться с людьми; большинство детей умеют оказывать знаки внимания сверстникам, правильно реагируют на провоцирующее поведение, умеют ответить «нет» на чужую просьбу и умеют оказать сочувствие окружающим людям. При этом дети не всегда правильно реагируют на справедливую критику, не всегда могут обратиться к сверсткам с просьбой о помощи, не контактны.

Однако результаты исследований и статистическая обработка данных показали, что стили родительского воспитания никак не влияют на уровень агрессивности, тревожности и на степень развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста. Определенный уровень агрессии и тревожности присутствует у всех детей младшего школьного возраста. И связан он, прежде всего, с изменениями в социальном статусе ребенка - он становится учеником, меняется его окружение. Повышенный уровень агрессии и тревожности является определенным проявлением наследственности.

Жизнь показывает, что даже самые сложные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся установить благоприятный стиль общения и воспитания в семье. Как правило, дети усваивают образцы поведения своих родителей и приобретают убежденность в их эффективности, поэтому стиль родительского воспитания непроизвольно запечатлевается в психике ребенка и в будущем может применяться в качестве воспитания уже своих детей. Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля воспитания. Следовательно, современные родители

ответственны за воспитание не только своих детей, но и последующих поколений.

Литература:

- 1.Изотова, Е.Г. Психолого-педагогические особенности влияния взаимодействия родителей и педагогов на учебную мотивацию младших школьников [Текст] /Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216 с. - С. 40-43
- 2.Полоз, А.Ю. Роль родителей в формировании личностных качеств детей младшего школьного возраста [Текст] /А.Ю. Полоз, Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей третьей всероссийской интернет-конференции (октябрь –декабрь 2014 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой.-Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. - 190с.- С.138-141.

УДК 37.031

К.В. Порубаева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
Г. Ярославль

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УУД В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Одной из важнейших проблем настоящего времени, является проблема формирования личностных УУД.

© Порубаева К.В. 2016

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [1]. Именно с помощью личносно-ориентированного подхода в обучении можно сформировать эти универсальные действия [2]. Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования.

Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 49» города Ярославля. На основе изучения и анализа различных трактовок определения личносно-ориентированного подхода сделаны выводы о том, что личносно-ориентированный подход понимается как опора на личностные качества, которые выражают важные для обучения характеристики – направленность личности; ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Кроме того, мы рассмотрели понятие личностные УУД, их виды и способы формирования, выявили основные современные технологии, направленные на овладение личностными универсальными учебными действиями. Для организации диагностики личностных УУД были взяты 1 «г» (контрольная группа из 28 человек) и 1 «в» (экспериментальная группа 28 человек) классы. Таким образом, выборка составила 52 ученика. Обе группы обучаются по образовательной программе «Начальная школа XXI века». С целью определения исходного уровня сформированности личностных ууд использовался комплекс методик [3].

В результате исследования были получены следующие результаты:

Самооценка. В экспериментальной группе выявлены следующие результаты: у 61 % детей преобладает средний уровень, адекватная самооценка. Дети в состоянии рационально оценить свои силы, выявить удачи и неудачи. У 15% учеников низкий уровень самооценки, это говорит о том, что у этих детей заниженная оценка, они недооценивают себя, что

свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики находятся в группе риска. У 12 % детей преобладает высокий уровень и у 12% очень высокий, это говорит нам о завышенной самооценке и показывает определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может быть связана с личностной незрелостью, неумением правильно оценивать результаты своей деятельности, что выражается в непринятии критики и замечаний к своим ошибкам. В контрольной группе были следующие показатели: 10% имеют очень высокую самооценку, 12% высокую самооценку, 50 % среднюю самооценку и 38 низкую самооценку.

Самоопределение. Диагностика показала большие различия в основных характеристиках по половому признаку, то есть, девочки отмечают в основном семейные роли (дочь, сестра), а мальчики отмечают социальные роли (ученик, школьник). Тем самым можно сделать вывод о том, что интерпретация результатов связана с теорией о гендерных стереотипах.

Смыслообразование и мотивация. Больше всего учеников с положительной учебной мотивацией их 31% и хорошей мотивацией – 23%, меньше всего с высокой мотивацией 8%. Мотивационным предпочтением в учебной деятельности в обеих группах является отметка и социальная мотивация – позиционный мотив. Таким образом, исходная сила мотивации у детей контрольной и экспериментальных групп практически одинакова.

Нравственно-этическая ориентация. В контрольной группе у большинства детей проявился третий уровень моральной децентрации, т.е. - децентрация на основе координации нескольких норм на основе операций эквивалентности и компенсации (норма взаимопомощи и идея справедливости) У детей экспериментальной группы выявлен второй уровень децентрации, т.е. координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности, переход к координации нескольких норм (норма справедливого

распределения). Таким образом, на первом этапе сравнив две группы по разным действия мы видим, что их сформированность личностных УУД находится примерно на одном уровне.

Литература:

1. Невзорова, А.В. Формирование личностных универсальных учебных действий в процессе личностно-ориентированного обучения младших школьников [Текст] /А.В. Невзорова, К.В. Порубаева // Образование в современном мире: сборник научных статей Институт дополнительного профессионального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета: под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов, 2016. С. 78-83.
2. Рыжковская, Т.Л. Основы психологии и педагогики [Текст]. - Минск: Изд-во МИУ, 2010
3. Формирование личностных УУД в начальной школе. URL: https://infourok.ru/formirovanie_lichnostnyh_uud_v_nachalnoy_shkole_375943.htm Дата обращения 12.09.2016

УДК 159.922.77

М.В. Пучкова

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из социальных проблем современного общества является проявление агрессии. Агрессия в любой форме ее проявления представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу. Если агрессия как общее психическое и социальное явление часто

© Пучкова М.В., Изотова Е.Г. 2016

является предметом исследований, то агрессивное поведение детей младшего школьного возраста мало изучено.

Вчерашние малыши, по большому счету, пока еще только учатся общаться. И это не может не повлечь за собой напряжения отношений, вплоть до открытого проявления агрессивности. При этом младшие школьники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в агрессивные отношения, чем при взаимодействии со взрослым. Так же необходимо отметить тот факт, что ребенок контактирует со сверстниками гораздо больше, чем нам кажется, поскольку школьник посещает не только обязательные уроки, но и занятия по внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, в полной мере способствующая реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования. Она проводится с целью содействия в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (личностных, метапредметных, предметных) обучающимися 1-4-х классов. Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Такие занятия организуются для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге. Во внеурочной деятельности создаются условия для развития личности ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки, происходит обучение умению контролировать себя в той или иной ситуации.

В начальной школе проявление агрессии также бывает вследствие гендерных различий. Кроме разности интересов, отметим, что девочки в начальной школе учатся, как правило, лучше мальчиков. Мальчики наверстывают упущенное в старшем возрасте.

Анализ литературы показал, что гендер — социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Мальчики намного агрессивнее девочек. Это проявляется в том, что в своем кругу сверстников они хотят быть лидерами и доминировать над всеми, поэтому они агрессивно воспринимают новичков. Девочки же, в свою очередь, менее агрессивны во всем, они не так импульсивно реагируют на появление новых мальчиков или девочек. Так же физически слабые девочки и мальчики боятся проявить агрессию по отношению к более сильным сверстникам. Гендер и биологический пол понятия разные. Пол является врожденной особенностью, а гендер - приобретенной.

Таким образом, актуальным становится анализ проблемы агрессивного поведения младших школьников в гендерном аспекте во время занятий по внеурочной деятельности. Ведь педагог контактирует со школьниками не только во время уроков, но и в свободное от них время.

Литература:

- 1.Полозкова,Е.С. Специфические особенности педагогических конфликтов [Текст] / Е.С. Полозкова, Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216 с. - С.141-145.
- 2.Изотова, Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии младших школьников [Текст] /Е.Г. Изотова, М.В. Пучкова // Дружининские чтения. Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции. г. Сочи, Сочинский государственный университет, 22-24 мая 2014 г. / под. ред. И.Б. Шуванова и др. - Киров, МЦНИП, 2014. – 467 с. - С.283-286.
- 3.Изотова, Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии младших школьников [Текст] // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Шолоховский вестник, МГГУ им. М. А. Шолохова, Сергиев Посад, ИД Канцлер, 2015. - 121 с. - С.90-92.

4. Карпова, Е.В. Динамика отношений мальчиков и девочек в начальной школе [Текст] /Е.В. Карпова, А.И. Коротаяева //Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики: сб. статей Междун. практ. конференции. -Могилев, МГУ им. А.А. Кулешова, 2013. - с.233-235
5. Коротаяева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников [Текст] /А.И. Коротаяева// Ярославский педагогический вестник – Ярославль, 2011 - №4 – С.241-244

УДК 37.031

П.С. Пушкарева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТАТЬ В ПАРАХ И ГРУППАХ

Задача современного учителя – научить учиться, помочь каждому ребенку в полной мере проявить свои способности, развить инициативу и самостоятельность, творческие способности, одним словом развить универсальные учебные действия, в том числе и коммуникативные. Поможет в этом использование парной и групповой форм работы в деятельности учителя.

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в коммуникабельных людях, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не в должной степени способствует формированию коммуникативных умений. Важно

начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для планомерного развития их в дальнейшем. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса [1]. Формирование умения младших школьников работать в парах и группах происходит эффективно, если учитель целенаправленно и систематически организует парную и групповую работу на уроках [2].

Нами было проведено эмпирическое исследование сформированности умений работать в парах и группах среди младших школьников 4 класса. Диагностика проводилась с использованием методик «Дорога к дому» и «Рукавички» Г.А. Цукерман, направленных на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, т.е. кооперации и по передаче информации, отображению предметного содержания и условий деятельности [3]. Мы также изучили организацию парной и групповой форм работы и выявили следующие важные условия, которые необходимо создать педагогу, чтобы процесс формирования проходил успешно:

- непосредственное взаимодействие на партнерской основе;
- знание особенностей организации данной формы работы: гетерогенные группы, где участники обладают разными способностями и разным уровнем информированности по теме;
- учет психологической совместимости детей;
- внутригрупповой распорядок работы, выбор лидера;
- работа парами – частный случай групповой работы;
- формирование коммуникативных умений работы в парах постепенно, определенными этапами с первого класса;

- тщательность и постепенность работы;
- связь формирования коммуникативных УУД с формированием коллектива младших школьников.

Диагностика показала, что сформированность умений работать в парах и группах в классе хорошо развита. Высокий балл имеют 73 % учеников. Средний уровень сформированности умений работать в парах и группах наблюдается у 27 % учеников. В это число входят и те ученики, которые не смогли договориться и вовсе не закончили задания. Можно определить, что в целом, в классе уровень сформированности умений работать в парах и группах высокий. Хорошие результаты связаны с тем, что учитель использует в своей деятельности парную и групповую формы работы, что подтверждается нашими наблюдениями, беседой с учителем и учениками, и говорит о надобности использования групповых и парных форм работы на занятиях.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Важную роль в организации такого сотрудничества играет учитель. На его плечи возлагается большая ответственность за развитие всех выше перечисленных умений, необходимых для развития личности.

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. под ред. А.Г.Асмолова. — М.: Просвещение, 2008
2. Палачева, О.М. Учет индивидуальных особенностей младших школьников в процессе формирования коммуникативных УУД [Текст] / О.М. Палачева, А.В. Невзорова // Реализация стандартов

второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей пятой всероссийской интернет-конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 161-164.

3.Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? [Текст] / Г.А. Цукерман.- Москва-Рига, 2000

УДК 372.8

А.В. Разина

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ СОГЛАСНО ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Урок технологии отличаются от других уроков. Он ближе к жизни; всё, что изучил теоретически можно сделать своими руками, но любое дело требует от учащихся знаний эстетических законов.

Эстетические чувства играют огромную роль в жизни младших школьников. Умение понимать, видеть и создавать прекрасное делает их духовную жизнь богаче, интереснее, даёт им возможность испытывать самое высокое духовное наслаждение.

Согласно Федеральному государственному стандарту второго поколения, развитие эстетических чувств – это непосредственное эмоциональное переживание человеком своего отношения к действительности, закрепляемое во всех видах его деятельности, включая художественное творчество[1]. На уроках технологии учителю следует помнить, что эстетические чувства и вкусы развивают все: и рабочее помещение, и материалы, и инструменты и поделки.

© Разина А.В. 2016

Первостепенную роль в развитии эстетических чувств играют образцовые изделия, педагогические рисунки, чертежи, технологические карты. Эти наглядные пособия должны быть выполнены с учетом всех требований и технической эстетики.

Наряду с этим, для раскрытия эстетики труда можно использовать беседы и рассказы о красоте окружающих предметов, зачитывать отрывки из произведений В. Катаева, В. Бианки, Л.Н. Толстого, Дж. Родари, М.Пришвина.

Подготовка к выполнению трудового процесса предполагает заранее продуманный план занятий по развитию эстетических представлений, чувств, вкусов, идеалов. Она должна включать следующие этапы: выбор объекта труда, предварительное знакомство с ним, постановку целей урока, эстетический анализ модели образца.

Основную роль в воспитании эстетических чувств учащихся играет подбор изделий, которые предстоит изготавливать. Поэтому при планировании уроков по технологии учителю всегда следует помнить о том, что изготавливаемые учащимися изделия должны удовлетворять основным требованиям современной технической эстетики.

В эстетическом чувстве одна из его сторон — чувство цвета или формы — может быть наиболее ярко выраженной. Развитие этих чувств непосредственно связано с тонкостью ощущений (цветовых, пространственных, двигательных).

Так как развитие эстетических чувств во многом зависит от цвета предметов, учителю необходимо познакомить детей с основными цветами спектра и их воздействием на человека. В солнечный день можно продемонстрировать опыт: пропустить через призму луч солнечного света; поток света преломится в призме и даст на экране световую полосу, состоящую из красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего и фиолетового.

Цвет может подавлять или повышать настроение ребенка. Серые, грязные тона утомляют детей, как пасмурные вечера; яркие, радужные тона, наоборот, радуют детей, как солнечные майские дни.

Наряду с цветом одно из важных значений имеет форма предметов. Красиво то изделие, которое просто и строго определяет заданный характер предмета.

Таким образом, развитию эстетических чувств на уроках технологии необходимо уделять серьезное внимание с первых дней обучения в школе.

Младший школьный возраст - это особенный возраст для эстетического развития, где главную роль в жизни школьника играет учитель. Пользуясь этим, умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие сущностных эстетических качеств будущей личности[2].

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2016
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника [Текст] / Б.С. Волков. - М. Педагогическое общество России, 2002

УДК 371.8

А.А. Румянцева
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Младший школьный возраст – это период осознания ребёнком самого себя, мотивов, потребностей в мире человеческих отношений. Поэтому особенно важно в этот

период заложить основы для дифференцированной адекватной самооценки. В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить возможности формирования адекватной самооценки школьников во внеурочной деятельности, которая создает условия для личностного роста [1].

В настоящее время всё более очевидно влияние самооценки младшего школьника на его поведение, межличностные контакты, успеваемость. Низкая самооценка мешает ребёнку благополучно учиться, быть уверенным в своих силах, браться за трудные задания. Формирование самооценки связано с активными действиями ребёнка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игры, занятия, общение постоянно обращают его внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, подчиняться определённым требованиям и правилам, проявлять те или иные качества. Самооценка имеет ряд показателей: она может быть адекватной или неадекватной (а проще говоря – правильной или ложной), относительно высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой.

Мы проводили исследования в 2015-2016 и в 2016-2017 учебных годах. В 2015-2016 учебном году мы исследовали учеников четвертых классов и определяли уровень их самооценки, а в 2016-2017 учебном году мы исследовали те же классы, которые стали пятыми. Для исследования уровня (типа) самооценки мы использовали тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) [2]. Количество испытуемых в 2015-2016 учебном году составило 29 и 25 человек в четвертых классах, в 2016-2017 учебном году 25 и 27 человек в пятых классах. Всего в исследовании приняли участие 56 детей. При подведении итогов мы выяснили следующее. Результаты, полученные в 4 «А» классе. Адекватная самооценка (соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым составляет 65-80%) – 5 обучающихся (17%). Неадекватно завышенная самооценка (если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то

есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15% (от общего числа «+» и «-») – 15 обучающихся (52%). Заниженная самооценка (количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет 50-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50% (от общего числа «+» и «-») – 2 обучающихся (7%). Неустойчивая самооценка (число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50-55%. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным) – 7 обучающихся (24 %). Соответственно, в 4 «Б» классе адекватная самооценка – 8 обучающихся (30%), неадекватно завышенная – 15 обучающихся (56%), заниженная самооценка – 2 обучающихся (7%), неустойчивая самооценка – 2 обучающихся (7 %).

Анализ программ внеурочной деятельности показал следующее. Внеурочная деятельность в 4 «А» классе и 4 «Б» (2015-2016 уч. год) включала совершенно одинаковые программы: «Музей в твоём классе», «Мир деятельности», «В мире книги», Клуб «Здоровячек». То есть у двух классов была одинаковая внеурочная деятельность, причем в каждом классе вел ее тот же учитель, что и учебные занятия. Следует отметить, что количество детей с завышенной самооценкой в обоих классах примерно одинаковое: в 4 «А» классе 52%, а в «Б» класса 56% , что является нормой для младшего школьного возраста.

В 2016-2017 учебном году мы провели исследование 5 «А» и 5 «Б» классов. Обучающимся был предложен тот же тест М. Куна. Затем мы проанализировали программы и организацию внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность в 5 «А» классе включает 9 программ и каждую программу ведет отдельный педагог. В результате проведенного исследования были получены следующие результаты. В 5 «А» классе адекватная самооценка – у 10 обучающихся (35%), неадекватно завышенная – у 15 обучающихся (51%), заниженная самооценка

–у 2 обучающихся (7%), неустойчивая самооценка –у 2 обучающихся (7%). Соответственно, в 5 «Б» классе адекватная самооценка диагностировалась у 12 обучающихся (44%), неадекватно завышенная –у 13 обучающихся (48%), заниженная самооценка –у 1 обучающихся (4%), неустойчивая самооценка – у 1 обучающегося (4 %).

Как видно из приведенных количественных данных, в 5 «А» классе стало больше обучающихся с адекватной самооценкой, но при этом завышенная самооценка сохранилась у большинства обучающихся класса. В 5 «Б» классе мы наблюдаем такие же изменения. Полученные данные позволяют нам выдвинуть предположение, что эти изменения связаны с тем, что дети перешли в среднее звено обучения, сменились учителя, и стало больше видов внеурочной деятельности. Данное предположение планируем проверить на следующем этапе эмпирической работы.

Литература:

1. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области [Текст] /А.В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. С. 57-63.
2. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой). URL: <http://vsetesti.ru/424/> Дата обращения 16.11.15

А.А. Рыжкова
МБОУ «Васьковская СШ»
Архангельская обл.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ

Во время школьного обучения существует три момента, являющиеся переломными. Первое – это поступление в школу, в первый класс, далее кризис может поджидать при переходе в среднюю школу, это пятый класс. И завершающим этапом является переход в старшую школу, в десятый класс. Это наиболее сложные и ответственные моменты в жизни детей и подростков, как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане.

Процесс адаптации может осуществляться на разных уровнях (биологическом, психологическом, социальном). На психологическом уровне адаптация осуществляется посредством успешного принятия решений, проявления инициативы, принятия ответственности, антиципации результатов предполагаемых действий и т. д. Ж. Пиаже [1] рассматривал адаптацию в качестве одного из главных процессов интеллектуального развития ребенка. В адаптации им были выделены две составляющие – аккомодация и ассимиляция. Аккомодация определялась Пиаже как перестройка механизмов умственной активности с целью усвоения новой информации, а ассимиляция – как присвоение внешнего события и преобразование его в мысленное. Иными словами, адаптация предполагает, что, во-первых, происходит приобретение знаний, умений и навыков, компетентности и мастерства, и, во-вторых, изменяется психическая организация человека – когнитивные (сенсорные, перцептивные, мнемические и др.) и личностные (мотивация, целеполагание, эмоции и др.) процессы.

Социальная адаптация – это процесс эффективного взаимодействия с социальной средой. Она соотносится с социализацией – процессом взаимодействия с социальной средой, в ходе которого индивид овладевает механизмами социального поведения и усваивает его нормы, имеющие адаптивное значение. Состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно включается в ведущую деятельность, удовлетворяет основные социогенные потребности, идет навстречу ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней группа, переживает состояние самоутверждения и свободы выражения творческих способностей, называется социально-психологической адаптированностью [2].

Биологический аспект адаптации включает приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и др. физическим условиям. Для человека характерно, что его биологическая адаптация может осуществляться с помощью различных вспомогательных средств, кроме того ему доступна произвольная психическая регуляция ряда биологических процессов и состояний.

Таким образом, адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию.

Исходя из необходимости сопровождения детей различного возраста на этапе адаптации, нами была разработана модель, включающая все три уровня адаптации и направленная на работу со всеми участниками образовательного процесса. Основными направлениями работы являются индивидуально-психологическое сопровождение, социальная адаптация, медицинское сопровождение, работа с семьей и той социальной средой, в которой находится ребенок.

По данным направлениям осуществляются следующие виды деятельности:

1. Организационная работа (проведение больших и малых педагогических советов, совещания с представителями школьной администрации, педагогами, психологом, социальным работником, медицинским работником).
2. Диагностическая работа (в зависимости от направления и возрастных особенностей данная работа будет иметь определенное содержание).
3. Консультативная работа (связана в основном с обсуждением результатов проведенной диагностики, конкретным запросом педагогов, родителей и учащихся в связи с проблемами обучения, общения или психического самочувствия).
4. Коррекционно-развивающая работа (ориентирована на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации и коррекцию детско-родительских отношений).
5. Профилактическая работа (направлена на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих дезадаптацию).
6. Методическая работа (совершенствование методики и модификация содержания обучения. Осуществляется педагогами совместно с администрацией школы по результатам анализа индивидуально-психологических особенностей школьника).
7. Аналитическая работа.

Мы считаем, что придерживаясь данной модели можно способствовать успешной адаптации учащихся на разных возрастных этапах, формируя и стабилизируя такие показатели как: положительный эмоциональный фон; продуктивность действий в новых условиях; гибкость реакций на изменение привычной ситуации; инициативность в контактах с взрослыми и сверстниками; организованность поведения, отсутствие дискомфорта; новый социальный опыт.

Литература:

1. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] /Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969
2. Психология / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001

И.В.Серафимович
Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова,
МОУ «Средняя школа № 58»
г. Ярославль
Ю.Г.Баранова
МОУ «Средняя школа № 58»
г. Ярославль
С.Ю.Куликова
МОУ «Средняя школа № 58»
г. Ярославль

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОГО
ОБСУЖДЕНИЯ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ**

Федеральные государственные стандарты ФГОС НОО и ООО [5] включены в работу массовых школ с 2014-2015 года. При этом есть школы в г. Ярославле, осуществляющие апробацию стандартов ранее других образовательных учреждений на один-два года, т.е. с 2012-13 учебного года (их всего 8). В 2016-2017 учебном году некоторые из них уже должны подготовить первый выпуск 9 классов по новым Стандартам. Школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, стала муниципальным ресурсным центром МСО г. Ярославля по апробации стандартов ФГОС ООО с 2013-14 гг. Акцент, сделанный в ФГОС на развитие личности в процессе образования, очень значим, поскольку для общества важно, какой личностью обучающийся является и с какими преобладающими качествами

личности выходит за порог образовательного учреждения. В соответствии со Стандартом к числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы относятся личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме; ценности здорового и безопасного образа жизни, развитость эстетического сознания, сформированность основ экологической культуры и т.д. Такое многообразие планируемых личностных результатов вызывает закономерный вопрос, как и какими средствами, определить сформированность личностных результатов? Данный вопрос в настоящий период времени является одной из проблемных зон, хотя идут активные исследования в этой области [2, 4]. Были выделены 6 групп личностных результатов для обучающихся начальной школы: в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности поведения, в духовно-нравственной сфере, в области самоопределения. Пилотные школы города и области провели успешную апробацию пакета диагностических материалов, МОУ СОШ 58 также оказала содействие в проведении анкетирования учащихся начальной школы 4 классов. Полученные данные исследования дали обнадеживающий результат и в 2016 году продолжилась работа по созданию инструментария для средней школы. Психологической службой МОУ СШ № 58 с 2012 года также предпринимались попытки разработки и апробации пакета методических материалов для диагностики универсальных учебных действий, личностных, метапредметных результатов образования. Были подобраны методики, составлены экспертные

шкалы, созданы тетради для школьников, педагогов, родителей, проведена пробная диагностика. Эта работа проводилась параллельно и совместно с творческой группой, возглавляемой ГЦРО г. Ярославля, был предложен вариативный инструментарий для стартового и промежуточного исследования (в 5,7,9 классах), группа успешно работала в течение 2 лет, аналитическая информация была представлена психологам области и города на сайте ГЦРО (раздел методические материалы) «Модель и алгоритм деятельности общеобразовательного учреждения в условиях введения ФГОС ООО». Применение данного пакета рекомендовано для использования психологами города.

Методологические сложности (описанные выше) на практике сталкиваются с социально-психологическими сложностями а, именно, индивидуальные личностные особенности детей в силу определенных трансформаций современного мира претерпевают существенные изменения, которые выражаются в неосознанно формирующихся поведенческих проявлениях. В последнее время перед психологической службой практически любой школы встают такие важные практические задачи (непосредственно связанные с личностными результатами), которые необходимо своевременно и оперативно решать: буллинг в детской среде, лень, ложь, воровство, прогулы, асоциальное поведение. Особенность этих задач не столько в том, что они появились (они были и ранее, может в меньшей мере), сколько в том, что они носят уже не такой социально неодобряемый характер, имеют новые мотивы, разнообразные причины. Не является исключением и тот факт, что многие родители считают, что такое поведение «с возрастом пройдет». Формирование психики ребенка осложняется тем, что, приходя в школу, учащийся может иметь те или иные негативные личностные особенности, которые могут закрепиться по причине попустительского отношения к воспитанию ребенка в семье, а также в результате гиперопеки, гипоопеки, рассогласований в воспитательных позициях. Практика работы психологической службы позволяет

заметить и некоторые другие особенности, влияющие на трудность формирования личностных результатов. Аналогичные тенденции подмечены и другими авторами: открытость образовательного пространства дала возможность реализовывать и выполнять образовательные функции кроме школы и семьи еще и другим субъектам: медиасфере, Интернету, институтам организации досуга, бизнес-сообществу, общественным движениям, религиозным организациям – и стимулировала, в свою очередь, уменьшение контроля и ответственности родителей за воспитание детей. Таким образом, можно говорить, что изменившиеся социальные аспекты действительности делают запрос на новые возможности психологического влияния для формирования и развития позитивных личностных особенностей, о чем свидетельствуют не только наши эмпирические наблюдения, но и данные психологических исследований Г.М. Андреевой, М.Р. Битяновой [1,2]. В связи с вышесказанным, приоритетной задачей перед школой (на государственном уровне) наряду с обучающей является досуговая функция – вовлечение ребенка во внеурочную деятельность с целью его занятости во внеучебное время, создание таких условий, когда у детей удовлетворяются базовые социальные потребности в защищенности, в положительных, социально одобряемых результатах деятельности.

Помимо методологических, социально-психологических, есть еще и методические сложности, в отношении которых мы можем предложить некоторые пути решения. В нашей школе психологическая служба осуществляет сопровождение двух проектов в контексте внеурочной деятельности (ВД): собственно, психологические занятия в рамках ВД и психолого-педагогическое сопровождение организационно-управленческой модели ВД (аналитика и мониторинг) [3]. Необходимость осуществить преемственность начальной и средней школ, запросы нашего времени в работе в рамках единого конструкта, значимость практической апробации разработанных теоретических положений, интеграцию накопленного опыта некоторых Ярославских школ под единую структурную схему

обусловила создание нами новых образовательных программ внеурочной деятельности по психологии, которые разработаны в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО. На базе психологической службы МОУ СОШ № 58 (муниципального ресурсного центра) была создана инициативная творческая группа психологического сопровождения ФГОС, объединяющая нескольких психологов различных образовательных учреждений г. Ярославля для решения новых задач интеграции внутри образования. Совместно были выпущены методические рекомендации [5] для педагогов-психологов системы образования и других специалистов, реализующих психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС, в которые вошли четыре программы ВД по психологии (для начальной и средней школы). Программы включают в себя комплекс занятий с вариативными заданиями и упражнениями, комментариями для ведущего и оценкой эффективности и результативности, приложений, содержащих разнообразные практические материалы (представлены в полном объеме на CD). Апробация программ проходила в течение трех лет на базе муниципальных образовательных учреждений, всего было задействовано 1856 обучающихся, более 150 родителей и 150 педагогов. В нашем исследовании изменились показатели творческого мышления, которое мы рассматриваем как основу для саморазвития (Erikson E.H., Irvin Y. D., Rogers C.R.) [6, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], увеличились показатели беглости, гибкости, оригинальности ($p \leq 0,05$). Значимые различия были обнаружены в самооценке учащихся по фактору «целеустремленный» ($p \leq 0,05$). Экспертная оценка педагогического и родительского сообществ показала, что изменились социальные компетенции учащихся а, именно, 12% экспертов отметили уменьшение конфликтности в общении у ребенка, а также повышение речевой компетентности, умение слушать собеседника, осуществлять регуляцию своего поведения. Умение сотрудничать и работать в команде отметили у детей около 50% экспертов, а мотивация к самопознанию увеличилась на 15%.

Таким образом, нами выделены методологические, социально-психологические, методические сложности и показаны возможности психологической работы для содействия формированию личностных результатов учащихся в рамках внеурочной деятельности. Рассмотрена целесообразность интегративной работы психологических служб различных образовательных учреждений.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ (проект № 15-06-10823а)

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] /Г.М. Андреева М.: Аспект Пресс, 2001
2. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей [Текст] / М.Р. Битянова.- М.: «ЭКМО-Пресс», 2001
3. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст] / под общ. ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой – Ярославль: ИД «Канцлер». 2015.
4. Серафимович, И.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения внеурочной работы в начальной и средней школе [Текст] /И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова //Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. с. 132-140.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009, N 373.
6. Формирование и развитие личностных результатов образования: программы внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы) [Текст] /авт.-сост. Серафимович И.В., Вишневская С.Ю., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю., Крутикова Е.Н.; под общ. Ред. Серафимович И.В. Ярославль: ИД «Канцлер», 2015

Н.А.Сергеева
МБОУ БГО СОШ № 11
г. Борисоглебск
Воронежская обл.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ

Образовательные стандарты второго поколения в качестве основной цели обучения называют «развитие личности учащихся на основе освоения универсальных способов деятельности». Игра стимулирует познавательную активность учащихся, вызывая у них положительные эмоции в процессе учебной деятельности. Приведем примеры некоторых игр и игровых моментов, которые можно использовать на уроках обучения грамоте.

Игры – звукоподражания. -Ты слышал, как жужжат пчёлы? Давай поговорим на пчелином языке. Вот так: "Давай друЖЖЖить! Ты где ЖЖЖивёшь? А я ЖЖЖиву в этом ЖЖЖилище

Игра «Соберем овощи». Учитель предлагает Незнайке помочь собрать урожай, но выбрать нужно только те овощи, в названиях которых есть звук [р]. (слова проговариваются)

Игра, «Назови животных со звуком[л],[л'] . Можно использовать карточки со словами белка, лиса, крокодил, лошадь, лев, лиса, слон.

Игры «Слоги рассыпались», «Лото». Детям предлагается из слогов составить слова . Слова могут быть на разную тему. Например, в канун нового года могут быть «новогодние» слова.

В процессе игры «*Волшебные строители*», развивается мышление, речь, наблюдательность, формируется навык слогового чтения. Происходит это так: называю имена

паучков - строителей (те слоги, которые надо прочитать), затем диктую от какого паучка к какому надо протянуть нить. Дети соединяют заданные слоги. Формы проведения игры разные: коллективная, групповая, в паре.

Дидактическая игра *«Поиграем в прятки»*, направлена на развитие внимания, зоркости при чтении, логики, на вычленение слов из сплошной записи. Например, на доске написано: ЛМАТИГРЮЖМЕДВЕДЬЦИЯ. Дети находят, кто же спрятался в этой записи.

«Придумай слово»

На определенный звук ребенок называет слова, которые знает. Можно посоревноваться, кто больше назовет слов.

Игра «Хлопушка»

Учитель называет слова, а дети хлопают в ладоши один раз, если есть звук [д]. Если в слове звук [т] два раза.

Игра *«Цепочка»* может применяться на разных этапах обучения, в зависимости от поставленной дидактической задачи. Такая игра воспитывает чувство коллективизма, сплачивает детей, обогащает словарный запас, развивает речь, мышление, воображение.

Каждый новый тип игр необходимо вводить только тогда, когда на уроке ведётся обучение соответствующим видам деятельности.

Таким образом, использование в учебном процессе игр и разнообразных заданий по обучению грамоте играют огромную роль в развитии памяти, мышления, фонетического слуха, развитии связной речи. Использование игровых приёмов в работе позволяет снизить утомляемость и повысить эмоциональную заинтересованность учащихся.

Литература:

1.Аристова,Т.А. Речемыслительная деятельность как способ реализации системно-деятельностного подхода в период обучения грамоте [Текст] /Т.А. Аристова, А.Ю. Шлыкова //Начальная школа .- 2016.-№4

2. Попова, Н. Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения [Текст] / Н. Б. Попова // Мир науки, культуры, образования. - 2007. - № 2. С. 88–92.

УДК 159.9

Ю. Н. Слепко
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
г. Ярославль

СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Постановка проблемы. Основы успешной профессиональной педагогической деятельности закладываются в период обучения будущего педагога в вузе. Исследования, проведенные ранее [3; 4; 5; 6], показали, что в период учебно-профессионального обучения в вузе происходит интенсивное формирование основных компонентов психологической структуры субъекта труда - источников профессиональной активности человека, целей, планирования, контроля и самоконтроля профессиональной активности, принятия решений, информационной основы деятельности и др. [4; с. 176-181].

Среди всех компонентов психологической структуры субъекта труда, цели профессиональной активности занимают особое место, так как, «во-первых, они задают содержание и форму того, что надо получить, во-вторых, они обеспечивают жесткую регуляцию активности в плане “удержания” ее в тех пределах, которые необходимы для достижения результата. Именно это имеют в виду, когда говорят, что цель, как закон, определяет характер и способы действия человека» [4; с. 177-178]. Таким образом, цель деятельности на этапе профессионального обучения обеспечивает представление обучающегося о содержании и формах результата обучения, регулирует его

действия в направлении получения конечного результата. Этот факт связывает проблему формирования целей профессионального обучения с успешностью учебной деятельности, с необходимостью определения тех качественных (качественная определенность) и количественных (степень выраженности качества) показателей целей, которые оказывают наиболее существенное влияние на успешность не только обучения, но и вступления в самостоятельную профессиональную деятельность.

Ввиду вышесказанного в проведенном нами исследовании решался ряд следующих задач.

1) Какой качественной определенностью обладают цели учебной деятельности студентов педагогического вуза разных курсов обучения.

2) Каково психологическое содержание целей учебной деятельности на разных этапах профессионального обучения - учебно-академическом (1-2 курсы) и учебно-профессиональном (3-4 курсы).

3) Какова взаимосвязь успешности профессионального обучения и качественной определенности целей учебной деятельности.

Анализ результатов исследования. 1. Качественная характеристика целей учебной деятельности на разных курсах обучения. Изучение целей учебной деятельности со стороны их качественной определенности может быть построено в направлении анализа типов целей, которые выделяют студенты как цели-результаты обучения в вузе. Для этого были использованы ответы в анкете на вопрос - «Чему бы ты хотел научиться в вузе?». С целью систематизации ответов были выделены четыре группы возможных целей-результатов:

1) цели, связанные с обучением в вузе в целом и по отдельным предметам (обучение),

2) цели, связанные с определенным отношением к своему профессиональному развитию (профессиональное развитие),

3) цели, связанные с развитием каких-либо своих личностных особенностей, возможностей и пр. (личностное

развитие),

4) цели, являющиеся внешними по отношению к обучению в вузе и профессиональному развитию (внешние цели).

В первую очередь необходимо отметить, что на протяжении всего периода обучения наиболее значимые цели связаны с профессиональным развитием; вторыми по значимости в течение всего периода обучения остаются цели личностного развития; цели обучения и внешние по отношению к профессиональному обучению цели на разных курсах обучения сменяются друг с другом по степени их значимости для студентов.

Далее следует отметить, на протяжении всего периода обучения сменяется не абсолютная значимость целей, а их относительная роль для студентов на разных курсах. Так, с первого по второй курс более чем в два раза снижается значимость целей профессионального развития; при этом на втором курсе обучения не наблюдается существенного роста остальных типов целей, что может быть объяснено тем, что относительное число целей, которые ставят студенты также снижается. Таким образом, высокая значимость целей профессионального развития на первом курсе обучения может быть объяснена высокими ожиданиями студентов-первокурсников от возможности заниматься избранной профессиональной деятельностью. При этом резкое снижение их значимости на втором курсе может быть объяснено принятием необходимости специального обучения для этого, незначительным ростом внешних по отношению к обучению целей, а также ростом целей личностного развития.

Также вызывает интерес сравнение полученных результатов с исследованием мотивации учебной деятельности. Отметим ряд важных моментов.

1) Анализ развития структуры ценностных ориентаций показал, что между первым и вторым курсом обучения происходит резкое снижение интегрированности структуры. То есть идет распад прежде сформированных связей внутри

структуры ценностей. При этом количество выделяемых студентами целей профессионального развития также снижается практически в два раза. Вместе с этим мы видим, что растет выраженность показателей «гнева» в отношении учебной деятельности, точнее растет неудовлетворенность от той деятельности, в которую включен студент. Взаимосвязь этих трех показателей говорит о том, что принятие новой учебно-профессиональной деятельности сопровождается не просто освоением новых форм, способов и средств, а качественной перестройкой представлений о себе как настоящем и будущем профессионале, изменением отношения к деятельности, в которую включен студент.

2) Взаимосвязь этих показателей сохраняется и далее, когда на третьем курсе мы наблюдаем хоть и незначительный, но рост интегрированности структуры ценностей, рост количества выделяемых целей-результатов профессионального развития, снижение тревожности в отношении учебной деятельности. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что лишь к окончанию третьего курса обучения новая ситуация учебно-профессионального развития полностью принимается студентами - сформированы новые связи в структуре ценностей, появляются новые представления о результатах учебно-профессионального обучения, снижается переживание за результат выполняемой деятельности.

3) Обратная описанной ситуация характерна для студентов четвертого курса обучения. Здесь мы наблюдаем активный рост целей-результатов, связанных с личностным развитием студента, с внешними по отношению к учебе целями, снижение количества выделяемых целей, связанных с профессиональным развитием. При этом вновь снижается до минимальных показателей интегрированность структуры ценностей, растет значение показателей «гнева» в отношении учебной деятельности. Таким образом, мы сталкиваемся со второй качественной перестройкой мотивационно-целевых детерминант учебной деятельности студента. По всей видимости, она связана с ожиданием окончания учебно-

профессионального обучения и вступлением не только в самостоятельную профессиональную деятельность, но и пониманием необходимости решать более широкие жизненные задачи.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что анализ целевых детерминант учебной деятельности студентов необходимо проводить с учетом двух этапов профессионального обучения - учебно-академического (1-2 курсы) и учебно-профессионального (3-4 курсы).

2. Содержание целей учебной деятельности на разных этапах профессионального обучения - учебно-академическом (1-2 курсы) и учебно-профессиональном (3-4 курсы). Продолжая анализ, следует отметить и тот факт, что в обнаруженной динамике целей учебной деятельности наблюдаются качественные изменения, соотносимые с тем, что в профессиональном обучении студентов сменяется два этапа - учебно-академическое и учебно-профессиональное развитие. В исследованиях Ю.П. Поваренкова [3-6] было установлено, что на третьем курсе профессионального обучения наблюдается качественная перестройка всех компонентов психологической структуры субъекта труда. В частности, увеличение объема педагогической практики, опробование своих сил, знаний, умений в условиях реального педагогического процесса приводит к пересмотру студентом своей педагогической позиции, пониманию недостаточности имеющихся знаний и пр. Однако, ввиду того, что исследованные студенты обучаются по четырехлетней образовательной программе бакалавриата, педагогическая практика, предполагающая интенсивное включение в школьный образовательный процесс, начинается уже в конце четвертого, начале пятого семестров обучения. В связи с этим можно предположить, что изменения, описанные нами в отношении динамики значимости целей учебной деятельности, являются следствием качественных изменений в психологической структуре субъекта труда.

3. Характер взаимосвязи успешности профессионального обучения и качественной определенности целей учебной

деятельности. Дальнейший анализ полученных результатов направлен на оценку связи успешности профессионального обучения и качественной определенности целей учебной деятельности студентов. Для оценки этой связи мы воспользовались результатами подсчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Это дает нам возможность оценить силу и значимость связи академической успеваемости студентов со значимостью разных целей, представляемых студентами на разных курсах обучения.

Итак, корреляционный анализ показал, что на первом курсе обучения академическая успеваемость не имеет статистически значимых связей со значимостью для студентов тех или иных целей учебной деятельности. Это можно объяснить тем, что на первом курсе студенты сохраняют привычную для них школьную идентичность и стремятся максимально эффективно реализовывать академическую деятельность. Это выражается, в частности, в том, что на первом курсе наблюдается наиболее высокая успеваемость ($Mx=4,61$), которая достаточно существенно снижается на втором курсе ($Mx=4,05$). То есть, с одной стороны, цели учебной деятельности на первом курсе обучения соответствуют пониманию студентами учебной деятельности, какой она была в период школьного обучения. С другой стороны, для студентов первого курса цели профессионального развития максимально значимы. А отсутствие значимой связи между успешностью обучения и целями профессионального развития, как и другими целями, может говорить о рассогласовании ожиданий от начала профессионального обучения и той деятельностью, которой студенты начали заниматься.

На втором курсе обучения наблюдается статистически значимая связь академической успеваемости и двух типов целей - профессионального развития и внешних по отношению к обучению целей. В первом случае мы наблюдаем статистически значимую отрицательную связь - $r = -0,44$ при $p \leq 0,05$; во втором - положительную - $r = 0,35$ при $p \leq 0,05$. Отрицательную связь успеваемости и значимости целей профессионального развития

можно объяснить как снижением абсолютной значимости последних (более чем в два раза), так и достаточно заметным снижением академической успеваемости (с $Mx=4,61$ на первом курсе до $Mx=4,05$ на втором курсе). Чем более значимыми для студентов являются цели профессионального развития, тем ниже показатели их успеваемости. Учитывая, что цели профессионального развития (стать хорошим педагогом, профессионалом, научиться методике преподавания, правильному общению с детьми, родителями и пр.) в большей степени ориентированы на образ будущей профессиональной деятельности, их высокая значимость может мешать успешной реализации целей-результатов обучения, которые ориентируют студентов на достижение актуальных результатов обучения в вузе. Таким образом, можно предположить, что сверхмотивированность студента на достижение образа будущей профессии может мешать решению актуальных для конкретной ситуации обучения задач.

При этом интересна обнаруженная положительная взаимосвязь между успеваемостью и значимостью внешних по отношению к обучению целей ($r= 0,35$ при $p\leq 0,05$). На втором курсе обучения значимость этого типа целей незначительно повышается; однако в общем количестве по-разному значимых для студентов целей они занимают последнее место; в связи с этим говорить о влиянии роста их значимости на успеваемость нельзя. Также стоит еще раз указать, что академическая успеваемость большинства студентов на втором курсе снижается. В связи с этим можно предполагать, что положительная роль внешних целей обучения важна только для тех студентов, которые в отличие от большинства повышают уровень своей успеваемости.

На третьем курсе обучения нами была установлена статистически значимая положительная связь академической успеваемости и значимости для студентов целей профессионального развития $r= 0,33$ при $p\leq 0,05$. С другими типами целей такой связи не установлено. Обнаруженную связь можно объяснить следующим. Прежде всего, мы можем

наблюдать снижение значимости других целей по сравнению с целями профессионального развития. Студенты, прошедшие первую педагогическую практику в полноценном статусе учителя, проводящего учебные занятия с учащимися, начинают перестраивать свое отношение к профессии и понимают, каких знаний, умений и навыков им недостаточно для успешной реализации в статусе учителя. В связи с этим наблюдается рост академических достижений, который может обеспечить студентам решение этой учебно-профессиональной задачи.

На четвертом курсе ситуация вновь изменяется и мы обнаруживаем положительную статистически значимую связь академической успеваемости уже с целями личностного развития, тогда как с остальными типами целей такой связи нет. Это также может быть объяснено тем, что значимость целей личностного развития вырастает практически в два раза в сравнении с третьим курсом; также наблюдается рост значимости внешних по отношению к обучению целей. Таким образом, рост академической успеваемости связан с повышением значимости для студентов целей, не связанных ни с обучением, ни с профессиональным развитием. Наоборот, значимость целей личностного развития (жизненный успех, самостоятельность, знания для жизни и пр.) обеспечивает рост академической успешности студента.

Данный результат хорошо соотносится с результатами совместного с Ю.П. Поваренковым исследования личностных черт студентов педагогического вуза [5]. В нем было установлено, что успешность учебной деятельности связана с такими чертами личности, а также ценностными ориентациями, которые ориентируют студента на решение задач личной жизни, тогда как профессионально ориентированные студенты имеют обычно более низкие академические достижения. Соответственно и в настоящем исследовании мы обнаруживаем схожую взаимосвязь - студенты, для которых учебная деятельность на завершающем курсе обучения значима в плане решения задач личностного развития, имеют наиболее высокие показатели академической успеваемости. В свою очередь

значимость целей профессионального развития не обеспечивает таких студентов достижениями в академической деятельности.

Резюме. Проведенное исследование содержания целей учебной деятельности в период обучения в вузе позволяет сформулировать ряд выводов.

1) Анализ качественной определенности целей-результатов учебной деятельности позволил выделить четыре типа целей, по-разному значимых для студентов - цели, связанные с обучением, профессиональным и личностным развитием, а также внешние по отношению к учебной деятельности цели. Сравнительный анализ представленности разных типов целей показал, что для студентов всех курсов обучения цели профессионального развития являются наиболее значимыми.

2) В ходе анализа полученных результатов было установлено, что представления студентов о целях-результатах обучения различаются на этапе учебно-академического и учебно-профессионального развития. Наиболее отчетливо развитие целей-результатов характеризует изменение представлений студентов о своем профессиональном развитии - изменение широты представлений о себе как профессионале, ожиданий от учебно-профессионального обучения и пр. Это подтверждает высказанные неоднократно в исследованиях Ю.П. Поваренкова утверждения о наличии качественных различий в психологической структуре субъекта профессионального развития на двух указанных этапах обучения.

3) Анализ взаимосвязи успешности обучения и значимости отдельных типов целей позволил получить важные для понимания учебно-профессионального развития в вузе результаты. Обнаруженные взаимосвязи позволили подтвердить полученные ранее результаты исследования профессионального развития студентов и предположить, что развитие целей учебной деятельности может быть объяснено в рамках теории профессионального становления и реализации личности Ю.П. Поваренкова [4].

4) Соотнесение результатов исследования целей и

мотивов учебной деятельности показало, что обе группы показателей относятся к единому блоку мотивационно-целевой детерминации деятельности. Изменения, происходящие в структуре ценностных ориентаций студентов разных курсов, сопровождаются качественными и количественными изменениями в содержании целей учебной деятельности. При этом были установлены и взаимосвязанные изменения в динамике отношения к учебной деятельности. Принятие учебно-профессиональной деятельности на втором курсе обучения проявляется в качественных изменениях структуры ценностей, изменении значимости отдельных типов целей-результатов, изменении отношения к учебной деятельности как способной удовлетворить базовые потребности студента.

Литература:

1. Ансимова, Н. П. Представления о целях учебной деятельности у учителей и учащихся средней школы [Текст] / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. - 2001. - № 1. - С. 57-63.
2. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей [Текст] / Н. П. Ансимова. - Ярославль: ЯГПУ, 2006
3. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. - Ярославль: ЯГПУ, 2011
4. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013
5. Поваренков, Ю. П. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 2. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 174-180.
6. Поваренков, Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути [Текст] / Ю. П. Поваренков // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2008. - Т. 1. - № 2. - С. 139-144.

А.А. Смирнова
Е.Г. Изотова
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В современном мире увеличивается количество факторов, негативно сказывающихся на эмоциональном развитии ребенка. Проблема страха у детей младшего школьного возраста остается актуальной на протяжении нескольких лет.

Страх – это эмоция, имеющая место на всех этапах онтогенеза, постоянная подверженность которой может привести к серьезным последствиям. Минимальное количество страхов-показатель здорового психологического развития ребенка. На каждом этапе развития, существуют возрастные нормы страхов, выход за которые говорит об эмоциональном неблагополучии. Отрицательные эмоции влияют не только на общий психологический настрой ребенка, но и на его учебную деятельность. В процессе онтогенеза страхи человека меняются, приобретают новую окраску.

На появление страхов влияют личностные особенности ребенка. К таким особенностям относят эмоциональную чувствительность, впечатлительность и т.д. Чувство страха закрепляется и усиливается из-за инертности, ригидности нервных процессов, а также хорошо развитой долговременной памяти, которая способствует фиксации и длительному удержанию объекта страха в сознании.

Анализируя научную литературу, мы выяснили, что на развитие страхов влияют условия социализации детей. Социализация в условиях современного общества, в первую очередь, связана с нестабильной ситуацией, возникшей в мире. Трагические события последних лет: террористические акты, рост экстремальных ситуаций, катастроф, политические и экономические конфликты влияют на сознание не только взрослого, но и ребенка. В младшем школьном возрасте широко распространились внушенные страхи. Данный вид страха возникает в результате эмоциональной зараженности от взрослых. Ребенок «впитывает» в себя страхи, акцентированные взрослыми.

Нами было проведено исследование среди обучающихся первых классов из сельской и городской школы. Всего выборка составила 46 человек.

Проанализировав полученные данные, мы выявили, что больше всего дети боятся смерти родителей, войны, опоздать в школу, смерти. Страх войны и смерти родителей - два взаимосвязанных страха. Данные страхи характерны для детей подросткового возраста, следовательно, мы наблюдаем ситуацию, когда страхи перешли на более раннюю ступень развития под воздействием социальных факторов. Страх войны возникает в результате общения с взрослыми, просмотра СМИ. Страх войны актуализируется скрываемым чувством опасности, беззащитности, возможной разлуки с родителями. Страх смерти родителей - следствие этого фактора. Данные исследования показали, что детские страхи связаны не только с личностными особенностями школьника, с его обучением в школе, но и с ситуацией в обществе. Также можно говорить о влиянии семьи на формирование внушенных страхов. В своих высказываниях родители произвольно, иногда даже эмоционально предупреждают ребенка о приближающейся опасности. В таких ситуациях слова взрослого, пугают детей больше, чем сама возникшая опасность.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современном обществе на формирование страхов у детей оказывают влияние

не только личностные особенности ребенка, семья и ближайшее окружение, но и актуальная социально-политическая ситуация в мире, активно освещаемая в СМИ.

Литература:

1.Изотова, Е.Г. Роль родителей в формировании личностных качеств детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.Г. Изотова, А.Ю. Полоз // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей третьей всероссийской интернет-конференции (октябрь –декабрь 2014 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой.-Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. - 190с.- С.138-141.

УДК 37.036

И.В.Смирнова

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность данной работы определяется, с одной стороны, всё большим влиянием стиля педагогического общения на учебный процесс а, с другой стороны, усиленным вниманием к эффективности взаимодействия учителя и родителей.

Взаимодействие учителя с родителями младших школьников является ключевым моментом в построении воспитательной работы в начальной школе. Главной цели в педагогическом общении с родителями – доверия – классный руководитель может достичь с помощью определенных педагогических приемов [4].

© Смирнова И.В., Изотова Е.Г. 2016

Процесс взаимодействия семьи и школы должен быть направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами. Взаимодействие семьи и учителя играет важную роль в жизни школьника, несет в себе важную задачу: возвращать в родителях основы воспитания детей в семье, обеспечивать поддержку семьи в воспитательном и учебном процессе [6].

Содержание взаимодействия учителя и родителей тесно связано с формой взаимодействия. Формы взаимодействия классного руководителя с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. В педагогической науке выделяют коллективные формы, которые включают: родительские собрания, родительский комитет, организация праздников. К групповым формам взаимодействия относят: родительские университеты и конференции. Также не обходиться без индивидуальных форм. К ним относятся консультации и беседы [3]. От удачного выбора формы взаимодействия порой зависит и сама эффективность этого взаимодействия.

Анализ научной литературы о природе стиля педагогического общения показал, что существует довольно большое разнообразие представлений на этот счет. Рядом авторов усматривается родство педагогического стиля общения с индивидуальным стилем деятельности. Весьма показательна в этом смысле точка зрения И.А.Зимней, которая считает, что стиль педагогического общения — есть компонент стиля педагогической деятельности, включающего, помимо этого, еще стиль управления, стиль саморегуляции и когнитивный стиль педагога [1]. Также существует довольно много точек зрения на типологию стилей педагогического общения, но мы будем опираться на классификацию А.К. Марковой, которая выделяла следующие стили педагогического общения учителей: авторитарный стиль, демократический, либеральный [5]. Для авторитарного стиля характерно: цели деятельности, способы ее

выполнения единолично задаются педагогом; свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе обучающихся; общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении. Учитель с демократическим стилем придерживается таких установок: общение и деятельность строится на творческом сотрудничестве; педагог прислушивается в мнению обучающихся, поддерживает право на свою точку зрения, поощряет активность и инициативу. Основной формой обращения является совет, рекомендация или просьба. При либеральном (попустительском) стиле отсутствует система в организации деятельности и контроля и педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения — увещевания, уговоры.

В данной работе была поставлена цель – выявить влияние стиля педагогического общения на взаимодействие учителя и родителей младших школьников. Также предложена следующая гипотеза: стиль педагогического общения влияет на эффективность и тесноту взаимодействия учителя и родителей младших школьников. Чтобы доказать/опровергнуть предложенную гипотезу, нами было проведено эмпирическое исследование. В данном исследовании приняли участие обучающиеся СОШ №40 г. Ярославля: 4 класса (2 «Б», 3 «Б», 4 «А», 4 «Б») – 98 обучающихся, 98 родителей и 4 педагога начальных классов (классных руководителей).

По результатам исследования выяснилось, что трое учителей начальных классов склонны к авторитарному стилю общения и один учитель склонен к демократическому стилю общения. При анализе анкет для родителей было выявлено, что уровень доверительных отношений у учителей, склонных к авторитарному стилю ниже, чем у учителя с демократическим стилем общения. И было замечено, что с учителем, склонным к

демократическому стилю, родители больше вступают во взаимодействие, принимают активное участие в этом взаимодействии и более тесно общаются, больше посещают родительские собрания. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что эффективность и теснота взаимодействия у учителя с демократическим стилем намного выше, чем у других учителей, с авторитарным стилем – это доказано результатами показателей характера отношений между педагогом и родителями. Чтобы определить зависимость и тесноту связи между стилем педагогического общения и взаимодействием, мы обратились к методам статистической обработки данных, а именно к подсчету рангового коэффициента корреляции Спирмена. Статистическая обработка показала, что чем ярче выражен авторитарный стиль педагогического общения, тем ниже эффективность взаимодействия учителя и родителей и чем более выражен демократичный стиль педагогического общения, тем выше эффективность взаимодействия учителя и родителей. Выдвинутая гипотеза была доказана: стиль педагогического общения влияет на эффективность и тесноту взаимодействия учителя и родителей младших школьников.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А.Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
2. Изотова, Е.Г. Психологические аспекты эффективного взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] /Е.Г. Изотова, Л.С. Сидорова // Реализация стандартов второго поколения в школе : проблемы и перспективы : сб. науч. ст. второй Всерос. интернет–конф., октябрь–декабрь 2012 г. / под ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : Изд–во ЯГПУ, 2012. – 224 с. - С. 119–124.
3. Капралова, Р.М. Работа классного руководителя с родителями [Текст] / Р.М.Капралова. – М.: Просвещение, 1980.
4. Карпова, Е.В. Возрастная психология [Текст] / Е.В.Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2005

5.Маркова, А.К. Психология обучения подростка[Текст] / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1995

6.Сластенин, В.А. Дидактика [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2004.

УДК 37.013.46

М. В. Соколова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБИМИ НУЖДАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В современном мире инклюзивное образование является уже свершившимся фактом. В РФ подготовлен пакет документов, согласно которому, инклюзивное образование определяется как одно из приоритетных направлений государственной политики. С 1 сентября 2016 г., согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»[1], каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право на получение качественного образования в школе по месту жительства. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» [2], подчеркивает право родителей на выбор образовательного учреждения для ребенка в условиях инклюзии по месту жительства. Нормативно-правовая база в сфере инклюзивного образования определена, каков же практический опыт ее осуществления? Приходится признать, что практика инклюзивного обучения не стала массовым явлением в современной школе. Проведенное нами исследование показало, что даже определение понятия «инклюзия», знакомо только 28% выпускникам бакалавриата.[3]

© Соколова М.В. 2016

Инклюзивное обучение не стало свершившимся фактом. Проблемой инклюзии в мире занимаются более 40 лет[4]. Попробуем обратиться к мировому опыту.

В мае 2009 г., признавая нарастающую сложность в системе образования в Европе, совет Министров образования договорился о стратегическом плане для европейского сотрудничества на период после 2010 года под названием «Образование и подготовка педагогов 2020». Этот стратегический план нацелен на поддержание дальнейшего развития инклюзивного образования в странах Евросоюза. План «Европа 2020» направлен на образование систем, укрепляющих как «личные, социальных и профессиональных достижения всех граждан», на «экономическое процветания и занятость», а также «утверждение демократических ценностей, социального взаимодействия, активного гражданского участия и интеркультурного диалога». Стратегическая задача плана специально определяет направление образовательной политики по отношению к обучающимся с различными типами специальных нужд. В ней констатируется: «Образовательные и подготовительные системы должны быть направлены на то, чтобы все обучающиеся, в том числе детей с ОВЗ и детей иммигрантов, завершили свое обучение, включая обучение второго шанса и обучение посредством более индивидуального подхода». Образование должно обеспечить межкультурные компетенции, демократические ценности, уважение к фундаментальным правам, равно как и условия для этого, а также противостоять всем формам дискриминации, подготавливая молодежь разных национальностей к позитивному взаимодействию со своими наставниками.

Недавние заключения Совета по социальным вопросам образования констатируют, что образовательные системы в Европейском союзе должны сочетать равенство и достижения, они также признают, что улучшение качества образования и ключевых компетенций для всех имеет решающее значение не только для экономического роста и конкурентоспособности, но и для уменьшения бедности и достижения социальной инклюзии.

Конвенция ООН о правах людей с ОВЗ также является документом, который требует изменений в положении граждан с ОВЗ; ее 24 статья утверждает, что инклюзивное обучение не только является наилучшей образовательной формой для учащихся с ОВЗ, но и помогает уничтожить барьеры и стереотипы. Становится очевидной решающая роль учителей в вопросах инклюзивного образования. Тот вклад, который учителя могут внести в развитие инклюзивной школы, а потенциально – в создание более справедливого общества равных возможностей, становится импульсом для развития во многих странах. 48-я сессия Международной конференции по образованию, проведенная ЮНЕСКО в 2008 г., рекомендовала руководителям образовательной политики признать природу инклюзивного образования как «продолжающийся процесс, направленный на предоставление равного образования для всех, при уважении к разнообразию и разным потребностям и способностям, образовательным ожиданиям учащихся и сообществ, отвергающих все формы дискриминации».

Резолюция конференции предлагает принять во внимание и ряд других приоритетов: 1) озабоченность низкими образовательными результатами, зафиксированными национальными системами оценивания; 2) национальные цели стратегии «Европа 2020», включающие согласованные членами намерения уменьшить раннее покидание школы; 3) реагирование на вызовы и возможности, вытекающие из миграционных процессов и мобильности, как это сформулировано комиссией Евросоюза в «зеленой бумаге»; 4) роль инклюзивного образования в противодействии дискриминации и уравнивание всех обучающихся в позитивном взаимодействии со своими наставниками.

Совет рассматривает это как часть стратегического плана в области образования. Во все большей степени признается потребность в единой взаимосвязанной политике, основанной на идее о том, что движение в сторону инклюзивного образования не может происходить изолированно и требует системной реформы. В частности, растет признание того, что инклюзивное

образование является ключом для достижения высококачественного образования для всех учащихся. Европейское агентство развития образования для лиц с ОВЗ отмечает, что интегрированное законодательство, ведущее к связи между инклюзивным образованием и другими инициативами в области образовательной политики, является ключевым принципом качественного инклюзивного образования. Происходящие во всей Европе процессы включают важные сдвиги в терминологии. Термин «инклюзия» сейчас используется в отношении гораздо большего круга учеников, а не только в отношении тех, кто имеет специальные образовательные нужды. Д. Аллексия и А. Уоткинс в 2009 году показали, что хотя многие страны движутся в направлении этого более широкого определения, взяв за основу то, что было сформулировано ЮНЕСКО в 2008 г., руководители образования и практики не всегда говорят о том же самом. Важно заметить, что сдвиги в терминологии требуют изменений в понимании идеологии. Это подразумевает признание того, что различия, как естественная часть жизни, являются ценным ресурсом для взаимного обучения. Флориан и Роуз в 2009 г. констатировали, что учителя должны понимать, что различия нужно воспринимать как существенный аспект развития человека в любой образовательной концепции [6]

Современная Европейская политика в области инклюзии опирается на признание того, что требования к школам и учителям в современном мире становятся более сложными, так как общество ожидает от школ эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ.[4] Под эффективным взаимодействием понимается:

- 1) работа с детьми, разговаривающими на разных языках;
- 2) обучение детей с разными уровнями подготовки;
- 3) внимания к культурным и гендерным различиям обучающихся;
- 4) внимание к вопросам продвижения толерантности и социального взаимодействия;

- 5) решение проблем неуспевающих школьников и школьников, имеющих учебные и поведенческие проблемы;
- 6) использование новых технологий;
- 7) сохранение взаимодействия с быстро развивающимися областями знания и использование новых подходов в оценивании знаний обучающихся [5].

В подготовке учителей к инклюзивному образованию также требуются определенные сдвиги. В чем нуждаются учителя, чтобы быть подготовленными к растущему разнообразию тех, кто обучается в школе? Комиссия Европейского общества в 2007 г. Констатировала, что «изменения в образовании ставят новые требования для учительской профессии». Сегодня в классах обучаются дети с различными уровнями способностей и разными ограничениями. Эти изменения требуют от учителей не только приобретения новых знаний и умений, но и необходимость их постоянно развивать.

В 2007 г. Министры образования договорились, среди прочего, о следующих характеристиках современного учителя:

- 1) учитель должен быть высококвалифицированным, обладать как хорошими знаниями в области педагогики, так и знаниями своего предмета;

- 2) учитель должен обладать умениями и компетенциями, чтобы направлять и поддерживать учеников;

- 3) учителя должны понимать социальные и культурные различия в обучении;

- 4) учителя должны признавать важность получения новых знаний быть способны к внедрению инноваций и использованию свидетельств для оценивания своей работы [5].

В плане Европейского объединения подчеркнуто: необходимо формировать более привлекательный образ педагогической профессии, поддерживать карьеры учителей на ранних этапах выбора и подготовку школьных лидеров. Качество педагогов является наиважнейшим фактором, определяющим достижения учащихся. В связи с необходимостью заменить в ближайшие пятнадцать лет 2 млн.

более пожилых учителей, Европа стоит перед необходимостью сделать учительскую профессию более привлекательной при выборе карьеры.

С 2009 г. Совет Евросоюза изучает профессиональное становление учителей и директоров и констатирует, что знания и умения учителей, как и качество школьного руководства – это самые важные факторы достижения высококачественных учебных результатов. Совет подчеркнул, что никакой первоначальный курс подготовки учителей не может снабдить их всеми компетенциями, которые им понадобятся в их деятельности, и отметил, что требования к учительской профессии претерпевают быстрые изменения. От учителей требуется реагировать на конкретный образовательный контекст, в котором они работают. В 2010 г. Совет Евросоюза обратил внимание на различия в образовании и описал пути улучшения их качества: «создание условий для успешной инклюзии школьников с ОВЗ в основе своей дает преимущество всем школьникам. Увеличение индивидуальных учебных планов и форм оценивания, призванных стимулировать процесс обучения, предоставление учителям умений использования форм обучения в сотрудничестве, расширение досуга и соучастия – это и есть инструменты улучшения качества образования для всех».

Для улучшения качества инклюзивного образования, органы управления образованием собирают информацию о практике распространения инклюзии в 25 странах. Разработанная анкета позволила собрать информацию об инновационных практиках инклюзивного образования. Данные анкеты позволяют собрать данные о национальных принципах инклюзивного образования, а также практике инклюзивного образования в высшей школе. Текущая ситуация в Европе обнаружила терминологические различия: некоторые страны не используют термин «инклюзия», а говорят: «Школа для всех» (Швеция); «Внимание к различиям» (Испания). Страны отходят от термина «интеграция», когда речь идет о «присоединении» детей с ОВЗ к главной программе обучения [5]. Помимо различий стран, анкета показала общие тенденции:

- страны, участвующие в проекте, выделили компетенции, относящиеся к инклюзии;

- ключевыми компетенциями для развития практики инклюзивного образования названы сотрудничество с другими (профессионалами, родителями); оценивание и планирование различных потребностей обучающихся; адресная языковая подготовка и оценивание культурных различий как ресурс для обучения, а не как фактор, который нужно подавить;

- планирование программ и содержание инклюзивного образования так, чтобы включать всех участников (здоровых детей и детей с ОВЗ);

- использовать разнообразные методы, обучающие инклюзии: групповую и самостоятельную работу, соотнося их с целями обучения, возрастными особенностями обучающихся, их способностями и уровнем развития, и оценивая результативность используемых методов;

- планирование программ и их содержания так, чтобы включать в работу всех учеников, обеспечивая позитивный настрой и доброе взаимоотношение;

- направить усилия на здоровье и благополучие обучающихся.

Делая выводы, необходимо подчеркнуть, что реформа школьного педагогического образования должна вписываться в широкий социальный аспект инклюзии. Инклюзивное обучение должно быть ключевой стратегией для ответа на вызовы маргинализации и исключения. Необходимо продолжить обсуждение стандартов и равенства в образовании, что приведет к улучшению инклюзивной практики. Реформа инклюзивного образования в Европе должна включать уточнение терминологии и понимание сложностей, которые вытекают из разного толкования понятий. Подготовка к учительской профессии должна сохранять академический компонент, и педагогическая практика должна быть поддержана ясным пониманием теоретических вопросов. Более тесное сотрудничество между педагогическими университетами и школой обеспечит возможность моделирования эффективной практики в

тренировке умений, необходимых для инклюзивного обучения. Для подъема статуса учителей необходимо поддержать их посредством непрерывного повышения квалификации.

Литература:

- 1.Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148547. Дата обращения 10.10.2015 // © Консультант Плюс, 1992-2014
- 2.Федеральный закон Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70552648/> Дата обращения 10.10.2015
3. Соколова, М. В. Специфика многоуровневой подготовки социальных работников в Германии [Текст]/ М. В. Соколова, Т. В. Макеева // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 307с.- с.115-120
- 4.Токарская, Л.В. Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования [Текст]/ Л.В. Токарская, И. В. Жукова // Социум и власть. 2015. № 5. С. 36-41.
5. Anna Sheliya, Marina Sokolova. Inclusive Education for Children with Disabilities: Russian Perspectives , p. 124-134. Human Rights, Inclusion

Д.А. Троешестова
Е.В. Васильева
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени
И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ФИНАНСОВОЙ МАТЕМАТИКИ

В последние годы в связи с внедрением ФГОС второго поколения в нашей стране все большее внимание в педагогике уделяется разработке технологий системно-деятельностного подхода. Одной из эффективных форм реализации такого подхода в образовании является метод проектов. На сегодняшний день проектная и исследовательская деятельность обучающихся, способствующая развитию творческих способностей, гибкого нестандартного мышления, умения перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе, составляет неотъемлемую часть образования. Для современного социально-экономического развития общества важно, чтобы в процессе получения образования обучающиеся не только приобретали знания, умения и навыки, но и развивали ценностно-коммуникативную сферу личности, лидерские качества и формировали высокой потенциал конкурентоспособности [1]. Безусловно, исследовательская деятельность обучающихся, воплощенная в успешно защищенный проект, создает для ребенка ситуацию успеха, удовлетворения, способствует формированию положительной самооценки и мотивации к дальнейшему саморазвитию.

Проектная деятельность учащихся в последнее время набирает все большую популярность: около 90 % учителей

считают необходимым внедрение проектно-исследовательской деятельности в процесс обучения; около 70 % опрошенных учащихся физико-математического направления хотели бы заниматься проектной и исследовательской деятельностью в рамках изучения учебных дисциплин; также можно отметить ежегодное увеличение числа участников школьников научных конференций [2]. Однако анализ работ учеников и их выступления на конференциях позволяют сделать неутешительный вывод, что в большинстве случаев проектная деятельность учащихся не является самостоятельной. Руководители проектных и исследовательских работ учащихся подтверждают это мнение: около 50% школьников не умеют самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, составлять план работ, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять и осуществлять осмысление результатов исследования, грамотно выстраивать доклад.

В большинстве случаев именно учитель является инициатором проектной деятельности и предлагает тему работы ученику. К сожалению, не всегда эти темы интересны и понятны школьникам, особенно в области фундаментальных знаний. Учащийся со средними способностями редко может самостоятельно провести исследовательскую деятельность, без помощи учителя.

Альтернативой может служить проектная деятельность на стыке нескольких учебных дисциплин. Результатом такой деятельности может стать межпредметный или надпредметный проект, выполняемый на стыках областей знаний, как правило, содержащий материал, выходящий за рамки содержания программ учебных дисциплин, но вовсе не обязательно сложный для понимания «среднего» ученика.

В качестве примера приведем разработку материалов для исследовательской и проектной деятельности учащихся 5-6 классов на стыке математики и экономики. Работа в этом направлении успешно ведется в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова в рамках Малого физико-

математического факультета [4, 5]. Для выполнения таких проектных работ учащемуся понадобятся знания следующих тем по математике и основам финансовой грамотности [3]:

- понятие пропорции, простое тройное правило, сложное тройное правило, проценты;
- понятие денег, заработная плата, арендная плата, доходы, расходы, прибыль, убыток;
- основные понятия банковской системы (вкладчики, депозиты, срок вложения, доходность, метод начисления, заемщики, кредиты, ставка процента),

Для учащихся 5-6 классов вполне по силам решение задач по финансовой математике. Например:

1. Работник нанялся на 2 месяца, с 1 июля с оплатой 125 руб. в день; но с 1 августа стал получать иную оплату и, проработав до 25 августа включительно, получил за работу условленную плату за 3 месяца. Сколько платили работнику каждый день в августе?

2. Курсы иностранного языка арендуют в школе помещения для занятий. В первом полугодии за аренду четырех классных комнат по 6 дней в неделю школа получала 33600 руб. в месяц. Какой будет арендная плата за месяц во втором полугодии за пять классных комнат по 5 дней в неделю при тех же условиях?

3. Рабочий получил заработную плату с премией в сумме 25300 руб. Премия составляет 15% от заработной платы. Каков доход рабочего без дополнительного вознаграждения?

4. Какая сумма денег, отданная под 5% годовых, приносит ежегодный доход в 24 руб.?

5. 300 руб. разделены на 2 части, одна в 1,5 раза больше другой. Большая часть положена в один банк под 3% годовых, меньшая - под 4 % годовых. Какой доход получится с обеих частей по прошествии года?

6. Вкладчик открыл в банке счет и положил на него 15000 руб. сроком на 4 года под простые проценты по ставке 18% в год. Какую сумму получит вкладчик при закрытии вклада?

Последние три задачи могут стать основой проекта на тему «Оценка простых процентов по вкладам». Также учащимся 5-6 классов можно предложить темы проектов: «Бюджет моей семьи»; «Как сэкономить на квартплате»; «Расчет стоимости ремонта в классе»; «В какой валюте выгоднее держать вклад в банке» и другие.

Проектная деятельность по финансовой математике вполне по силам «среднему» ученику, т.к. математическая составляющая подобных проектных работ не имеет высокий уровень сложности. Огромным преимуществом тематики таких проектов является возможность заинтересовать ученика, возбудить мотивацию к достижению результата. Если вовлечь учащегося, задать ему личностную мотивацию, суметь заинтересовать проблематикой исследования, то учителю останется лишь направлять и корректировать деятельность юного ученого. Как правило, и рефлексивная составляющая работ по финансовой математике для учеников средней школы не представляет сложности. Они вполне способны самостоятельно сделать выводы на основе полученных результатов.

Подобная проектная деятельность по финансовой математике помимо формирования финансовой грамотности у учащегося обладает еще одним немаловажным преимуществом: эти исследования можно развивать, дополнять и обновлять при совершенствовании математического аппарата. Как результат, можно получить отличную проектно-исследовательскую работу, которую можно дополнять при переходе на следующую ступень обучения не только в средней школе, но и высшем учебном заведении.

Литература:

1. Александров, А.Ю. Формирование личностной конкурентно-способности будущего профессионала в условиях классического университета [Текст] /А.Ю. Александров, А.Н. Захарова, Е.Л. Николаев // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 480-487.

2. Вохменцева, Е.А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] /Е.А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 58-65.
3. Мерлина, Н.И. Начала финансовой и актуарной математики: учеб. пособие для учащихся 5-11 классов [Текст] /Н.И. Мерлина, М.В. Иванова, А.В. Мерлин. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013
4. Троешестова, Д.А. Малые факультеты вузов в индивидуальном образовательном маршруте одаренных детей [Текст] /Д.А. Троешестова, Е.В. Васильева //Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. Материалы VII Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2015. С. 267-270.
5. Троешестова, Д.А. Об опыте организации кружковой работы в системе «Малый физмат ЧГУ» [Текст] /Д.А. Троешестова, С.Я.Ярдухина, А.К. Ярдухин // Математика в образовании : сб. статей. Вып. 11 / под ред. И.С. Емельяновой. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. 2015. С. 45-51.

УДК 37.015.3

С. П. Чумакова
УО «МГУ имени А. А. Кулешова»
г. Могилев

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Среди всего многообразия мотивов личности выделяют те, которые в большей степени имеют эмоциональную природу (желания, интересы, влечения, эмоции, чувства и т.п.), и те, которые можно назвать рациональными (взгляды, убеждения,

© Чумакова С.П. 2016

идеалы, стремления, ценности). К деятельности младшего школьника побуждают потребность в активности, удовлетворение от процесса деятельности, нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства, мотив долга и ответственности, мотив самоопределения (стремление испытать себя в разных видах деятельности), мотив самоактуализации, мотив самосовершенствования, мотив благополучия (стремление получить одобрение), мотив престижа, мотив достижения, мотив аффилиации (стремление к позитивным контактам с людьми), мотив помощи и др. Основу поведения человека составляют побуждения разного уровня и плана в их реальном сплетении и сложной взаимосвязи (С. Л. Рубинштейн).

Наиболее действенным мотивом различных видов деятельности младшего школьника (и творческой деятельности в том числе) выступает интерес. Это обусловлено возрастными особенностями младших школьников (недостаточная развитость волевой сферы, эмоциональность и др.), а также спецификой творческой деятельности. Интерес к творчеству – это совокупность активных познавательно-преобразующих мотивов, характеризующаяся положительной эмоциональной окраской и стремлением к самореализации. В младшем школьном возрасте развитие интереса к творчеству имеет свои особенности. Социальная ситуация развития, психологические особенности младшего школьника – притязание на признание со стороны значимых взрослых – обуславливают доминирование мотивации адаптации, а не самоактуализации. На фоне возрастной ортодоксальности важно пробудить у учащихся желание и смелость выходить в своих действиях за рамки привычного, получать удовлетворение от создания чего-то оригинального, нового. Интерес ребенка к творчеству можно и необходимо специально развивать.

В соответствии с деятельностным и средовым подходами, к основным средствам развития творческого потенциала учащихся и их интереса к творчеству мы относим творческую деятельность, творческое общение и творческую (образовательную, социальную) среду[1; 2]. Большое значение

имеет педагогически целесообразное конструирование и комплексное применение данных средств. Так, при организации творческой деятельности следует учитывать, что на развитие интереса учащихся к творчеству влияет как содержание деятельности (доступное и проблемное, предметно и тематически разнообразное, основанное на разных приёмах творчества, представленное в виде комплекса творческих заданий), так и организация деятельности (коллективный поиск, применение адекватных специфике творчества методов и технологий).

Большими возможностями развития творческих способностей учащихся, их интереса к творчеству обладает воспитательная работа, которая решает воспитательные и развивающие задачи в их единстве; создает естественную, непринужденную обстановку для развития свободной творческой личности. Повысить развивающий потенциал воспитательной работы позволяет ее обогащение разными видами творческой деятельности, организованными в соответствии с принципами доступности; активности; вариативности; преемственности; индивидуализации; комплексности; эмоционального комфорта; свободы выбора; успеха.

Принцип *доступности* составляет основу отбора содержания деятельности учащихся, ориентирует на подбор творческих заданий с учетом направленности интересов и возрастных возможностей младших школьников.

Принцип вариативности ориентирует на включение учащихся в разные виды воспитывающей деятельности (творческая познавательная, творческая трудовая, творческая художественная и др. виды деятельности), использование различных форм воспитательной работы, методов организации и активизации творческой деятельности. Само разнообразие *форм организации коллективного творчества* вызывает у учащихся интерес: аукцион знаний, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, интеллектуальный футбол, ток-шоу «Очевидное-невероятное» (познавательная деятельность), конкурс

«Оч.умелые ручки», эстафета любимых занятий, аукцион трудовых сюрпризов (трудовая деятельность), карнавал (литературный, музыкальный, танцевальный), путешествие в Вообразилию, выставка лесных диковин, конкурс рисунков (юмора, стихов и др.), театр пантомимы (художественная деятельность), вечер легенд, базар головоломок, час импровизаций (досуговая деятельность), веселая зимняя олимпиада, спортивный праздник, шуточный кросс (физкультурно-оздоровительная деятельность) и др.

Принцип активности требует мотивационной включенности учащихся в творчество, стимулирование их активности, инициативы, творческого мышления. Реализовать данный принцип позволяют, в первую очередь, активные и интерактивные методы (игры).

Принцип последовательности и преемственности реализуется через разработку и использование в воспитательной работе определенной последовательности творческих заданий: серии «А» (формирование приёмов творческого мышления учащихся); серии «Б» (закрепление и развитие навыков творческой деятельности учащихся); серии «С» (формирование навыков самостоятельной творческой деятельности учащихся).

Реализация принципа *индивидуализации* заключается в направленности проводимой работы на формирование интереса учащегося к собственной творческой индивидуальности и к творческой индивидуальности партнера, предполагается действенное внимание к каждому ученику на каждом воспитательном мероприятии.

Принцип комплексности требует целенаправленной работы по развитию всех сторон творческой личности (мотивации творчества, воображения, творческого мышления, свободы самовыражения и др.).

Принцип творческого сотрудничества педагога с учащимися и учащихся между собой предполагает широкое использование коллективной и групповой форм работы, которые являются наиболее предпочтительными для творческой деятельности.

Принцип эмоционального комфорта требует создания и поддержания благоприятного психологического климата в ситуации занятия учащихся творчеством. Этот принцип основан на данных психологии о негативном влиянии отрицательных эмоций (тревога, страх, неуверенность в себе и др.) на результативность творческой деятельности.

Принцип свободы выбора предполагает сознательное регулирование учениками своей творческой деятельности через возможность выбирать содержание, сложность, способ осуществления творчества.

Принцип успеха – целенаправленное создание комплекса условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций участниками творческого процесса. Данный принцип реализуется посредством доступности заданий, свободы выбора, оказания помощи, позитивного оценивания (отсутствие критики, отрицательных оценок творческих проявлений учащихся).

На развитие интереса учащихся к творчеству влияет семья, интересы родителей. Поэтому целесообразно привлекать родителей учащихся к проведению праздников, коллективно-творческих дел

Литература:

1. Чумакова, С.П. Создание креативной образовательной среды в начальной школе [Текст] / С.П. Чумакова // Пачатковая школа. – 2012. - № 9. – С. 62-65.
2. Чумакова, С. П. Общение как фактор творческого развития младших школьников [Текст] / С. П. Чумакова // Пачатковая школа. – 2015. – № 6. – С. 11 – 13.

Е.А. Шуникова
Л.А.Кашина
МОУ СШ №48
г. Ярославль

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Внеурочная деятельность - это совокупность всех видов деятельности школьников, в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания, развития интересов, формирования универсальных учебных действий. Включение педагога-психолога во внеурочную деятельность позволяет решать разнообразные задачи психологического сопровождения учебного процесса.

С 2011 года в нашей школе реализуется программа внеурочной деятельности «Психологическая азбука» для начальной школы, составленная на основе программы Аржакаевой Т.А., Вачкова И.В.

Главная цель программы - развитие личности ребенка, его самосознания и рефлексивных способностей в тех пределах, которые определяются возрастными возможностями и требованиями психологической безопасности.

По задачам и методам «Психологическая азбука» представляет собой систему развивающих групповых занятий.

Программа состоит из трех основных блоков:

- 1.блок, ориентированный на личностную сферу (осознание личностных особенностей и оптимизация отношения к себе);
- 2.блок, ориентированный на деятельность (осознание себе в системе учебной деятельности);

3.блок, ориентированный на общение (осознание себя в системе отношений с другими людьми – сверстниками и взрослыми).

Программа первого года обучения направлена на облегчение процессов адаптации к школьным условиям, знакомство детей с базовым понятийным аппаратом психологии и ее предметом, изучение методов и приемов познания себя. Программа 2 класса направлена на развитие познавательной деятельности обучающихся, осознание детьми своих когнитивных способностей и способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении. Программы для 3 и 4 классов в большей степени ориентированы на развитие коммуникативных навыков обучающихся и знакомство их с базовыми понятиями психологии общения.

Опыт работы показал, что с помощью данной программы педагог-психолог может решать задачи психологического сопровождения:

- формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся;
- психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации обучающихся к школе, профилактика школьной дезадаптации;
- содействие ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями);
- повышение уровня психологической компетентности обучающихся;
- работа по формированию личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

Таким образом, педагог-психолог может использовать занятия внеурочной деятельностью для решения задач психологического сопровождения образовательного процесса.

Литература:

1. Аржакаева, Т.А. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 1 классе [Текст] / Т.А. Аржакаева, И.В. Вачков, А.Х. Лопова. - М.: Генезис, 2011
2. Аржакаева, Т.А. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий во 2 классе [Текст] / Т.А. Аржакаева, И.В. Вачков, А.Х. Лопова. - М.: Генезис, 2012
3. Аржакаева, Т.А. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 3 классе [Текст] / Т.А. Аржакаева, И.В. Вачков, А.Х. Лопова. - М.: Генезис, 2013
4. Аржакаева, Т.А., Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 4 классе [Текст] / Т.А. Аржакаева, И.В. Вачков, А.Х. Лопова. - М.: Генезис, 2013

УДК 37.031

О.В. Юнусова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

Г. Ярославль

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Сегодняшнее информационное общество предъявляет к образованию требование в подготовке человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно всей жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Вот почему перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий (УУД). Виды

© Юнусова О.В. 2016

универсальных учебных действий включают, как известно, личностные, регулятивные (включающие также действия саморегуляции), познавательные и коммуникативные УУД.

Рассмотрим регулятивные УУД. Формирование регулятивных универсальных учебных действий обеспечит ученику успешное существование в современном мире и обществе, где он должен:

1. уметь ставить себе конкретную цель;
2. планировать свою жизнь;
3. прогнозировать возможные ситуации.

На уроках необходимо научить учащихся самих ставить цель, составлять план для достижения этой цели. Исходя из цели и плана, ученики должны уметь спрогнозировать результаты, которые они могут достигнуть, определять и сформулировать цель деятельности, составить план действий по решению проблемы (задачи).

В 1 классе у детей уже складывается представление об учебной деятельности. Учащиеся находят ответ на вопрос: «Что значит уметь учиться?». Они знакомятся с основными шагами учебной деятельности:

- «Что я не знаю?»
- «Сам найду способ!»
- «Хочу!» «Могу!»

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают способность учащимся организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели через планирование действий к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции, преодолению препятствий [2].

К регулятивным универсальным учебным действиям относятся: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно; планирование — определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и

последовательности действий; прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция — внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; оценка — выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что ещё нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы; саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий [1].

Для формирования регулятивных действий возможны следующие виды заданий: преднамеренные ошибки, задания с «окошечком», поиск информации в предложенных источниках, взаимоконтроль, заучивание наизусть материала в классе, «ищу ошибки», контрольный опрос по определённой проблеме [3].

Предполагается, что результатом формирования регулятивных универсальных учебных действий будут являться умения: понимать, принимать и сохранять учебную задачу, ставить цели, позволяющие решать учебные задачи; планировать свои действия в соответствии с поставленной целью и условиями ее реализации; учитывать правила планирования и находить контроль способа решения; осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату; различать способ и результат действия; уметь оценивать правильность выполнения действия по заданным внешним и сформированным внутренним критериям; вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок; выполнять учебные действия в материализованной, речевой и мыслительной форме; проявлять инициативу действия в учебном сотрудничестве; осуществлять контроль по результату и по способу действия; самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение, как в конце действия, так и по ходу его реализации; использовать внешнюю и внутреннюю речь для целеполагания,

планирования и регуляции своей деятельности; в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи;

Таким образом, формирование регулятивных УУД возможно только в процессе полноценной организации учебной деятельности школьников.

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с. — С. 29-32
2. Невзорова, А.В. Социализация личности младшего школьника в процессе освоения универсальных учебных действий [Текст] / А.В. Невзорова //NovaInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 42. С. 198-202.
3. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования: [Электронный ресурс] college. ru. Режим доступа: <http://college.ru/pedagogam/450/468/474/488/>

УДК 159.922.7

А.В. Яблокова
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
г. Вологда

ДИАГНОСТИКА СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В связи с переходом образовательных учреждений России на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) главной задачей школы становится создание комфортной развивающей

© Яблокова А.В. 2016

образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление как физического, так и психологического здоровья обучающихся. Среди требований к условиям реализации и освоения основной образовательной программы НОО можно увидеть такие как учет индивидуальных психологических и физиологических особенностей обучающихся, обеспечивающий рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [1]. Данные задачи и требования не вызывают сомнений в их ценности, однако вопрос о способах и средствах их реализации во многом сегодня остается нерешенным.

Начало школьного обучения - важный этап в жизни каждого ребенка, ведь от того, насколько успешным оно будет, зависит его отношение к школе, к самому процессу учения, успеваемость в последующие годы и, в конечном счете, благополучие его школьной и взрослой жизни. Следует отметить, что успешность обучения является одной из составляющих психологического здоровья школьников, сохранением которого обеспокоено всё психолого - педагогическое сообщество. Но всегда были и есть дети, испытывающие те или иные трудности адаптации к условиям школьного обучения, проявляющиеся, в том числе, в недостаточно успешном овладении ими учебной деятельностью.

Такое комплексное психологическое новообразование как готовность к школьному обучению, складывающееся у большинства детей к 7 годам, является необходимым условием для успешного освоения ими школьной программы без ущерба для здоровья. В настоящее время существует множество надежных диагностических методик по определению готовности ребенка к обучению в школе, по результатам которых можно сделать прогноз как относительно его будущих успехов, так и трудностей. Однако нередки случаи, когда «готовый к школе» ребенок не обнаруживает ожидаемых успехов в обучении, процесс адаптации к школе затруднен и, как следствие, у него снижается мотивация к обучению.

На успешность учебной деятельности школьников помимо уровня их интеллектуального развития и мотивации оказывают влияние индивидуально-типологические особенности личности, к которым относятся и когнитивные стили (КС). Коротко их можно охарактеризовать как формально-динамические особенности интеллектуальной деятельности; это индивидуальный способ получения, переработки и воспроизведения информации [2].

В одном из наших исследований КС у детей 6-7 лет (128 человек) было установлено, что в данном возрасте уже обнаруживаются индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации а, именно, по таким параметрам, как «дифференцированность поля» и «тип реагирования». Хотя большинство детей этого возраста и являются полезависимыми и импульсивными, нельзя не принимать во внимание тот факт, что среди них есть также дети с другими стилевыми характеристиками: полезависимые, рефлексивные, быстрые/точные и медленные/неточные [3].

Данная выборка была также обследована нами на предмет интеллектуальных показателей готовности к школе с помощью методики Л.А. Ясюковой (для анализа мы использовали результаты, полученные с помощью теста Равена) [4], а впоследствии с помощью экспертной оценки были измерены показатели успешности учебной деятельности и адаптации первоклассников. Далее мы проанализировали связь стилевых особенностей детей с успешностью обучения и интеллектуальными показателями по тесту Равена. Оказалось, что стиль «дифференцированность поля» не связан ни с одним из данных параметров, тогда как между детьми с разными характеристиками стиля «тип реагирования» были выявлены значимые различия по обоим переменным ($p=0,009$; $p=0,001$, соответственно). Наиболее успешными и имеющими более высокие баллы по тесту Равена являются «рефлексивные», а также «быстрые и точные» испытуемые. Более низкие показатели по данным параметрам имеют «импульсивные» дети, а «медленные и неточные» показывают самые низкие результаты

как по тесту Равена, так и в успешности учебной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что такой стиль как «тип реагирования» связан с продуктивными характеристиками деятельности, что противоречит первоначальному положению о противопоставлении КС и уровневых характеристик интеллекта. В результате собственных исследований В. Халл и У. Рассел даже делают вывод о том, что методика Дж.Кагана измеряет ту же интеллектуальную способность, что и тест Равена [5].

Кроме того, в нашем исследовании мы обнаружили, что среди детей со средним и даже высоким уровнем интеллекта есть такие, успешность обучения которых на начальном этапе ниже среднего по выборке (15 человек). Большинство из них являются либо «импульсивными» (8 человек), либо «медленными/неточными» (3 человека). На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что одна из причин трудностей в адаптации и учебной деятельности первоклассников кроется именно в индивидуально-типологических особенностях личности ребенка, которые могут вступать в противоречие со стилем, предъявляемым педагогом (программой обучения).

Таким образом, чтобы избежать проблем в обучении, при поступлении ребенка в школу важно определять не только уровневые показатели интеллекта, но и его формальные характеристики, а именно - когнитивные стили. Знание и учет специфических потребностей различных типов обучающихся является залогом успешной адаптации и учебной деятельности детей в школе, а также будет способствовать индивидуализации процесса обучения, что является одним из основных требований ФГОС.

Литература:

1.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010

- 2.Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002
- 3.Яблокова, А. В. Стилиевые характеристики когнитивной сферы детей 6-7 лет [Текст]/ А. В. Яблокова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетка. - 2016. - Т. 22. - №1. - С. 91-93.
- 4.Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст] / Л. А. Ясюкова. - СПб: ГП «ИМАТОН», 1999
- 5.Hall V.S., Russell W.J. Multitrait-Multimethod analysis of conceptual tempo // J. of Educat. Psychology. 1974. V. 66 (6). P. 932-939.

Научное издание

**Реализация стандартов второго поколения
в школе: Проблемы и перспективы**

Сборник научных статей шестой всероссийской
интернет – конференции (октябрь – декабрь 2016 г.)

Научный редактор
Елена Викторовна Карпова

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка – Е.Г. Изотова

Подписано в печать 06.12.2016.

Формат 60х92 1/16

Усл. печ. л. 15,5 . Тираж 100 экз.

Заказ № _____

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

Отпечатано на ризографе РПФ «Титул», ИП Маренков А. В.
Ярославль, ул. Угличская, 12, стр. Б. тел. (4852) 58-43-73