

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы  
*региональной научно-практической конференции  
студентов, аспирантов, педагогов  
посвященной 50-летию Калининского (Тверского) государственного  
университета и 35-летию педагогического факультета  
(Института педагогического образования и социальных технологий)*

*25–27 марта 2021 года*

*Выпуск 7*

*Часть 1*

ТВЕРЬ 2021

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

П75

Редакционная коллегия:

И.Д. Лельчицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ;

Т.А. Лозгачева, кандидат педагогических наук, заместитель директора по НИР Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ.

П75 Приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения образования: материалы региональной научно-практической конференции 25–27 марта 2021 г. Выпуск 7. – Часть 1. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2021. – 150 с.

В материалах научно-практической конференции рассматриваются приоритетные вопросы развития образования, его психолого-педагогического обеспечения, а также уделено внимание инновационным технологиям обучения в различных предметных областях.

Издание предназначено для широкого круга читателей, в том числе студентов, аспирантов, преподавателей, научных работников, школьных учителей и педагогов дошкольных образовательных организаций.

УДК 378.015.32(082)

ББК Ч 448.44я43

©Авторский коллектив, 2021

©Тверской государственной  
университет, 2021

*СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО  
И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ**

А.О. Рулёва, III курс заочной формы обучения,  
направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Старший дошкольный возраст – это период интенсивного развития мотивационной сферы человека. В этом возрасте игровые мотивы начинают уступать место познавательному мотиву. Во многом это связано с тем, что у старших дошкольников появляется желание поступить в школу, а также с развитием у них любознательности. Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. По мнению Л.И. Божович, внутренняя позиция ребёнка может выступать как критерий готовности к школе [2]. Мотивация во многом определяет успешность учебной деятельности. Отсутствие учебной мотивации в дальнейшем приводит к снижению успеваемости и часто вызывает деградацию личности. Согласно ФГОС ДО, образовательная программа должна обеспечить у дошкольников развитие мотивации в различных видах деятельности. При этом в рамках образовательной области «Познавательное развитие» предполагается развитие любознательности и познавательной мотивации [5].

Значительное место в образовательной области «Познавательное развитие» занимает ознакомление дошкольников с природой. Большинство дошкольников интересуются природными объектами, любят их исследовать, задают взрослым множество вопросов о природе. Грамотно построенный процесс ознакомления с природой может способствовать формированию учебной мотивации у дошкольников. В методической литературе предлагаются различные методы и приёмы формирования учебной мотивации дошкольников: мозговой штурм, создание проблемных ситуаций, поиск намеренно совершённых ошибок, игры и др. Все эти способы формирования учебной мотивации можно использовать и в процессе ознакомления дошкольников с природой.

Целью исследования было на основе диагностики сформированности учебной мотивации старших дошкольников разработать комплекс мероприятий по развитию у них учебной мотивации в процессе ознакомления с природой.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад №162» г. Твери и включало два этапа: констатирующий и формирующий. В исследовании участвовали 20 дошкольников подготовительной группы.

На констатирующем этапе была проведена диагностика учебной мотивации дошкольников, для чего были использованы диагностические методики Т.А. Нежной («Беседа о школе»), Е.Э. Кригер («Мотивы умственной деятельности») и «Волшебный цветок»), Н.И. Гуткиной («Сказка»).

Диагностика по методике Т.А. Нежной [3] проводилась в форме беседы и показала следующие результаты. На вопрос «Хочешь ли ты идти в школу?»

65% детей ответили, что очень хотят, 20% не хотят, 15% ответили «не знаю». На вопрос «Почему ты хочешь идти в школу?» 50% дошкольников отвечали, что хотят научиться читать, писать, стать грамотными, умными, узнать новое; 30% детей проявили интерес к внешней школьной атрибутике (школьной форме, портфелю, учебникам); 20% детей выделили внеучебные интересы («в садике надоело», «в школе не спят» и т.п.). На вопрос «Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься (тебя готовят) к школе?» 40% детей отвечали, что учатся читать, писать, считать, «решать задачки» и т.п.; для 25% детей подготовка заключается в приобретении формы, школьных принадлежностей. Остальные 35% дошкольников ответили, что к школе пока не готовятся. На вопрос «Если бы тебе не надо было ходить в школу и в детский сад, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день?» 45% дошкольников ответили, что занимались бы рисованием, конструированием, 55% отметили занятия, не имеющие отношения к школе (игры, прогулки, помощь по хозяйству, уход за животными). Никто из детей не выбрал занятие учебного типа (читать, писать и т.п.).

В целом диагностика по методике Т.А. Нежновой показала, что учебная мотивация сформирована у 15% старших дошкольников, недостаточно сформирована у 60%, у 25% учебная мотивация отсутствует.

Следующая диагностическая методика, использованная на констатирующем этапе исследования, автором которой является Е.Э. Кригер, позволяла выявить мотивы умственной деятельности [1]. Суть методики заключается в том, что ребёнку зачитывалась история про разговор детей в детском саду о занятиях, и нужно было выбрать позицию одного из собеседников. Результаты диагностики по этой методике показали, что у 35% дошкольников исследуемой группы доминирует познавательный мотив: у них имеется интерес к получению новых знаний (рис. 1).

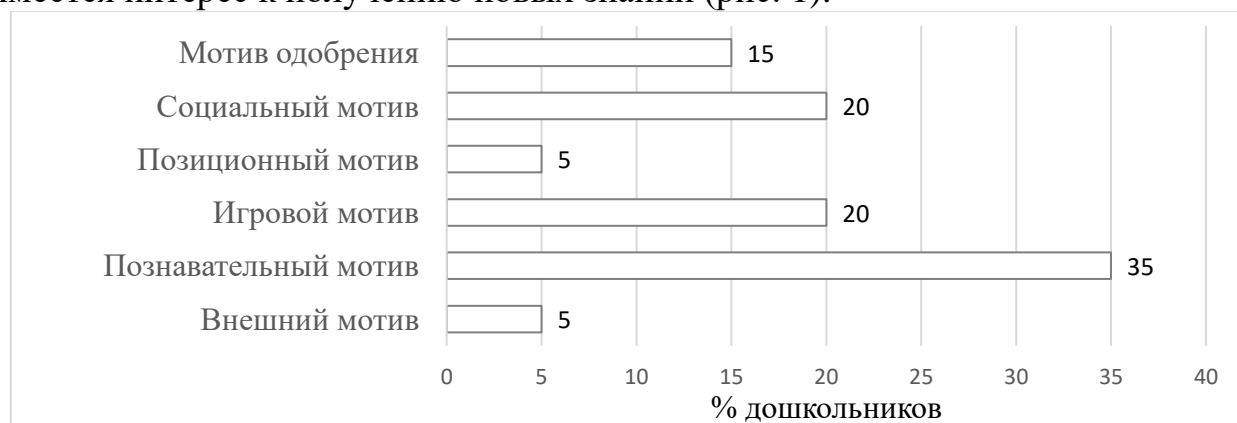


Рис. 1. Мотивация умственной деятельности дошкольников (по методике Е.Э. Кригер).

У 20% дошкольников преобладает игровой мотив: они предпочитают игровую деятельность на занятиях. Столько же дошкольников (20%) имеют социальную мотивацию: они осознают общественную необходимость познания нового. Для 15% дошкольников ведущим является мотив одобрения: занимаясь, они стремятся получить похвалу взрослого. У 5% детей присутствует внешняя мотивация (взрослые требуют заниматься). Также 5% детей имеют позиционный мотив, который связан с желанием занять новую социальную позицию. Ещё одна диагностическая методика, использованная на констатирующем этапе – это

«Волшебный цветок» Е.Э. Кригер [1], с помощью которой определялись мотивационные предпочтения в выборе деятельности дошкольников. При этом каждому ребёнку предлагалось оторвать от бумажного цветка три лепестка и назвать вид деятельности, которым ему нравится заниматься в детском саду.

Устойчивый познавательный интерес, о чём свидетельствовал троекратный выбор деятельности, требующего умственного напряжения, выявлен у 15% дошкольников. Таким детям нравится заниматься математикой, природным миром. Неустойчивый познавательный интерес имели 60% детей. Дети ответили, что им нравятся занятия по рисованию и физкультуре. У остальных 25% дошкольников познавательный интерес не сформирован. Такие дети сказали, что им больше всего нравится играть.

Последней диагностической методикой, использованной на констатирующем этапе, была методика «Сказка» Н.И. Гуткиной [4]. Эта методика позволила определить доминирование познавательного или игрового мотивов в мотивационной сфере дошкольника. В ходе диагностики ребёнку читают незнакомую ему сказку, прерывая её на самом интересном месте. При этом у ребёнка спрашивают, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать до конца сказку? Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают услышать продолжение сказки, дети со слабой познавательной потребностью – поиграть с игрушками. Диагностика показала, что 60% дошкольников имеют слабую познавательную потребность, они предпочитали поиграть с игрушками. Остальные 40% детей захотели дослушать сказку, что указывает на выраженный познавательный интерес.

Таким образом, диагностика по всем методикам свидетельствует, что учебная мотивация у более чем половины старших дошкольников исследуемой группы сформирована недостаточно, у них отмечается неустойчивый познавательный интерес, а игровой мотив преобладает над познавательным. Это указывает на необходимость проведения целенаправленной работы в данной группе по повышению учебной мотивации детей.

Задача повышения учебной мотивации старших дошкольников решалась на следующем (формирующем) этапе исследования. Повышение учебной мотивации осуществлялось в ходе комплекса образовательной деятельности в рамках познавательного развития, реализованного в рамках 11 тем о природе. С целью развития учебной мотивации дошкольников в ходе образовательной деятельности использовались проблемные вопросы, демонстрации опытов, игры, загадки, практические работы, творческая деятельность детей.

Так, на занятии по теме «Путешествие в природу», в ходе которого у детей продолжали формировать умение отличать живые объекты от неживых были загаданы загадки, проводился опыт с водой и мелом. Была проведена игра «Коварная рифма», в ходе которой проверялось насколько внимательны и наблюдательны дошкольники. При этом в конце каждого стиха было пропущено одно слово, которое должны были определить дети. Например, «Кто в малине знает толк? Косолапый, бурый...» (медведь).

При изучении темы «В гостях у природы» была проведена квест-игра, в

ходе которой детям предлагалось пройти ряд «испытаний». В процессе игры нужно было собрать цветик-семицветик и выполнить каждое задание, указанное на лепестках. Были проведены игры-задания «Назови художника», «Овощи и фрукты», «Если я приду в лесок», «Кем (чем) был, кем (чем) стал?», «Узнай животное». В ходе игр дети учились различать овощи и фрукты, выстраивали схемы развития растений и животных, вспоминали правила поведения в природе, определяли животное по фрагменту его изображения.

При изучении темы «Природа зимой» проводилась беседа, в ходе которой дошкольникам задавались проблемные вопросы: «Почему зимой стало холоднее, чем было осенью?», «Как разные животные приспосабливаются к жизни в холодное время года?». Затем проводилось наблюдение в природе в ходе небольшой экскурсии, после чего дети в группе делали аппликацию «Зима» из природного материала.

Таким образом, проведённое исследование показало, что у большинства старших дошкольников учебная мотивация сформирована недостаточно. В связи с этим был разработан комплекс образовательной деятельности, в ходе которого использовались методы и приёмы, способствующие повышению учебной мотивации дошкольников. Целенаправленная и регулярная работа над формированием учебной мотивации у детей на завершающем этапе дошкольного образования будет способствовать их успешной адаптации при переходе на следующую (школьную) ступень образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников СПб.: Речь, 2005. 128 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 402 с.
3. Грудненко Е.А. Психологическая готовность ребенка к школе. СПб.: Детство-пресс, 2013. 176 с.
4. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М.: МГППУ, 2002. 68 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155. М., 2013.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В.М. Ардашева, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01 Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Изменения в современном обществе требуют модернизации системы образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к результатам освоения основной образовательной программы. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, предполагающий ориентацию на результаты образования, где цель и основной результат образования составляют развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), познания и освоения мира. ФГОС НОО устанавливает требования к

метапредметным результатам обучающихся, освоивших образовательную программу. Метапредметные результаты обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Они также включают в себя освоенные обучающимися УУД [2]. Познавательные УУД являются учебными действиями, в которые входят поиск обучающимися необходимой информации, её фиксация, использование знаково-символических средств, построение сообщений в устной и письменной форме и т. д. [1].

Одним из учебных предметов в начальной школе, который обеспечивает формирование познавательных УУД, является «Окружающий мир». В рабочую программу данного курса входит раздел о здоровом образе жизни. Следует отметить, что, согласно ФГОС НОО, образовательное учреждение должно иметь разработанную программу начального общего образования, в которую входит программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни [2].

В современной системе образования количество знаний в рамках отдельных дисциплин не является залогом успешной учебной деятельности. Педагоги чаще всего задаются вопросом «Как обучать детей?». На данный момент следует отходить от традиционных форм обучения и формировать у детей навык самостоятельного усвоения новых знаний. Актуальность вопроса состоит в том, что учителям следует формировать у младших школьников учебные умения, влияющие на развитие познавательной деятельности.

Целью проведённого исследования было – разработать и апробировать программу формирования познавательных УУД у младших школьников в ходе изучения основ здорового образа жизни.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя школа №53» г. Тверь, в 3 классе. Этот класс изучает окружающий мир по программе А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой (УМК «Перспектива»). В исследовании участвовало 25 обучающихся. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Задачей констатирующего этапа было разработать диагностические задания для выявления сформированности познавательных УУД и провести диагностику. Диагностические задания были разработаны на основе содержания программы, учебников и рабочих тетрадей по окружающему миру А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой для третьего класса с учётом требований к диагностическим заданиям. При этом использовалась система критериев, разработанных для определения сформированности познавательных УУД у младших школьников [3]. Разработанная диагностическая работа включала в себя 12 заданий, разделённых на 4 блока: 1) задания, направленные на поиск и выделение необходимой информации в тексте; 2) задания на установление причинно-следственных связей; 3) задания на классификацию объектов; 4) задания на самостоятельный поиск информации, её обработку, обобщение и использование. За каждое верно выполненное задание обучающийся получал 2 балла, за неточный ответ – 1 балл, за полностью неправильный – 0 баллов. Можно было набрать максимум 24 балла. Уровень сформированности познавательных УУД определялся в зависимости от набранных в итоге баллов: 1–12 баллов – низкий уровень, 13–17 – средний, 18–24 – высокий.

Количественный анализ ответов обучающихся на диагностические задания показал, что сформированность познавательных УУД у 68% обучающихся находится на низком уровне, у 32% – на среднем. Детей с высоким уровнем сформированности познавательных УУД в классе не оказалось. Результаты свидетельствуют о том, что у большей части класса познавательные УУД сформированы на низком уровне. Лучше всего обучающиеся выполнили задания на поиск и выделение необходимой информации в тексте, хуже – анализ и обобщение информации. На единичные задания дети отвечали верно, многие задания вызвали трудности, а ряд заданий обучающиеся выполняли неверно, либо предпочитали пропускать.

Задачей формирующего этапа исследования была разработка программы повышения уровня сформированности познавательных УУД и её использование в образовательном процессе. Разработанная программа включала в себя 12 внеклассных занятий по следующим темам: «Организм человека», «Органы чувств», «Надёжная защита организма», «Опора человека», «Спортивный образ жизни», «Наше питание», «Закаливание», «Режим дня», «Гигиена», «Умей предупреждать болезни», «Вредные привычки» и «По уголкам нашего Здоровья». Рассмотрим для примера некоторые из проведённых занятий.

Целью внеклассного занятия «Организм человека» было систематизировать знания об организме человека. В начале занятия обучающиеся высказывали свои мнения, для чего им нужно знать о том, как поддерживать своё здоровье. После этого проводилась работа в группах. Обучающимся был роздан дидактический материал, состоящий из фигур человека и фигур внутренних и внешних органов. Задача группы – наклеить органы на фигурку человека, а затем сказать, какие из них внутренние, а какие – внешние. С помощью данного задания обучающиеся вспоминали строение организма человека, а также учились классифицировать объекты. Сформировав для себя личностную цель урока, обучающиеся приступили к изучению таких понятий, как «орган», «организм» и «система органов». Затем под руководством учителя обучающиеся приступили к изучению шести систем органов, используя при этом схемы в качестве средства наглядности. Следующее задание было нацелено на развитие умения воспринимать художественные и познавательные тексты и анализировать полученную информацию. Для этого обучающиеся вставляли названия систем органов человека в текст, используя опорный материал и полученные знания. На протяжении всего занятия младшие школьники учились выражать своё мнение, строя высказывания в устной форме. Кроме того, в ходе изучения систем органов рассматривались вопросы о том, как не допустить их заболеваний.

Целью одного из следующих внеклассных занятий по теме «Наше питание» было формирование культуры здорового питания. На этапе активизации познавательной деятельности учитель мотивировал класс узнать больше о том, как правильно питаться. Далее учитель предлагал составить план урока – кластер «наше питание», блоки которого обучающиеся предлагали самостоятельно. Затем младшие школьники работали по учебнику, актуализируя свои знания о пищеварительной системе, и знакомились с процессом пищеварения. После этого с целью развития умения работать с информацией



обучающиеся выполняли задание в группах. В ходе выполнения задания дети изучали упаковки от продуктов питания, анализировали состав каждого продукта и выясняли, какими веществами он богат. Затем обучающимся было предложено задание в рабочей тетради, где, используя материалы учебника и имеющиеся знания, необходимо было записать в таблицу продукты, содержащие те или иные полезные вещества. В завершении занятия обучающиеся самостоятельно формулировали правила здорового питания и обсуждали их вместе с учителем. При этом школьники учились высказывать свои мысли и отстаивать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная диагностика сформированности познавательных УУД у обучающихся по заданиям, аналогичным тем, что использовались на констатирующем этапе. Анализ результатов диагностики показал, что 20% обучающихся имели высокий уровень сформированности познавательных УУД, 36% – средний, 44% – низкий.

На контрольном этапе лучше всего у младших школьников исследуемого класса получались задания на установление причинно-следственных связей, хуже всего – задания на классификацию объектов. Тем не менее, обучающиеся допускали значительно меньше ошибок, чем на констатирующем этапе и в целом результат оказался значительно лучше.

Таким образом, проведённое исследование показало, что первоначальный уровень сформированности познавательных УУД у большинства обучающихся был низким. Разработанные и проведённые внеклассные занятия позволили существенно повысить уровень сформированности познавательных УУД. Этому способствовала целенаправленная работа на занятиях, которая включала задания для обучающихся на анализ текстов и иллюстраций, на поиск информации, на классификацию объектов, на установление причинно-следственных связей и др. Все эти приёмы позволяют формировать у обучающихся навыки познания окружающей действительности, что обеспечит их развитие и адаптацию в современном мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // Интернет-портал. URL: [http://briop.ru/images/FGOS/NOO/Примерная\\_ООП\\_НОО.pdf](http://briop.ru/images/FGOS/NOO/Примерная_ООП_НОО.pdf) (дата обращения: 22.02.2021).
2. ФГОС начального общего образования // Интернет-портал. URL: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf) (дата обращения: 22.02.2021).
3. Шаталова О.А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у учащихся начальной школы. М. Русское слово, 2014. 168 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ГЕОГРАФИИ

Н.С. Васькина, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01 Педагогическое образование  
Научный руководитель канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе происходят перемены, требующие совершенствования образовательного пространства. Новые социальные запросы

нацеливают образование на общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться». Федеральным государственным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Согласно им, целью современного образования является – научить младших школьников самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Достижение этой цели наиболее полно происходит при формировании познавательных универсальных учебных действий [2].

Овладение обучающимися УУД происходит в контексте разных учебных предметов и, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. формирование умения учиться [1]. Существенное место в преподавании школьных дисциплин должны также занять так называемые метапредметные учебные действия, т. е. действия обучающихся, направленные на анализ и управление своей познавательной деятельностью. Значительные возможности здесь имеет учебный предмет «Окружающий мир», в котором интегрированы естественнонаучные и обществоведческие сведения. Среди природоведческого материала в программах по окружающему миру достаточно большой объём занимают географические сведения. В процессе изучения основ географии можно при грамотном подходе активизировать процесс формирования познавательных учебных действий.

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения основ географии в курсе «Окружающий мир».

Гипотезой исследования было предположение о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения основ географии в курсе «Окружающий мир» будет эффективным при использовании на уроках окружающего мира комплекса наглядных и практических методов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ №352 с углублённым изучением немецкого языка Красносельского р-на г. Санкт-Петербурга в 4 классе. В исследовании участвовало 30 обучающихся, изучавших окружающий мир по программе А.А. Плешакова (УМК «Школа России»).

Эмпирическое исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для определения сформированности познавательных УУД были разработаны диагностические задания, в соответствии с содержанием учебных программ и учебников по окружающему миру. Разработанная диагностика включала в себя 12 заданий, включённых в четыре блока по три задания в каждом: I блок – задания, направленные на поиск и выделение необходимой информации в тексте; II блок – задания на установление причинно-следственных связей; III блок – задания на классификацию объектов; IV блок – задания на самостоятельный поиск информации, её обработку, обобщение и использование.

Диагностические задания были открытого типа (на дополнение текста и

свободное изложение) и закрытого типа (тестовые задания, содержащие один или два правильных варианта ответа). За каждый верный ответ обучающийся получал 2 балла, за неточный ответ – 1 балл, за полностью неверный ответ – 0 баллов. Таким образом, ребёнок, решив правильно все задания и ответив правильно на все вопросы, мог получить максимум 24 балла.

Диагностика на констатирующем этапе показала, что детей с высоким уровнем сформированности познавательных УУД в классе оказалось 7%, со средним – 59%, с низким – 34%. Анализ ответов обучающихся позволяет сделать вывод о том, что лучше всего дети справились с заданиями III блока, в которых требовалось умение классифицировать объекты. Самыми сложными оказались задания IV блока, в которых нужно было уметь находить необходимую информацию в тексте, анализировать её и делать выводы. Самым легким оказалось задание, где нужно было подчеркнуть объекты, которые являлись искусственными – его правильно выполнили 83% обучающихся. На задание, в котором нужно было рассмотреть картинки, прочитав текст и на основании этого определить время дня на картинке, верный ответ дали лишь 3 ученика. Это задание оказалось самым трудным в блоке.

Задачей формирующего этапа исследования было разработать и апробировать программу, направленную на повышение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения основ географии в курсе «Окружающий мир». Разработанная программа включала в себя 12 уроков, которые были направлены на формирование у обучающихся познавательных учебных действий. Ведущими на уроках стали наглядные и практические методы.

На уроке «Зона арктических пустынь» обучающиеся должны были выяснить, всегда ли понятие «пустыня» означает жару и засуху. После небольшой дискуссии ученикам предлагалось поработать с темой, выполнив задание по группам: географы, синоптики, ботаники, зоологи. Согласно своей «профессии», каждый обучающийся работал с учебником, картой природной зоны и составлял мини-рассказ по плану, представленному на карточках. Затем каждая группа характеризовала природную зону с точки зрения различных учёных. На данном уроке у обучающихся формировались такие познавательные УУД, как умение находить нужную информацию, анализировать, классифицировать, делать обобщения и выводы.

В начале урока «У Чёрного моря» обучающимся предлагалось индивидуальное задание: нужно было исправить ошибки в характеристике изученной природной зоны. Тем самым формировалось умение анализировать полученную информацию и делать умозаключения. После этого обучающиеся работали с картой природных зон России и составляли краткую характеристику субтропиков и тропиков. Затем дети делились на четыре группы и рассматривали данные природные зоны с точки зрения учёных. Далее обучающиеся выполняли практическое задание в рабочей тетради: обозначали зону субтропиков на контурной карте и заполняли таблицу «Жители Черноморского побережья, Кавказа и Чёрного моря». В таблице заполнялись графы «Обитатели суши», «Обитатели суши, добывающие пищу в море», «Обитатели моря». Это задание

было нацелено на формирование умения находить информацию в тексте, использовать её, а также классифицировать информацию.

На уроке «Поверхность нашего края» дети работали с уже знакомой им физической картой России. Обучающимся требовалось охарактеризовать рельеф родного края, вспомнить чем характеризуются холмы, каким цветом на карте обозначены равнины, возвышенности и плоскогорья и т.д. Затем детям предлагалось вспомнить понятие «овраг» и «балка», чтобы выполнить задание, где требовалось сравнить эти два понятия – описать сходства и различия. При этом обучающиеся учились делать обобщения и выводы.

Задачей контрольного этапа было оценить эффективность разработанной программы. Для диагностики уровня сформированности у обучающихся познавательных УУД использовались диагностические задания, аналогичные тем, что были на констатирующем этапе, но имели иное содержание.

Контрольная диагностика показала, что сформированность познавательных универсальных учебных действий у 56% обучающихся находится на среднем уровне, у 34% – на высоком, у 10% – на низком (рис. 2).

Исходя из результатов контрольной диагностики можно отметить, что обучающихся с высоким уровнем сформированности познавательных УУД стало больше (было 7%, стало 34%). Количество обучающихся со средним уровнем сформированности познавательных УУД почти не изменилось (было 59%, стало 56%). Обучающихся с низким уровнем сформированности познавательных УУД стало значительно меньше (было 34%, стало 10%). Самым сложным оказались задания II блока (на установление причинно-следственных связей). Лучше всего младшие школьники справились с заданиями I блока (на умение осуществлять поиск и выделять необходимую информацию в тексте).

Таким образом, разработанная и апробированная программа формирования познавательных универсальных учебных действий в ходе изучения основ географии в курсе «Окружающий мир» оказалась эффективной, а гипотеза подтвердилась.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дронов В.П., Лопатников Д.Л., Таможняя Е.А., Эмирова М.Е. Курс «Окружающий мир» как пропедевтическая основа формирования географической культуры школьника // Проблемы современного образования. №1. 2018. С. 95–110.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения 21.02.2021).

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ В ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Копейкина, III курс заочной формы обучения  
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Природа окружает людей с рождения. Человек является частью природы и влияет на неё. Наблюдая за объектами и явлениями природы, ребёнок постепенно осознаёт, что природа – это не случайный набор объектов, а что в

природе всё взаимосвязано, одни объекты приурочены к другим, те в свою очередь к третьим; одни явления в природе вызывают другие и т.д. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в рамках образовательной области «Познавательное развитие» предусматривает формирование первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы о причинах и следствиях в окружающем мире [2].

Причинно-следственная связь – это связь между явлениями, при которой одно явление, называемое причиной, при наличии определенных условий порождает другое явление, называемое следствием.

Представления о причинно-следственных связях лежат в основе экологических представлений, которые в свою очередь являются одним из компонентов экологической культуры личности. При ознакомлении дошкольников с причинно-следственными связями в природе обогащается кругозор детей, они получают представления о богатстве мира природы, о том, насколько хрупким является природное равновесие, что изменения в одной части природы неизменно влияют на другие, связанные с ней элементы. Наряду с формированием представлений о причинно-следственных связях развиваются интерес детей к природе, наблюдательность, любознательность, речь. В настоящее время специалистами в области дошкольной педагогики продолжают поиски наиболее эффективных путей экологического образования.

Целью исследования было на основе диагностики разработать комплекс мероприятий по формированию представлений у причинно-следственных связях в природе у старших дошкольников.

Для достижения цели на базе МБДОУ «Детский сад №162» г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 20 детей старшей группы. Исследование включало два этапа: констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности представлений о причинно-следственных связях в природе у старших дошкольников. Для диагностики использовалась модифицированная методика О.А. Соломенниковой [1]. Диагностика проводилась в форме беседы индивидуально с каждым ребёнком и включала три задания: 1) о причинно-следственных связях в отношениях животных и окружающей среды; 2) о причинно-следственных связях в отношениях растений и окружающей среды; 3) – о причинно-следственных связях в неживой природе. Во всех случаях, в зависимости от ответов детей, выявлялись три уровня сформированности представлений: высокий, средний и низкий.

В первом задании ребёнку предлагалось разместить фигурки животных (зверей, птиц, насекомых) на специально подготовленные карты с учётом места их проживания. Затем задавался ряд вопросов о взаимосвязях животных со средой обитания, о причинах некоторых явлений в жизни этих животных.

Диагностика показала, что представления о причинно-следственных связях в отношениях животных и окружающей среды сформированы на высоком уровне у 5% дошкольников, на среднем уровне у 75%, на низком – у 20%.

Для многих детей сложным был вопрос «Какие животные появляются весной?». На вопросы «Если появились насекомые весной, то какие ещё

животные появятся?» только 30% дошкольников ответили правильно; 50% ответить смогли только с помощью педагога, 20% дошкольников не назвали не одного животного. На вопрос «Что происходит с приближением зимы с окраской меха у зайца?» 85% детей ответили правильно. Остальные 15% ответили, что ничего не происходит. На вопрос «Почему с наступлением осени некоторые птицы улетают в тёплые края?» 50% детей смогли дать верный ответ, что зимой им будет нечего кушать.

Во втором задании детям предлагалось с использованием иллюстраций ответить на вопросы о причинно-следственных связях в отношениях растений и окружающей среды. При этом ребёнку нужно было разделить растения на группы (деревья, кустарники и травянистые растения) и ответить на вопросы об условиях, необходимых для жизни, роста и развития растений. Диагностика показала, что уровень сформированности представлений о причинно-следственных связях в отношениях растений и окружающей среды у большинства детей (65%) находится на среднем уровне, у 35% – на низком.

На вопрос «Что будет, если растение не поливать?» все дети ответили, что засохнет. На вопрос «Что будет, если растение будет стоять в тёмном месте?» 40% детей ответили, что растение погибнет; 30% дошкольников ответили, что ничего не будет; остальные ответить не смогли. На вопросы «Что будет, если растения не пересаживать вовремя?» и «Что будет если растения поставить в холодное место?» 55% детей ответили, что у растений не будет питательных веществ, в холодном месте они не будут цвести и погибнут; 20% ответили, что растения будут плохо расти, в холодном месте им будет некомфортно; 25% дошкольников ответили, что они по-прежнему будут расти и цвести. Вопрос «Почему с деревьев с наступлением осени опадают листья?» оказался простым для дошкольников, большинство из них смогли дать правильный ответ. Вопрос «Почему осенью на деревьях листья меняют окраску, становятся разноцветными?» оказался сложным, большинство дошкольников на него ответить не смогли.

В третьем задании дошкольникам предлагалось с использованием иллюстраций различных времён года и погодных явлений ответить на вопросы о причинно-следственных связях в неживой природе. Количественный анализ ответов дошкольников показал, что высокий уровень сформированности представлений о причинно-следственных связях в неживой природе имели 5% дошкольников, средний уровень – 65%, низкий – 30%.

Среди сложных вопросов для детей можно отметить такие: «Почему весной на реках бывает половодье?» и «Почему летом намного теплее, чем зимой?». Лёгким оказался вопрос «В какую погоду быстрее высыхают лужи после дождя?» – все дошкольники ответили, что в солнечную, т.к. в это время тепло.

Подсчёт набранных баллов по всем вопросам диагностики показал, что высокий уровень сформированности представлений о причинно-следственных связях в природе имели 5% дошкольников, средний уровень был у 65% детей, низкий уровень – у 30%.

На формирующем этапе исследования решалась задача повышения уровня сформированности представлений о причинно-следственных связях в природе.

Для этого был разработан комплекс мероприятий по 15 темам. Он был реализован в процессе образовательной деятельности по познавательному развитию. При этом в ходе изучения всех тем особое внимание дошкольников обращалось на взаимосвязи между природными объектами и явлениями. Достигалось это путём проведения наблюдений, дидактических игр, постановки опытов, бесед, решения проблемных вопросов.

На занятии по теме «Вода чудесница» дошкольники познакомились с некоторыми свойствами воды. На основе опытов с водой и предметами выяснялось, почему одни предметы тонут, а другие всплывают. В процессе беседы дети смогли ответить на вопрос, почему во время ледохода лёд плывёт по воде и не тонет. Т.е. причиной является свойство воды, заключающееся в том, что при замерзании она занимает больше места, становится не такой плотной, как жидкая вода, и, как следствие, лёд не тонет. На занятии выполнялась творческая работа по рисованию снега и дождя. При этом обсуждался проблемный вопрос «Почему зимой идёт снег, а летом дождь?».

В ходе познавательной прогулки по теме «Снег идёт» у детей формировалось представление о таком сезонном явлении, как снегопад. Вначале педагог предложил понаблюдать за тем, как идёт снег, затем рассказал об этом явлении, и совместно разобрали термин «снегопад». После этого была проведена беседа о жизни растений и животных зимой. При этом обсуждались вопросы о том, как переносят растения зиму, хорошо или плохо для растений, когда много снега, как на жизни животных сказывается снег и его количество. Выяснилось, что для одних животных большое количество снега хорошо, а для других плохо. Затем дети определяли взаимосвязь между снегом и водой, как снег превращается в воду: наблюдали как тают снежинки, попавшие на ладошку. При этом обсуждался вопрос о том, что будет, если зимой выпадет слишком много снега, а весной он начнёт быстро таять.

На занятии «Берегите воздух» у дошкольников формировалось представление об источниках загрязнения воздуха. В начале занятия детям было прочитано стихотворение «Город от пыли и духоты...», после чего оно обсуждалось. В ходе беседы выяснилось, что в городском воздухе много пыли, дыма, а значит воздух загрязнённый. После этого детям задавались вопросы о том, для чего нужен воздух растениям и животным, как растения влияют на чистоту воздуха, где в городе воздух загрязнён больше всего и почему. Далее проводилось игровое упражнение, в ходе которого детям предлагалось вдохнуть и выдохнуть воздух (при этом положить ладонь на грудную клетку). После этого проводилась беседа по вопросам: «Что мы выдыхаем и вдыхаем?» «Что произошло бы, если б не было воздуха?». В заключении занятия дети высказывали свои предложения о том, что делать, чтобы воздух был чище.

Таким образом, диагностика показала, что большинство старших дошкольников имеют средний и низкий уровень сформированности представлений о причинно-следственных связях в природе. Поэтому в образовательной деятельности необходимо использовать методы и приёмы, которые будут подчёркивать, что в природе всё связано со всем, все объекты и явления влияют друг на друга. Это послужит формированию у дошкольников

экологического мышления и позволит воспринимать природу как целостное образование, устойчивость которого во многом зависит от деятельности человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соломенникова О.А., Комарова Т.С. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу. М: Мозаика синтез, 2011. 96 с.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155. М., 2013.

### РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Филимонова, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В дошкольном возрасте идёт процесс интенсивного развития мышления. При этом происходит развитие наглядно-действенного мышления, формируются элементы словесно-логического мышления. Мышление дает дошкольнику возможность не ограничиваться материальным миром и не придерживаться рамок, построенных на опыте и визуализации. Результаты мышления дошкольника непременно отражаются в высказываниях, идеях и действиях [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предписывает в образовательном процессе организовывать виды деятельности, способствующие развитию мышления дошкольников [5]. Хорошие возможности по развитию мышления имеет деятельность в рамках образовательной области «Познавательное развитие». Значительный объём программного материала по познавательному развитию составляет ознакомление с природой, её компонентами, постижение взаимосвязей между ними. В процессе познавательного развития идёт экологическое образование дошкольников. При этом можно осуществлять развитие различных компонентов мышления дошкольников – способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, классификации, сериации, абстрагированию; умение дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов; развивать такие процессы мышления, как: суждение, умозаключение, определение понятий, индукция и дедукция; дошкольники научатся устанавливать причинно-следственные связи и пр. [3].

Целью исследования было на основе результатов диагностики разработать комплекс образовательной деятельности по развитию у старших дошкольников мышления в процессе экологического образования.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МДОУ «Детский сад №104» г. Тверь в старшей группе. В исследовании приняли участие 20 дошкольников. Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: констатирующего и формирующего.

Задачей констатирующего этапа было определить исходный уровень сформированности мышления у старших дошкольников. Были использованы



стандартизированные методики диагностики логического мышления: «Нелепицы» Р.С. Немова [4], «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна [1], «Четвертый лишний» Л.М. Шипицыной [6].

Диагностика по методике Р.С. Немова «Нелепицы» заключалась в том, что ребёнку показывалась картинка с изображением нескольких нелепых ситуаций с животными и требовалось найти, что неправильно нарисовано и объяснить, что не так, и как должно быть. Диагностика показала, что детей со средним уровнем развития логического мышления в исследуемой группе оказалось больше половины (60%) – они заметили все нелепицы, но не успели их объяснить за отведённое время. Низкий уровень развития мышления имели 20% дошкольников. Высокий уровень развития мышления также оказался у 20% детей: за отведённое время они заметили все нелепицы и успели объяснить, что не так, и как должно быть.

Вторая использованная диагностическая методика А.Н. Бернштейна «Последовательность событий» заключалась в том, что перед дошкольником выкладываются картинки, связанные сюжетом, а ребёнок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить рассказ об изменении времени года и деятельности детей. Диагностика по этой методике показала, что половина детей группы (50%) имели средний уровень развития логического мышления: они смогли правильно определить последовательность событий, но не смогли составить хорошего рассказа. Низкий уровень развития мышления имели 20% дошкольников: они не смогли найти последовательность картинок и не смогли составить рассказ. Высокий уровень развития мышления имели 30% детей. Они самостоятельно нашли последовательность картинок и логически грамотно составили рассказ.

В ходе диагностики мышления по методике Л.М. Шипицыной «Четвертый лишний» дошкольникам предлагалось на пяти картах с изображением четырёх предметов на каждой найти лишний предмет. Этот предмет не может быть сгруппирован с другими по общему с ними существенному признаку. В процессе интерпретации результатов выделяются пять уровней развития мышления: от первого (с высокой сформированностью умения анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать объекты с опорой на существенные (родовые) признаки) до пятого (отражает несформированность умения обобщать наглядный материал по существенным признакам). Диагностика показала, что 15% дошкольников имели 1-й уровень развития мышления, 15% – 2-й уровень, 20% – 3-й уровень, 45% – 4-й уровень, 5% – 5-й уровень.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста исследуемой группы в целом средние показатели развития мышления. Полученные результаты свидетельствуют о том, что многие дошкольники нуждаются в специально организованной работе по развитию мышления.

Задачей формирующего этапа было разработать комплекс мероприятий по развитию мышления старших дошкольников в процессе экологического образования. Разработанный комплекс включал в себя 12 мероприятий – это была непосредственно образовательная деятельность, а также деятельность в различные режимные моменты и во время прогулок.

Так, в ходе дидактической игры «Природу я люблю, природу берегу!», детям предлагалось выбрать карточку с сюжетными картинками «Правила поведения на природе», после чего нужно было проанализировать её, объяснить можно ли себя так вести, к каким последствиям может привести такое поведение, положительно или отрицательно оно скажется на состоянии природы. К сюжетной картинке дошкольники подбирали знак «Правила поведения на природе».

В ходе одного из занятий воспитателем была прочитана экологическая сказка «Человек и Золотая рыбка» Н.А. Рыжовой. Затем детям было предложено подумать, чем может закончиться эта сказка. Дошкольники высказывали свои версии, после чего детям требовалось выбрать одну из версий, объяснить свой выбор при помощи анализа произведения.

Кроме того, проводились различные экологические игры, в ходе которых дошкольники выполняли наблюдения в природе: за деревьями, птицами, за поведением человека в природе («Найди дерево», «Ворона», «Охота на мусор»). При этом дети использовали ранее накопленный опыт, получали во время игр новую информацию, обобщали её. Во всех случаях в ходе игр требовалось проводить различные мыслительные операции: сравнение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение.

Таким образом, проведённое исследование показало, что у большинства старших дошкольников развитие мышления находится на среднем уровне. Для развития мышления дошкольников был разработан комплекс мероприятий, который может быть реализован в ходе экологического образования в рамках непосредственно образовательной деятельности, в режимные моменты и во время прогулок. Активное использование в процессе ознакомления с природой приёмов логического мышления позволит повысить уровень развития мышления дошкольников, а также будет способствовать формированию основ экологической культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берштейн А.Н. Методика «Последовательность событий»/ А.Н. Берштейн. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psiholognew.com/dosh020.html> (дата обращения: 28.02.2021).
2. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. Карпинская Н.С. Мышление детей дошкольников. М.: Педагогика, 2012. 341 с.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. 640 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2019. 80 с.
6. Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: метод. пособие. СПб.: Речь, 2004. 48 с.

#### РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С СЕЗОННЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ

Д.И. Кумсиашвили, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель канд. биол. наук, доц. С.А. Саакян  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Восприятие наряду с мышлением, памятью, вниманием, воображением

входит в совокупность психических процессов человека [2]. Восприятие – это основной познавательный процесс чувственного отражения действительности; её предметов и явлений при их непосредственном действии на органы чувств [3]. Оно является основой мышления и практической деятельности как взрослого человека, так и ребёнка, основой ориентации человека в окружающем мире.

Огромное значение для развития восприятия дошкольника играет процесс наблюдения за объектами природы. Это одно из самых интересных, познавательных и увлекающих видов деятельности, которое глубоко волнует ребёнка, вызывает у него положительные эмоции [1]. Однако в практической деятельности дошкольных образовательных организаций работа по развитию восприятия старших дошкольников в процессе наблюдения за сезонными изменениями природы зачастую не имеет систематичности и последовательности, целевой направленности.

Процесс развития восприятия может быть эффективно организован в образовательном процессе по познавательному развитию. Эта образовательная область, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, предполагает формирование у дошкольников первичных представлений об окружающем мире, в том числе о сезонных изменениях в природе [5]. Ознакомление с сезонными изменениями даёт возможность дошкольникам осознать взаимосвязи между природными объектами и явлениями, влияние их друг на друга. Наличие представлений о природных закономерностях – один из важных элементов экологической культуры личности.

Использование педагогом в своей работе специально подобранных методов и приёмов способствует развитию различных видов восприятия: зрительного, осязательного, целостного, слухового, пространственного, временного. Развитие каждого вида восприятия у дошкольников может быть организовано в процессе ознакомления с сезонными изменениями в природе.

Целью исследования было на основе результатов диагностики разработать комплекс мероприятий по развитию восприятия у старших дошкольников в процессе ознакомления с сезонными изменениями в природе.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МДОУ «Детский сад №104» г. Тверь. В исследовании приняли участие 15 дошкольников старшей группы. Исследование включало два этапа: констатирующий и формирующий.

Задачей констатирующего этапа было определить уровень развития восприятия у старших дошкольников. Для решения поставленной задачи были использованы стандартизированные методики диагностики развития восприятия Р.С. Немова: «Чего не хватает на этих рисунках?», «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Узнай, кто это» [4].

В ходе диагностики по методике «Чего не хватает на этих рисунках?», ребёнку предоставлялось 8 картинок, на каждой из которых отсутствовала какая-либо важная деталь. Ребёнку необходимо было найти недостающие части за минимальное количество времени и назвать их. По результатам диагностики 40% дошкольников исследуемой группы имели высокий уровень развития восприятия (они получили по 8–9 баллов за выполнение задания). Средний уровень развития восприятия выявлен у 60% дошкольников, набравших по 4–7

баллов. Низкий уровень развития восприятия ни у кого из дошкольников исследуемой группы выявлен не был.

В методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» ребёнку представляли рисунок и просили последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трёх его частях. Время выполнения задания ограничивалось одной минутой и фиксировались секундомером. Методика выявила следующие показатели: только один ребенок (7%) набрал 8 баллов, что соответствует высокому уровню развития восприятия. Семеро детей (47%) при выполнении данного задания показали средний уровень развития восприятия. Низкий уровень развития восприятия оказался также у семерых дошкольников (47%): им на выполнение задания потребовалось от 51 до 60 секунд.

В процессе диагностики развития восприятия по методике «Угадай, кто это» дошкольнику показывали фрагменты рисунка, по которым необходимо было определить то целое, к которому эти части относятся, т.е. по части или фрагменту требовалось восстановить целый рисунок. Вначале ребёнку показывался очень небольшой фрагмент рисунка. Если ему не удавалось за 10 секунд определить, какому общему рисунку он принадлежит, то показывали следующий, более полный фрагмент общего рисунка также в течение 10 секунд. Демонстрируемый фрагмент рисунка продолжали увеличивать до тех пор, пока ребёнок, наконец, не догадается, что изображено на целом рисунке.

Диагностика показала, что большинство детей в группе (87%) имеют средний уровень развития восприятия. Только у двоих детей (13%) уровень развития восприятия по данной методике оказался высоким. Эти дети справились с заданием соответственно за 15 и 16 секунд.

Таким образом, результаты диагностики по всем методикам показали, что у большинства детей старшей группы развитие восприятие находится на среднем уровне. Лишь немногие дети обладают высоким уровнем развития восприятия. Эти данные говорят о том, что в исследуемой группе требуется в образовательный процесс включать методы и приёмы, которые будут способствовать развитию восприятия.

На основании результатов констатирующего этапа исследования был проведён формирующий этап, задачей которого было разработать комплекс мероприятий по развитию уровня восприятия старших дошкольников в процессе ознакомления с сезонными изменениями в природе. Был разработан комплекс образовательной деятельности, который может быть реализован в рамках непосредственно образовательной деятельности, экскурсий и прогулок.

Приведём пример развития восприятия в ходе занятия «Зимняя прогулка». Целью занятия было знакомство с признаками зимы, формирование умений наблюдать за явлениями природы и устанавливать простейшие связи между ними, развитие наблюдательности и восприятия, воспитание интереса к изучению природы и бережного отношения к ней. Перед прогулкой воспитатель предлагает детям проверить, по-зимнему ли они одеты, посмотреть на своих товарищей и определить всё ли в их одежде соответствует сезону. Выйдя на прогулку, воспитатель читает детям стихотворение «Встреча Зимы», после чего проводится беседа по услышанному, дети обнаруживают и показывают признаки

зимы в природе. Затем проводится дидактическая игра «Кто больше», в которой дети называли как можно больше свойств и характеристик снега (белый, пушистый, холодный, легкий, мокрый, рассыпчатый, мягкий и т.д.). Далее выполнялась исследовательская деятельность, направленная на измерение глубины снега на открытых и защищенных участках площадки, под деревьями. Дошкольники искали объяснение, почему глубина снега не везде одинаковая. Затем дети выбирали на участке место под будущую снежную горку, причём нужно было аргументировать выбор места. При этом требовалось выбрать наиболее удобное и безопасное для постройки горки место. Кроме того, на прогулке проводился опыт со снегом, а также были организованы подвижные игры «Снежная баба» и «Зеркало».

Таким образом, проведённое исследование показало, что у большинства старших дошкольников уровень развития восприятия находится на среднем уровне. Для развития восприятия в ходе ознакомления дошкольников с сезонными изменениями в природе был разработан комплекс мероприятий, который может быть реализован в ходе непосредственно образовательной деятельности, на экскурсиях и прогулках. Важно при этом постоянно обращать внимание детей на особенности окружающей природы, причём не только на явные признаки сезонных особенностей, но и на такие, которые на первый взгляд являются незаметными или кажутся несущественными. Это позволит повысить уровень развития восприятия у дошкольников, сделает их внимательными и наблюдательными.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылова И.А. Развитие внимательности у старших дошкольников посредством осуществления сезонных наблюдений за природой [Электронный ресурс] // Психология состояний. 2016. URL: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/109983/yush2016\\_144\\_149.pdf](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/109983/yush2016_144_149.pdf) (дата обращения: 28.02.2021).
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. 140 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 583 с.
4. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155. М., 2013.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

М.С. Шарыгина, III курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01 Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. хим. наук, доц. Ю.А. Малышева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Педагоги во всем мире признают образование в области окружающей среды (экологическое образование) одним из приоритетных направлений совершенствования общеобразовательных систем. Одной из задач становления экологически воспитанной личности в педагогическом процессе является формирование экологической грамотности, способствующей единению

человека с природой, другими людьми и самим собой. Поэтому Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает формирование основ экологической грамотности и элементарных правил нравственного поведения в мире природы у младших школьников [3].

Предмет «Окружающий мир» играет важную роль в образовании младших школьников, в том числе, и в формировании экологической грамотности. В рамках данного предмета благодаря интеграции естественнонаучных и социально-гуманитарных знаний, в полном соответствии с возрастными особенностями младшего школьника могут быть успешно решены задачи экологического образования и развития личности, так как младшие школьники очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, с лёгкостью откликаются на тревоги и радости, искренне сочувствуют и сопереживают.

Экологическая грамотность, как важная составная часть мировоззрения школьников является продуктом экологического образования и воспитания, направленного на понимание того, что личное благополучие, здоровье и само существование человечества находятся в прямой зависимости от экологического состояния окружающей его среды. Она складывается из таких составляющих, как оценка экологической реальности и ее познание, предвосхищение всех последствий деятельности человека в окружающей среде, изучение всех способов грамотного природопользования. Показателями сформированности экологической грамотности у младших школьников являются: участие в деятельности экологической направленности вместе со взрослыми с проявлением самостоятельности и творчества, представления о рациональном взаимодействии человека с природой и выполнение правил поведения в окружающей среде, умение оценивать результаты взаимодействия людей с природой.

Во всех программах по предмету «Окружающий мир» уделяется внимание формированию экологической грамотности младших школьников [2]. В частности, предусмотрено ознакомление обучающихся с многообразием объектов живой и неживой природы и их взаимным влиянием друг на друга, особенностями и условиями жизнедеятельности живых организмов, их зависимостью от условий окружающей среды, взаимодействием человека и природы, влиянием хозяйственной деятельности человека на окружающую природную среду и её охраной, правилами поведения в природе. Формирование этих представлений способствует становлению осознанно-правильного отношения к природе, пониманию ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды.

В младшем школьном возрасте происходят основные психологические новообразования, которые свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, завершающему детство, – это произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития: совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. У детей этого возраста по-

прежнему остаётся потребность в игровой деятельности, хотя их основные нагрузки связаны теперь с умственной деятельностью. Отношения с окружающей природной и социальной средой у младших школьников строятся на бессознательном уровне, они ощущают себя естественной частью природы, при этом очень любознательны и отзывчивы. В целом, этот возраст благоприятен для экологических воздействий и формирования экологической грамотности, так как именно в этом возрасте формируются интерес к природе, бережное отношение ко всему живому, чувство ответственности [1].

Методы формирования экологической грамотности разнообразны: это практические работы на местности (наблюдения, измерения, оценка состояния окружающей среды); опыты, создание специальных игровых ситуаций, решение экологических задач и упражнений; метод положительного примера, решение социально-экологических ситуаций, соревнования по улучшению окружающей среды. Активными методами обучения, способствующими формированию экологической грамотности обучающихся, являются метод проектов, брейн-ринги, кейс-метод, различные игры, упражнения. Формы организации образовательного процесса также могут быть разнообразными: уроки в классе и на природе, экскурсии, уроки-квесты, викторины и др. Наиболее действенными являются методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности: это наблюдение результатов взаимодействия общества с природной средой, этические беседы, проблемные вопросы, проигрывание социально-экологических ситуаций, метод положительного примера, практическая природоохранительная деятельность.

В феврале 2021 г. на базе 2-А класса МБОУ «Раменская СОШ» Московской области было проведено эмпирическое исследование, посвященное формированию экологической грамотности у младших школьников. Исследование включало 2 этапа: констатирующий и формирующий. Целью констатирующего этапа была диагностика уровня сформированности экологической грамотности у младших школьников. Для этого на основе изученной методической литературы [1], содержания экологических знаний в программах начальной школы по предмету «Окружающий мир» [2] был разработан тест, включающий три блока заданий, направленных на выявление сформированности у обучающихся таких аспектов экологической грамотности, как научно-познавательный («Экологические знания»), ценностный («Отношение к природе») и нормативный («Поведение в природе»). В ходе диагностики было установлено, что у 50% учеников средний уровень сформированности экологической грамотности, у 50 % высокий, низкий уровень не был выявлен. Диагностика показала, что большинство учеников класса знакомы с понятием «экология», понимают, в чем заключается ценность природы для человека, и что необходимо живым существам для жизни, проявляют интерес к природе и готовы оказать помощь растениям и животным, но у них есть пробелы в знаниях о взаимосвязях между живыми организмами, их состоянием и средой обитания, они недостаточно уверенно ориентируются в правилах поведения в природе и не всегда их придерживаются.

На формирующем этапе исследования были разработаны уроки и внеурочные занятия по проблемным темам, направленные на формирование экологической грамотности у обучающихся 2-го класса. На уроках предусмотрено использование разнообразных методов обучения, подобранных с учетом возрастных особенностей обучающихся: словесных (беседа и рассказ), наглядных (презентации, работа с интерактивной доской, видеотрегменты), практических (наблюдение и составление опорных схем, индивидуальные задания для обучающихся, работа с ситуационными карточками), игровых (игры, загадки, кроссворд, викторина).

В ходе начальной диагностики у большинства учеников вызвал затруднения вопрос об охраняемом участке природы – заповеднике, поэтому был проведен урок об охраняемых природных территориях нашей страны. Его целью было ознакомить обучающихся с заповедными зонами России, способствовать формированию экологического сознания, желания беречь родную природу. На уроке обучающиеся узнали историю возникновения заповедников, вспомнили значение этого слова, узнали, как назывался первый заповедник, и где он расположен. Также дети работали в группах, узнавая новую информацию об определенном заповеднике и представляя её одноклассникам.

Вопрос «Что случилось бы в природе, если бы исчезли все растения?», также вызвал затруднения у обучающихся. С этой целью был проведен урок «Растения – часть живой природы». Его целью было воспитание бережного отношения к природе и понимания роли растений в природе и жизни человека. На этом уроке дети вспоминали строение растений, слушали рассказ учителя о жизни и роли растений, сравнивали жизнь растений и животных, проводили анализ ситуации «если бы растения обиделись на животных», а также повторяли правила поведения в природе.

В ходе начальной диагностики у некоторых обучающихся вызвал затруднение вопрос о том, как смена времён года влияет на живые организмы. Поэтому был разработан и проведен урок «Смена времён года», целью которого было объяснить второклассникам, как животные и растения готовятся и приспособляются к сезонным изменениям в природе. На уроке обучающиеся узнали, почему происходит смена времен года, провели исследование с помощью лампы и глобуса, узнали, как действует вращение Земли вокруг Солнца на живую природу.

Анализ результатов тестирования показал, что не все обучающиеся бережно относятся к природе, для этого было проведено внеурочное мероприятие «Берегите природу». Второклассники вспоминали правила поведения в природе, проводили анализ ситуаций, приведенных учителем, и в конце урока устроили выставку экологических знаков, которые они придумали, работая в группах. Таким образом, проведение разработанных уроков и внеурочного занятия было направлено на формирование у обучающихся экологической грамотности и элементарных правил нравственного поведения в мире природы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие М.: «Академия», 2015. 336 с.



2. Плешаков А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций М.: Просвещение, 2014. 205 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: [s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola](http://s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola) (дата обращения: 12.03.2021).

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

С.В. Хитрова,

МБОУ «Средняя школа № 47» (дошкольное отделение), Тверь

В современном мире, где человек все более отдаляется от природы, где нещадная ее эксплуатация ставит под угрозу здоровье людей и жизнь на планете, особенно остро встала задача формирования у подрастающего поколения нового экологического сознания и экологического поведения.

Дошкольный возраст – самоценный этап в развитии экологической культуры личности. В этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственно-экологических позиций личности [5].

Современный образовательный процесс в детском саду перестраивается в направлении повышения коммуникативной, исследовательской и творческой активности старших дошкольников. В рамках ФГОС «требуется переориентация педагогов ДОО с учебной модели организации образовательного процесса на совместную деятельность взрослых и детей» [3, с. 7], основанную на экспериментировании, проектировании, наблюдениях, введении проблемных ситуаций и др. Все более заметную роль в развитии детских взаимоотношений и сотрудничества начинает играть проектная деятельность.

Метод проектов – «это педагогическая технология, ее стержнем является совместная со взрослым деятельность детей (исследовательская, познавательная, продуктивная), в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты» [3, с. 7].

Т.И. Бабаева утверждает, что детский проект предусматривает объединение детей на основе общей интересной проблемы, решение которой они добиваются общими усилиями с привлечением имеющихся знаний, определяя пути и средства получения результата в условиях совместного планирования, поиска необходимой информации, сотрудничества, взаимопомощи и презентации полученного продукта [1]. Поддьяковым Н.Н. было уточнено значение детской проектной деятельности как самостоятельной и коллективной творчески завершенной работы, имеющей социально значимый результат.

Проект включает в себя пять «П»: Проблема, Проектирование (планирование), Поиск информации, Продукт, Презентация. Шестое «П» – это Портфолио, т.е. папка, где собраны все рабочие материалы. Проект разворачивается при гибком руководстве педагога и имеет конкретные значимые для детей практические результаты. Обязательно учитываются возрастные и

индивидуальные особенности дошкольников. Воспитатель – руководитель проекта и при этом партнер, и помощник ребенка в его самореализации. Ребенок знакомится с различными точками зрения, имеет возможность высказывать и обосновывать свое мнение. Технология проектирования ориентирована на совместную деятельность участников образовательного процесса в различных сочетаниях: воспитатель – ребенок, ребенок – ребенок, дети – родители. Возможны совместно-индивидуальные, совместно-взаимодействующие, совместно-исследовательские формы деятельности». [2]. Е.А. Сыпченко выделяет этапы разработки и проведения проекта:

1. Поставить цель, исходя из интересов и потребностей детей.
2. Вовлечь дошкольников в решение проблемы.
3. Наметить план движения к цели.
4. Обсудить план с семьями.
5. Обратиться за рекомендациями к специалистам детского сада.
6. Нарисовать вместе с детьми план-схему проведения проекта.
7. Собрать информацию, материал.
8. Провести занятия, игры, наблюдения и т.д.
9. Дать домашнее задание родителям и детям.
10. Перейти к самостоятельным творческим работам родителей и детей.
11. Организовать презентацию проекта (праздник, акция, открытое занятие, альбом, книга, выставка, плакат и др.)
12. Подвести итоги: выступление на педсовете, семинаре, обобщение опыта.

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками, т. к. этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности [4].

Эколого-социальная ситуация сегодняшнего дня выдвигает перед специалистами дошкольного образования задачу поиска универсальных средств экологического воспитания в современных условиях. Одним из таких средств может быть экологический проект [5]. Он повышает у детей интерес к природе, возможность самостоятельно ее изучать, проводить опыты и исследования, имеет практическую направленность на конкретную помощь природе, способствует формированию экокультуры и природоохранного сознания, а также стимулирует потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой деятельности. Экологический проект – это, прежде всего, решение определенных задач в процессе исследования. Масштаб задач может быть разным, он определяется сроками проведения проекта, возрастом и возможностями детей, содержанием образовательных программ дошкольного учреждения. Тематика и содержание проекта для детей очень разнообразны: «Красная Книга», «Путешествие в подводное царство»; «Метеобюро “Народные приметы”» и др. Проекты могут быть краткосрочными и долгосрочными, различными по видам: ролево-игровыми, исследовательско-творческими, информационно-практическими и творческими. Методика работы с детьми в рамках экологического проекта разрабатывается на основе интегрированного подхода. По данной методике может работать любое дошкольное учреждение.

Проект можно рассматривать, как дополнение к любым общеобразовательным, комплексным программам и парциальным программам экологического направления.

К организации поисковой и творческой деятельности детей нужно подключать родителей, так как один ребенок с этой деятельностью не справится. По теме проекта воспитатель предлагает детям задания (альбом с рисунками редких растений, плакат в защиту животных, гербарий полевых цветов, фотографии местных зимующих птиц и т.д.), которые они выполняют вместе с родителями. Воспитатель рекомендует справочный и практический материал. Во время защиты проекта можно пригласить гостей, родителей, малышей. Это усилит социальную значимость проекта. Форма защиты проекта должна быть яркой, интересной и продумана так, чтобы высветить и продемонстрировать вклад каждого ребенка, родителя, педагога. (Это может быть презентация, выставка, сказка, инсценировка и др.) [4].

Работая со старшими дошкольниками в логопедической группе детского сада по «Программе обучения и воспитания детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и программе Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой «От рождения до школы», мы выявили уровень экологических знаний и умений по охране природы детей и выяснили, что количество детей с высоким уровнем экологических знаний и природоохранных умений составляет всего 10 %. Это не удовлетворяет социальным запросам родителей и общеобразовательным нормам.

Поэтому мы разработали программу повышения уровня знаний по экологии и практических навыков, направленных на охрану природы у старших дошкольников через проектную деятельность.

В логопедической группе детского сада основное внимание уделяется развитию речи детей, обогащению их словарного запаса, развитию грамматического строя речи. Эти задачи мы, воспитатели, решаем, используя и темы экологической направленности, например, «Насекомые», «Зимушка-зима», «Перелетные птицы» и другие. Организуя проектную деятельность детей по экологическому воспитанию, мы решаем не только задачи развития речи у детей, но и совершенствуем знания детей о животных и растениях, о взаимосвязях в природе, об экосистемах, о влиянии человека на природу.

В работе с детьми нами использовались следующие механизмы реализации проектов: беседы; постановка проблемных вопросов и создание проблемных ситуаций; составление экосказок, рассказов, очерков, интервью и т.д.; чтение художественной литературы; демонстрация моделей и схем, правил поведения в природе и др.; демонстрация картин, фотографий, иллюстраций, просмотр видеофильмов, слайд-шоу, например: «Зимующие птицы», «Первоцветы» прослушивание записей дисков с голосами природы, музыкальных произведений; интегрированные занятия; экологические конкурсы, викторины, досуги и праздники («Золотая осень», «Весна-красна»); выставки рисунков на темы: «Осень», «Перелетные птицы», «Волшебница-зима», «Весенние цветы», «Береги природу», «Вода – наше богатство», «Редкие бабочки России» и др.; метод создания образовательных ситуаций, например: ситуация «Знатоки природы», «Синичкина столовая»; различные игры: дидактические («С какого

дерева лист», «Рассели животных», «Щи и компот», «Кто как говорит», «Чудесный мешочек» и др.), сюжетно-ролевые («Зоомагазин», «Ветбольница», «Овощной магазин» и др.), подвижные игры в том числе с имитацией голоса и повадок животных («Воробьи и вороны», «У медведя во бору», «Хитрая лиса» и др.); пальчиковые, бодрящие гимнастики, гимнастики на соединение речи с движением и т.д.; практические методы: экскурсии в природу; целевые прогулки, наблюдения за объектами живой и неживой природы. опыты и эксперименты, экологические акции («Накорми птицу», «Очисти участок от мусора», игра в «Разведчиков», «Маленький цветок – большая радость», «Посади дерево»), посадка рассады овощных культур на подоконнике, затем высадка на огороде, наблюдение за ростом и развитием растений, труд по уходу за растениями на огороде, на клумбе, выгонка луковичных к 8 Марта (тюльпанов, гиацинтов, нарциссов), работа в уголке природы, уход за растениями и аквариумными рыбками, сбор природного материала и его использование для изготовления аппликаций, панно и др.; создание мини-музея «Подводный мир»; диагностика детей; создание наглядных пособий для детей и родителей и др.

Мы осуществили с детьми несколько проектов: «Мой дом», «Правила поведения в лесу», «Мой домашний питомец», «Музей опавших листьев», «Жизнь без мусора», «Чудеса природы», «Зеленая елочка – живая иголочка», «Птичья столовая», «Волшебные свойства воздуха», «Снежная крепость», «Вода – вот она какая», «Живой подарок к 8 Марта», «Лекарственные растения», «На овощной грядке», «Лучший участок детского сада».

Для реализации проектной деятельности по экологии в группе создана развивающая предметная среда: 1) природный центр – в нем растут и развиваются растения и животные; 2) экологическая игротека – в ней дети играют в настольно-печатные, дидактические и другие развивающие игры; 3) лаборатория – в ней дети проводят разнообразную исследовательскую деятельность, в т. ч. и самостоятельную; 4) мини-музей природы – в него собираем экспонаты: интересные и необычные по теме «Подводный мир рек и озер Тверской области»; 5) «Библиотека» – имеет познавательную, художественную, научно-популярную детскую литературу. Здесь дети читают, рассматривают иллюстрации о природе, проводят беседы, обсуждают прочитанное.

Формы работы с родителями по экологическому воспитанию дошкольников: 1) беседы о важности воспитания у детей любви к природе, к родному краю, советы, какие для этого надо иметь книги, энциклопедии, открытки, аудиозаписи (голосов птиц, шума леса и т. п.), видеофильмы; 2) привлечение родителей к участию в природоохранных акциях, конкурсах, развлечениях, выставках; подбор рисунков, фотографий, изготовление с детьми поделок из природного и бросового материала; 3) оформление уголка природы, лаборатории, библиотечки; 4) оформление стенда по экологии, где помещаются статьи, стихи, загадки по теме, приметы, словесные игры для разучивания и занятий с детьми дома; 5) консультации для родителей; 6) родительские собрания; 7) папка-копилка, где собираются рецепты лечебных напитков, «бабушкины советы»; 8) анкетирование родителей.

Экологическое образование дошкольников можно рассматривать как процесс непрерывного воспитания и просвещения родителей, направленный на формирование экологической культуры всех членов семьи. Совместная деятельность детей и родителей способствует сотрудничеству, эмоциональному, психологическому сближению ребенка и взрослого, дает возможность ребенку почувствовать себя «взрослым» (во время похода или природоохранной акции), а взрослому – лучше понять ребенка. По теме проекта предлагаются детям задания (приготовить рассказ, сказку, альбом с рисунками, гербарий, фотографии и т.д.) Дошкольники вместе с родителями на свое усмотрение выбирают задание.

После осуществленных экологических проектов в группе проводилось повторное диагностирование уровня экологических знаний, умений и навыков детей. Повысилось количество детей с высоким уровнем экологических знаний, умений и навыков по охране природы на 30%.

В результате работы мы выяснили, что метод проектов можно широко использовать в реализации разных программ обучения и воспитания детей в детском саду, так как многие темы экологических проектов сочетаются с темами, предусмотренными этими программами.

Метод проектов основывается на интересах детей. Он предполагает самостоятельную активность воспитанников детского сада в нахождении нужной информации и использование этих знаний для создания новых объектов деятельности. Проекты способствуют повышению самооценки ребенка, развитию благоприятных межличностных отношений в группе детей. Родители становятся активными участниками образовательного процесса.

Таким образом, метод экологических проектов формирует у детей элементарные экологические знания и культуру поведения в природе, дети получают навыки экспериментирования и опытнической работы, учатся анализировать и делать выводы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды: учеб.-метод. пособие. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012. 224 с.
2. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012. 93 с.
3. Хабарова Т.В., Шафигуллина Н.В. Планирование занятий по экологии и педагогическая диагностика воспитанности дошкольников: метод. пособие для педагогов. СПб.: ООО Издательство «Детство-Пресс», 2011. 128 с.
4. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. // Управление дошкольным образовательным учреждением. №4. 2004. С. 99–101.
5. Экологические проекты в детском саду / О.М. Масленникова, А.А. Филиппенко. Волгоград: Учитель, 2011. 232 с.

#### РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ

С.К. Николаян, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Т. А. Лозгачева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [1] одним из главных требований является формирование универсальных учебных действий, овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов. При таком обучении школьники добывают знания самостоятельно, знакомятся со способами действий, улучшают ранее изученные способы решения задач и открывают новые. В стандарте также указывается важность формирования математических способностей в педагогическом процессе. Важной задачей в современной школе является помощь в проявлении учащимися своих способностей, развитии инициативы, самостоятельности, творческого потенциала. Успех в реализации данной задачи зависит от того, насколько сформированы математические способности учащихся.

Изучением математических способностей занимались Б.В. Гнеденко [2], А.Л. Хинчин [6], В.А. Крутецкий [4] и др.

Математические способности – это «индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, лёгкое и глубокое овладения знаниями, умениями, навыками в области математики» [4, с. 85].

Каждый урок в начальной школе способствует формированию и развитию способностей. Однако именно на уроках математики могут реализоваться все виды универсальных действий. Для того, чтобы ученики были увлечены и с интересом учились математике, учились не только счёту, но и мыслительным действиям, учителям советуют включать нестандартные задачи в рамках учебного материала.

Нестандартные задачи, по мнению Л.М. Фридмана и Е.Н. Турецкого, – «это такие задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения» [5, с. 69]. С помощью нестандартных задач школьники учатся нахождению новых, оригинальных способов решения; у них развиваются смекалка, сообразительность; учатся не выработать шаблоны и алгоритмы; обеспечивается прочность и глубина знаний. Однако для решения таких задач у обучающихся не хватает знаний по тому материалу, который был усвоен. Такие задачи продуманы для исследовательского характера. Нестандартная задача – это такая задача, которую ученик решает, не зная способов решения.

Одним из видов нестандартных задач являются комбинаторные задачи, так как для решения таких задач требуется поиск новых решений. Комбинаторные задачи – это «задачи выбора и расположения элементов конечного множества, имеющие в качестве исходной некоторую формулировку развлекательного содержания типа головоломок» [3, с. 276].

При решении комбинаторных задач у младших школьников развиваются следующие математические способности: умения обобщать математический материал, выделять главное, не обращая внимания на незначительное, видеть

общие компоненты в различных задачах; умение выполнять операции в знаковых и числовых символиках; способности формализовать математический материал, отделять форму от содержания, абстрагироваться; способность к логическим рассуждениям, связанным с потребностями в доказательстве, обоснованиях и выводах; умение быстро рассуждать, мыслить; умение переключаться с одного вида умственных операций на другой; умение не мыслить шаблонами; математическая память на обобщения, логические схемы и структуры; способность к пространственному мышлению.

Для того, чтобы изучить эффективность применения комбинаторных задач для развития математических способностей младших школьников, на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие учащиеся 3-го «А» класса. Класс занимается по традиционной образовательной программе «Школа России», обучение математике ведется по учебникам Моро. В классе 29 обучающихся. Исследование проводилось в три этапа.

На констатирующем этапе исследования нами была проведена диагностическая работа по выявлению уровня развития математических способностей 3-го «А» класса по методике В.А. Крутецкого [4], адаптированной для младших школьников Е.А. Задорожной. Исходя из результатов работы, полученных на данном этапе, была разработана и апробирована программа внеклассных занятий по математике с использованием комбинаторных задач для развития математических способностей. Ниже приведены некоторые примеры комбинаторных задач, которые были использованы по степени усложнения способов решения:

На первых занятиях следует давать обучающимся задачи, которые решаются методом перебора. Следующая задача решается именно этим способом.

Задание 1. В финальном забеге участвуют Иванов, Петров, Сидоров. Назовите все возможные варианты распределения призовых мест.

После закрепления умения решать задачи методом перебора, следует проводить обучение решению комбинаторных задач с помощью дерева выбора.

Задача 2. Маша ходит в школу в брюках или джинсах, к ним надевает рубашку белого, синего, зеленого или красного цвета, а в качестве обуви – кеды или кроссовки. Ответьте на вопросы:

- а) Сколько дней Маша может выглядеть по-новому?
- б) Сколько дней при этом она будет ходить в кроссовках?
- в) Сколько дней будет ходить в синей рубашке и джинсах?

Обучение решению комбинаторных задач с помощью таблиц следует вводить после закрепления способа решения с помощью дерева выбора.

Задача 3. Из цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 составить все возможные четные двузначные числа.

Далее уже следует вводить способ решения комбинаторных задач с помощью графов. Следующая задача решается данным способом.

Задача 4. Аня, Лена, Маша и Саша подарили на память друг другу свои фотографии. Причем каждая подарила каждой из своих подруг по одной фотографии. Сколько фотографий было подарено?

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития математических способностей учащихся 3-го класса и проанализированы полученные результаты. Так, после проведения формирующей работы уровень развития математических способностей учащихся в данном классе повысился: а именно количество обучающихся с очень высоким уровнем развития математических способностей увеличилось с 0 % до 12%, с высоким уровнем – с 8% до 17%, со средним уровнем – с 13% до 50%, а количество обучающихся с низким уровнем развития математических способностей сократилось с 79% до 21%.

Динамика произошедших изменений отражена на рисунке.

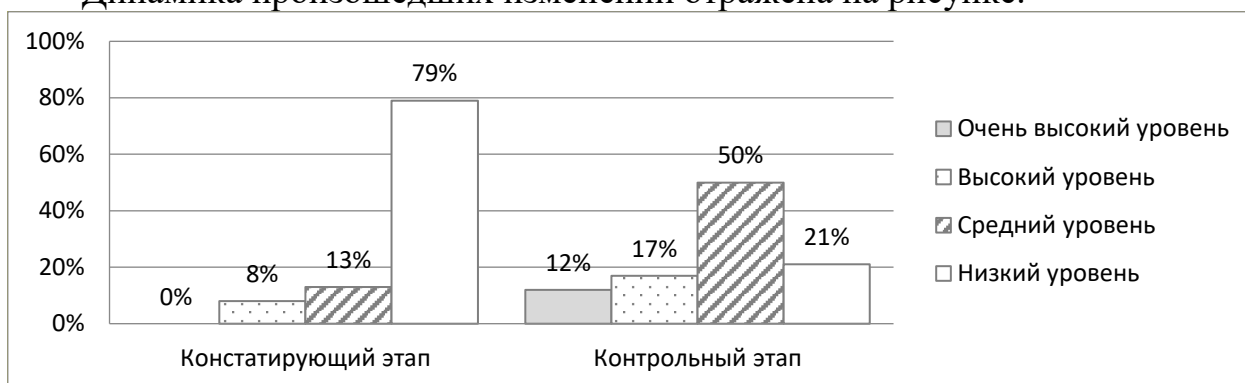


Рис. Уровень сформированности математических способностей обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, можно сделать вывод, что применение комбинаторных задач на уроках математики способствует повышению уровня математических способностей младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
2. Гнеденко Б. В. Математика и математическое образование в современном мире. М.: Просвещение, 2005. 177 с.
3. Математический энциклопедический словарь. / Прохоров, Ю. В. М.: Советская энциклопедия, 1988. 847с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников/ под ред. Н.И. Чуприковой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.
5. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
6. Хинчин А. Я. Педагогические статьи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 204 с.

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.С. Калуцкая, III курс очной формы обучения  
 Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
 Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева  
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Начальный курс математики – это интегрированный курс, который объединяет в себе арифметические, алгебраические и геометрические основы. Через весь этот материал единой линией проходит изучение величин. Понятие «величины» является одним из важнейших понятий курса математики в начальной школе. Ю.Я. Каазик определяет понятие «величина» (quantity) как



объект, который полностью характеризуется одним числом или конечной совокупностью чисел [3].

А.М. Пышкало определяет понятие «величина» как особое свойство реальных объектов или явлений. Например, свойство предметов иметь протяжённость называется длиной. Длины конкретных объектов – это однородные величины, они выражают одно и то же свойство объектов некоторого множества. Величины обладают рядом свойств: 1) любые две величины одного и того же рода можно сравнить; 2) величины одного рода можно складывать; 3) величину можно умножить на действительное число и при этом получить величину такого же рода; 4) величины одного рода можно вычитать; 5) величины можно делить, определяя частное через произведение числа на величину [6].

В начальной школе рассматриваются только скалярные величины: значение каждой может быть выражено одним числом, при этом они положительны. За 4 года обучения ученики знакомятся с такими величинами как длина, масса, время, площадь, ёмкость. Изучение данной темы способствует расширению представлений о числе. Обучающиеся убеждаются, что числа получаются не только от пересчёта предметных совокупностей, но и в результате измерения величин. При этом у них вырабатываются представления о величинах, как о некоторых свойствах предметов и явлений, связанных с измерением, происходит познание окружающей действительности, а также рассматриваются все свойства величин. В ходе освоения практических навыков, связанных с величинами, у учеников развиваются тактильные и зрительные ощущения, восприятие, внимание, мелкая моторика, память, пространственные представления. Данная тема тесно связывает математику с жизнью, обучающиеся получают практические умения, навыки измерения предметов, которые смогут применить в дальнейшей жизни [4].

Кроме того, изучение материала темы «Величины» способствует успешному усвоению закономерностей десятичной системы счисления и расширению понятий арифметических действий (обучающиеся понимают, что арифметические действия можно производить и над числами, записанными с единицами измерения величин, и что законы арифметических действий над числами остаются справедливыми и для чисел, полученных от измерения) [4].

А.В. Белошистая выделяет несколько этапов, направленных на освоение обучающимися понятия «величина»: 1) выделение и распознавание свойств и качеств предметов, поддающихся сравнению. Сравнить можно на глаз, прикидкой на руке, наложением, ориентируясь на какие-то внешние признаки, если мы говорим о времени. На данном этапе самое важное, чтобы ребёнок понял, что есть качества субъективные (горькое – сладкое) или объективные, но при этом не позволяющие произвести точную оценку (оттенки), а есть те, которые дают произвести точную оценку разницы (на или во сколько больше или меньше); 2) для сравнения величин начинает применяться промежуточная мерка. Это могут быть, например, банка для измерения ёмкости, лента – для длины, а для площади – тетрадь и т. д. Этот этап нужен для формирования представления о самой идее измерения посредством промежуточных мер; 3) после освоения

промежуточных мерок происходит переход к изучению общепринятых стандартами мерок и приборами для измерения, такими как: линейка, палетка, весы, часы и т.д.; 4) ученики начинают выполнять арифметические действия с однородными величинами (сложение, вычитание, умножение, деление), а также занимаются переводом их значений из одного наименования в другие, например, миллиметры в дециметры, килограммы в граммы и т.д. [1, с. 194].

Н.Б. Истомина выделяет этапы изучения темы «Величины»: 1) актуализация представлений об изучаемой величине; 2) сравнение однородных величин разными способами; 3) знакомство с меркой изучаемой величины и с прибором для её измерения; 4) освоение умений и навыков измерения величин; 5) выполнений арифметических действий с однородными величинами одного наименования: вычитания и сложения; 6) знакомство с новыми мерками в тесной связи с освоением нумерации и сложения чисел, а также перевод однородных величин одного наименования в величины, выраженные двумя наименованиями; 7) выполнение арифметических действий с однородными величинами двух наименований: вычитания и сложения; 8) умножение и деление величин на число [2].

При освоении каждой величины существуют свои методические особенности, связанные со спецификой данной величины, но общий подход к величине как к свойству предметов и явлений позволяет выделить общие приёмы изучения величин, на основе длины:

1. Знакомство с каждой новой величиной с опорой на опыт обучающихся, например, через жизненную ситуацию, которая помогала бы ученикам убедиться в необходимости введения той или иной единицы величины. Так, при знакомстве с понятием «длина» ученики рассматривают изображения и сравнивают объекты, изображённые на них, используя слова: длиннее – короче, шире – уже, выше – ниже, ближе – дальше.

2. Использование приёмов, позволяющих обучающимся ощутить и представить каждую мерку измерения, используя органы чувств. Например, при изучении меры массы 1 кг можно применить знание детей о граммах и приготовить мешок массой 1 кг и мешок массой 100 г, чтобы они смогли почувствовать разницу, если же брать мерки длины, то чтобы дети ощутили разницу между 1 м и 1 км можно с ними пройти эти расстояния. Однако, существуют единицы измерения, которые невозможно наглядно показать, например, квадратный километр, в таких случаях учитель приводит численные примеры (площадь России 17100000 км<sup>2</sup>), или о единицах массы узнают при помощи картинок, на которых изображён процесс взвешивания крупных предметов.

3. Изучение мер должно сопровождаться активной практической деятельностью самих учеников. Благодаря этому школьники смогут получить представления о размерах предметов, которые пригодятся им в жизни, такие, как средняя длина своего шага, масса одной груши, ёмкость кружки и т.д. Например, обучающиеся могут сами изготовить единицы измерения, ими могут выступать узкие полоски бумаги, палочки разной длины. Также сюда входит измерение учениками величин, но сначала они будут это делать на глаз: «Определите на глаз что тяжелее яблоко или картофель?», «Определите на глаз какой отрезок длиннее: синий или красный?», а после того, как школьники познакомятся с

измерительными инструментами, уже можно давать задания вида: «Измерьте длину полоски по линейке», «Определите массу монеты с помощью весов», «Сколько прошло времени от начала урока?».

4. При переходе к этапу знакомства с мерками можно использовать метод проблемной ситуации, который поможет ученикам прийти к выводу о том, что для точных измерений нужно использовать одинаковые единицы измерения. Например, при знакомстве с мерками длины: на доске начерчен отрезок. Трое учеников измеряют его лентами разной длины. Первый обучающийся – жёлтой лентой, второй обучающийся – синей и третий – фиолетовой. Первый ученик получил 6, второй – 3, третий – 1. Учитель задаёт вопрос классу: «Ребята, а кто же тогда оказался прав?». Обучающиеся считают, что все были бы правы, если бы указали в ответе единицу измерения: 6 жёлт., 3 син., 1 фиол. [4]. После проведения такого рода практических работ у учеников возникает проблема, как измерять длины, чтобы при измерении равных отрезков у всех были одинаковые результаты? Итогом будет являться то, что они сами сделают вывод о необходимости введения единой мерки измерения.

5. Чтобы обучающиеся лучше усвоили, что результатом измерения является число, которое можно складывать, вычитать, умножать и делить, нужно использовать наглядные средства. Например, ученикам дается отрезок. Требуется с помощью линейки определить его длину. Измерительный прибор прикладывается так, чтобы 0 совпал с началом отрезка. Конец отрезка совпадает с числом 6. После чего учитель задаёт вопрос: «С каким числом на линейке совпадёт конец отрезка, если мы приложим линейку так, что начало отрезка совпадёт с числом 3? Обоснуйте».

6. Для расширения знаний о различных единицах измерения можно использовать дополнительный материал об истории возникновения величин, различных приборах для их измерения, о соотношении старинных и современных мерок.

7. При изучении темы «Величина» целесообразно использовать метод проектов – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [5]. Например, проект «Моя семья в числах». Задачей ученика будет составить таблицу с данными о своей семье, которая будет включать в себя параметры: рост, возраст, масса тела. Также могут быть проекты, связанные с конкретной величиной, к примеру, проект на тему «Время», где дети должны будут изучить историю возникновения единиц измерения, узнать какие существуют приборы для измерения времени, изучить интересные факты, а в качестве продукта могут выступать созданные своими руками часы.

8. Вовлечение в исследовательскую деятельность – это организация поисковой, познавательной деятельности учеников путём постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения [5]. Например, в учебниках Г.К. Муравина и О.В. Муравиной используют данный метод: «Начерти отрезок  $CD$ , равный 6 см. Проведи окружности с центрами в точках  $C$  и  $D$  и радиусами, равными: а) 2 см и 4 см; б) 4 см и 3 см; в) 2 см и 3 см. Сколько общих точек имеют окружности в каждом

случае? Сделай вывод, от чего зависит количество точек пересечения окружностей».

9. Использование дидактических игр. Например, игра «Скажи наоборот», «Назови четвёртое слово», «Найди слово по аналогии»: «Между каждой парой слов существует определённая связь. Между словом, оставшимся без пары, и одним из пяти слов в скобках существует такая же связь. Прочитай нужное слово.

1) Длинный – короткий, тяжёлый – ? (широкий, тонкий, узкий, лёгкий, низкий.);  
2) Число – считать, цифра – ? (вычислять, сравнивать, писать, измерять, рисовать.);  
3) Длина – сантиметр, масса – ? (рубль, килограмм, литр, дециметр, час.); 4) Пирамида – треугольник, шар – ? (квадрат, круг, прямоугольник, конус, цилиндр)».

Таким образом, по программе курса математики в начальной школе школьников знакомят с основными величинами: длиной, площадью, массой, ёмкостью, временем. При изучении каждой величины существуют свои методические особенности, но при этом приёмы изучения величин как свойств предметов и явлений являются общими. Целесообразно использовать задания практической направленности, проблемные ситуации, метод проектов и исследовательскую деятельность, так как всё это способствует лучшему усвоению знаний и умений по теме «Величины».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белошистая А.Б. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. педагогика и методика начального образования. М.: ВЛАДОС, 2007. 455 с.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. Смоленск.: Ассоциация XXI век, 2005. 272 с.
3. Каазик Ю.Я. Математический словарь. М.: Таллинн: Валгус, 1982, С. 334
4. Овчинникова М.В. Методика изучения темы «Величины» на уроках математики в начальных классах: метод. рекомендации для студ. фак. «Начальное обучение. Дошкольное воспитание». Ялта: ЦОП «Надежда», 2000. 54 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. II / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 2008.
6. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики: учеб. пособие для учащихся педагогических училищ. М.: Просвещение, 1988. 320 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

П.С. Бритова, V курс очной формы обучения  
Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент С.Ю. Щербакова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Пространство является одной из категорий, которая необходима для восприятия и познания окружающего мира, в целом любой человеческой деятельности. Поэтому остается актуальной задача формирования пространственных представлений у обучающихся младшего школьного возраста. К.А. Воронцов подчёркивает, что «способность пространственно мыслить необходима в самых разнообразных видах деятельности: бытовой, профессиональной, спортивной, творческой» [4], а особое место в учебной деятельности занимает пространственное мышление, одновременно выступает в ней и в качестве необходимого условия, и в качестве цели обучения.

Ребёнок начинает получать первоначальные знания о пространстве ещё в дошкольном возрасте, и расширение их ведётся в течение всей жизни. Однако на дошкольном этапе развития мышления представления ребёнка, которые он получает о пространстве и его объектах, как отмечают А.В. Белошистая [1] и Л.В. Селькина [12], наивны, так как не выделяются существенные свойства этих объектов, отношения между ними. В связи с этим актуализируется вопрос о методической работе учителя в осознанном и целенаправленном формировании пространственных представлений обучающихся младшего школьного возраста.

М. Павленко-Пидляк рассматривает пространственные представления как «образы памяти или образы воображения, в которых представлены по преимуществу пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаимоположение составляющих его частей, расположение его на плоскости или в пространстве» [9, с. 77]. Одним из наиболее важных методических аспектов формирования пространственных представлений младших школьников являются этапы их формирования. Так, Д.М. Нурмагомедов и Ш.Д. Камилова [8] выделяют следующие этапы формирования пространственных представлений: 1 этап характеризуется формированием представлений о форме, размере предметов, фигур и их частей, расстоянии между предметами, взаимном расположении предметов; на 2 этапе происходит формирование практических умений обучающихся по воспроизведению свойств и отношений между пространственными объектами; на 3 этапе формируются навыки обучающихся по конструированию пространственного образа; 4 этап позволяет обучающимся сформировать умение оперировать пространственными образами.

На основе анализа исследований И.А. Зимней [5], И.В. Скрынниковой [13], И.С. Бороздиной [2] было выяснено, что формирование пространственных представлений обучающихся невозможно без закрепления их в речи. Таким образом обеспечивается осознанность восприятия и познания, а также прочность сформированных понятий. Кроме того, дидактические возможности английского языка как учебного предмета практически не ограничены, так как иностранный язык не даёт представлений об окружающей действительности, а является лишь средством общения. Таким образом, становится актуальным вопрос о разработке системы интегрированных уроков математики и английского языка по формированию пространственных представлений.

Е.А. Пономарёва понимает интегрированный урок как «урок, содержание которого построено на межпредметном материале, отобранном по определенным педагогическим основаниям, позволяющим реализовать цели и задачи данного урока» [10, с. 66]. Г.А. Монахова [7], А.А. Кузьмина и Т.Д. Донева [6], И.А. Попова [11] в своих работах рассматривают преимущества и недостатки интеграции. Главными выявленными в работах этих авторов недостатками являются трудность изложения интегрированного материала и ограниченное число учебных предметов, которые возможно объединить. Среди наиболее важных преимуществ были выделены раскрытие межпредметных связей и их применение в практической деятельности, формирование общенаучной картины мира, повышение мотивации в изучении разных предметных областей и реализация принципа занимательности.

Исследование Л.Н. Вавиловой в области методики планирования и проведения интегрированных уроков [3] позволило нам выделить основные этапы учителя: 1) анализ и сопоставление программного материала, календарно-тематических планов учебных дисциплин с целью выделения близких по содержанию тем; 2) определение цели интегрированного урока; 3) отбор материала для объединения в рамках одного урока (выделение основного и вспомогательного материала); 4) включение интегрированных упражнений и заданий в ход урока; 5) обязательная рефлексия деятельности на уроке.

Нами был проведён анализ учебно-методических комплексов по математике и английскому языку с целью выявления общих пространственных представлений. Общими формируемыми пространственными представлениями в обоих курсах являются слова, обозначающие пространственные характеристики объектов, слова, обозначающие взаимное расположение предметов на плоскости и в пространстве, слова, обозначающие направление движения, а также слова, используемые для сравнения величины или расположения объектов, а также геометрические фигуры. Это позволило нам сформулировать методические приёмы интеграции учебного содержания математики и английского языка по формированию пространственных представлений:

1. Описание картинок с помощью предлогов места на английском языке (in – out of, behind – in front of, next to, on).

2. Словесное описание прохождения маршрута с помощью предлогов движения (left – right, forward – back, up – down, to – from).

3. Сравнение предметов разными способами и составление словесного высказывания на английском языке (прилагательные: tiny, small, big, giant; сравнительные формы прилагательных: bigger, smaller, equal).

4. Сравнение геометрических фигур разными способами (с помощью глазомера и линейки) и составление словесного высказывания на английском языке (сравнительные формы прилагательных: bigger, smaller, equal).

5. Поиск геометрических фигур на изображении и название их на английском языке (point, ray, line, polyline, segment, triangle, square, rectangle, circle).

6. Выполнение графического изображения согласно условию.

7. Графический диктант на английском языке.

8. Конструктивное рисование.

9. Конструирование оригами.

10. Сравнение геометрических фигур путём наложения и составление словесного высказывания на английском языке (сравнительные формы прилагательных: bigger, smaller, equal).

На основе анализа результатов выполнения входной диагностики были получены следующие сведения об уровне сформированности пространственных представлений обучающихся 2-А класса: 15 человек (44%) показывают высокий уровень, 14 человек (41%) – средний, 5 человек (15%) – низкий уровень.

Нами была разработана и апробирована система из 12 интегрированных уроков математики и английского языка, в ходе которой применялись сформулированные выше приёмы интеграции учебного содержания математики и английского языка.

Анализ результатов повторной диагностики уровня сформированности пространственных представлений младших школьников показал, что 24 (71%) обучающихся показали высокий уровень сформированности пространственных представлений, 10 человек (29%) – средний, обучающихся с низким уровнем не было выявлено. Таким образом, уровень пространственных представлений обучающихся значительно повысился. Интегрированные уроки математики и английского языка способствуют эффективному формированию пространственных представлений младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Почему школьникам так трудно дается геометрия // Математика в школе. 1999. № 6. с. 21.
2. Бороздина И.С. Формы и содержание языкового представления пространственных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. №4. С. 138–144.
3. Вавилова Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование, карьера, общество. 2017. №3 (54).
4. Воронцовская К.А. Развитие пространственного мышления у младших школьников при изучении геометрического материала. [Электронный ресурс] URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/675996/> (дата обращения: 10.03.2021).
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
6. Кузьмина А.А., Донева Т.Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. №3. С. 119–127.
7. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции. // Педагогика. 1997. № 5. С. 11–13.
8. Нурмагомедов Д.М., Камилова Ш.Д. Проблема формирования пространственных представлений у младших школьников при обучении математике // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2012. №3 (20). С. 70–74.
9. Павленко-Пидляк М. Особенности формирования пространственных представлений у первоклассников. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2011. № 27. С. 77–80.
10. Пономарёва Е.А. Проектируем интегрированный урок // Эксперимент и инновации в школе. 2008. №2. С. 66–69.
11. Попова И.А. Интегрированные уроки на материале математики // МНИЖ. 2015. №5–4 С. 35–36.
12. Селькина Л.В. Методика изучения основных геометрических понятий в начальном курсе математики // Начальная школа. 2018. № 6. С. 38–43.
13. Скрынникова И.В. Формирование пространственных представлений в языке // Вестник ВолГУ. Сер. 2: Языкознание. 2006. №5. С. 153–155.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ НАГЛЯДНОЙ ГЕОМЕТРИИ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Нилова, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Лозгачева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное образование направлено на всестороннее развитие личности. В соответствии с ФГОС НОО [1] в ходе изучения курса математики начальной школы у детей должны быть сформированы как основы логического, так и пространственного мышления. Акцент в процессе обучения ставится не на получение знаний, а на умение применять их в реальной жизни.

Одним из вопросов методики преподавания математики в начальной

школе является развитие пространственных представлений как основы пространственного мышления. Данный вид мышления позволяет человеку ориентироваться в пространстве, а также дает возможность овладеть видами профессиональных навыков, необходимыми в деятельности инженера, художника, дизайнера. На современном этапе развития общества в связи с широким использованием графического моделирования роль пространственного мышления значительно возросла. Процесс овладения пространством соответствует онтогенезу развития познавательных процессов ребенка, постепенно усложняясь, поскольку у учащихся появляются новообразования, развиваются другие виды мышления, мотивационная и волевая сфера.

В основе пространственного мышления лежит оперирование пространственными образами, которые формируются в пространственных представлениях – это представления, связанные с расположением предмета в пространстве и относительно других субъектов. М.М. Семаго выделяет четыре уровня развития пространственных представлений: пространственные представления о собственном теле; пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу); уровень вербализации пространственных представлений; лингвистические представления (пространство языка) [6]. Данные уровни состоят из подуровней. В основе этой классификации лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями в онтогенезе. Пространственные представления связаны с величиной объекта, формой и расположением относительно друг друга.

Изучение геометрического материала в начальной школе является начальной ступенью развития пространственного мышления, а именно направлено на развитие пространственных представлений [3]. Элементарные геометрические представления формируются у ребенка в детском саду, затем в начальной школе конкретизируются и расширяются. В курсе геометрии выделяют две составляющие: планиметрию, изучающую плоские фигуры и их свойства, и стереометрию, изучающую пространственные тела и их свойства.

У детей младшего школьного возраста наиболее развито наглядно-образное мышление, поэтому такие авторы, как В. Мрочек и Ф. Филиппович, предлагают руководствоваться в развитии пространственных представлений принципами наглядной геометрии [4]: 1. Соответствие возрастным психологическим и физиологическим потребностям детей. 2. Принцип деятельностного подхода – обязательная самостоятельная деятельность обучающихся при работе с геометрическими фигурами, отношениями, выполнением работ своими руками. 3. Принцип фузионизма, означающий взаимосвязанное и взаимозависимое изучение трехмерных (объемных) и двухмерных (плоских) фигур. 4. Принцип совершения логических рассуждений индуктивным путем. 5. Принцип закономерности или функциональной зависимости. Развития геометрических представлений детей идет от геометрии «формы и положения» к геометрии «меры».

Для того, чтобы изучить эффективность использования принципов наглядной геометрии на уроках математики при изучении геометрического материала как средства развития пространственных представлений младших



школьников, на базе МОУ «Гимназия №44 г. Твери» было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие обучающиеся 2-го «Б» класса. Класс занимается по образовательной программе «Школа 2000», обучение математике велось по учебникам Л.Г. Петерсон. В классе 27 учеников; успеваемость по математике средняя. Исследование проводилось в 3 этапа.

На констатирующем этапе исследования проведена адаптированная диагностическая работа по выявлению уровня развития пространственных представлений обучающихся 2-го класса по методике Т.А. Покровской [5]. Исходя из результатов данной работы, была разработана и апробирована программа использования принципов наглядной геометрии для развития пространственных представлений на внеклассных занятиях по математике. Ниже приведены примеры некоторых фрагменты занятий.

#### *Содержание фрагмента занятия №1.*

Цель – обобщить представления о геометрических фигурах на основе приема классификации; создание образа геометрической фигуры на основе принципа деятельностного подхода.

Ход занятия: учитель проводит беседу на основе презентации. На первом слайде представлены различные геометрические фигуры (плоские и объемные), ученикам необходимо разделить их на 2 группы. Затем, в ходе обсуждения, педагог работает с моделями этих фигур, обобщая материал об их особенностях. На этапе закрепления используются задания по изображению геометрических фигур в тетради.

#### *Содержание фрагмента занятия №2.*

Цель – познакомить с объемными геометрическими фигурами на основе принципа фузионизма.

Ход занятия: работая с моделями объемных геометрических фигур, учащиеся анализируют, из каких плоских геометрических фигур они состоят (на примере куба, параллелепипеда и призмы), выделяют их особенности, количество граней, ребер и вершин, тем самым раскрывая взаимосвязь с плоскими фигурами. Для закрепления учащимся по группам предлагается провести аналогичную работу. А также задания на соотнесение геометрического тела и предмета или следа от фигуры.

#### *Содержание фрагмента занятия №3.*

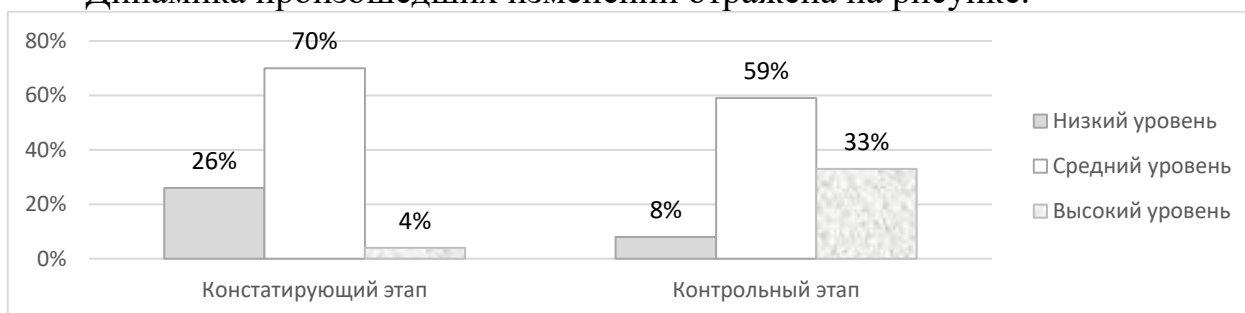
Цель – познакомить с различными способами расположения плоских геометрических фигур на основе принципа деятельностного подхода.

Ход занятия: у каждого ученика на рабочем столе различные модели фигур. Учитель предлагает расположить фигуры так, как у него в руках (треугольник за квадратом и правее от них – круг). Обсуждается данное положение фигур, что находится за чем, что ближе к нам, что дальше, что с какой стороны от чего. Учитель предлагает учащимся поработать с фигурами самостоятельно и сложить еще различные варианты того, как они могут располагаться друг относительно друга. Затем педагог самостоятельно показывает им сцепленные фигуры, предлагает подумать, в чем отличие данного расположения фигур от предыдущего. С помощью пальчиков делаем колечки и объясняем, в чем особенность данного положения. Для закрепления предлагаются различные задания, где ученикам

необходимо нарисовать геометрические фигуры относительно отрезка разными способами: чтобы они пересекались, чтобы фигура и отрезок имели 1 общую точку, чтобы фигура целиком закрывала отрезок и т.п.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития пространственных представлений обучающихся 2-го класса и проанализированы полученные результаты. Так, после проведения формирующей работы уровень развития пространственных представлений обучающихся в данном классе повысился: количество обучающихся с высоким уровнем развития пространственных представлений увеличилось с 4% до 33%, со средним – сократилось с 70% до 59%, а с низким – сократилось с 26% до 8%.

Динамика произошедших изменений отражена на рисунке.



Уровень сформированности пространственных представлений у младших школьников 2-го класса на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, применение принципов наглядной геометрии на внеклассных занятиях по математике способствует повышению уровня развития пространственных представлений у младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
2. Белошистая А.В. Наглядная геометрия как средство развития мышления младшего школьника // Начальная школа. 2000. № 1/02, с. 34-47
3. Знаменская Е.В. Развитие пространственного мышления у учащихся 1–6 классов при изучении геометрического материала. Тверь: ТО «Книжный клуб». 2008. 200 с.
4. Мрочек В.Р., Филиппович Ф.В. Педагогика математики: истор. и метод. этюды. Изд.: «Богдановой», 1910, с. 380 с.
5. Покровская Т.А. Формирование у младших школьников представлений о геометрических фигурах на основе принципа фузионизма: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 194 с.
6. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология, №1. 2000.

#### ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

#### НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРИМЕНЕНИЮ СТАТИСТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ R В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Д.Ю. Немцова, II курс очной формы обучения  
 Направление 44.03.01 Педагогическое образование  
 Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент А.А. Серов  
 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном школьном образовании широко используются различные

информационные технологии. Их внедрение в образовательный процесс открывает учителю ряд новых возможностей в профессиональной деятельности: лёгкость в процессе передачи и обработки информации, быстрота поиска и хранение учебного материала. Уроки с использованием новых компьютерных средств повышают эффективность и мотивацию обучения учащихся, поскольку вызывают интерес, потребность в новых знаниях. Особенно значимо использование ИТ-технологий на занятиях, которые носят творческий характер. Таковым является урок изобразительного искусства. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования прописаны требования к результатам освоения общеобразовательной программы по изобразительному искусству с использованием ИКТ различного типа [1, с. 17]. Данное применение считается целесообразным, так как дисциплина основана на анализе огромного множества сложных визуальных отношений и связей. Для более продуктивной работы уроки изобразительного искусства могут быть насыщены применением различного оборудования: SMART доски, документ-камеры и, как простых, так и более сложных программ-редакторов в качестве инструмента художественной деятельности: Paint, ArtRage, SMART Notebook, Photoshop и др. В данных программах имеется различный функционал для обработки изобразительного материала.

Применение инновационных технологий в обучении изобразительному искусству на основе компьютерных средств в РФ широко представлено в деятельности различных образовательных организаций, например, в работе Центра Непрерывного Художественного Образования (г. Москва). Центр активно занимается разработкой, развитием и внедрением компьютерных технологий на уроках рисования. На первых занятиях учащиеся знакомятся с функционалом программы Paint, выполняют различные творческие задания, примерами которых являются рисунки деревьев, животных и др. Позднее создаётся более сложное изображение – пейзаж. В среде Adobe Flash и CorelDRAW (создание анимации) можно получить различные авторские пособия, применяемые на занятиях по изобразительной деятельности. Тем самым происходит внедрение в практику преподавания искусства информационной культуры. Имеются и другие примеры использования подобных ИКТ в обучении изобразительной деятельности.

В настоящей работе сделана попытка выполнения некоторого обзора инструментальных средств для анализа, преобразования, сравнения изображений, реализованных в широко распространенной среде R при обучении изобразительному искусству. В статистической среде R представлены не только методы обработки табличных данных, но и различные приёмы для работы с изображениями [2]. Можно использовать такие пакеты R как Sketcher, denik и magick, позволяющие проводить различные преобразования и другие манипуляции с изображениями. Предполагаем, что почти все данные приемы работы с изображениями могут быть использованы и в обучении изобразительному искусству.

Создание художественной работы начинается с подготовительного рисунка и крайне важно выполнить предварительный набросок правильно с

конструктивной точки зрения. Композицию и построение предметов, их собственные падающие тени, переход линий и контрастность легче увидеть, воспринять в черно-белом изображении и затем передать соответствующими художественными материалами. Пакет R Sketcher содержит инструменты, позволяющие видоизменить исходный рисунок в эскизное изображение. Данный эффект может быть достигнут и с помощью фоторедакторов GIMP и Photoshop, но, в сравнении с ними, возможности данной библиотеки можно освоить намного быстрее. Он прост в использовании и эффективно преобразует изображение с сохранением исходного образа (см. рис. 1). Достаточно всего нескольких действий. Командами *shadow*, *smooth*, *contrast* и *lineweight* можно контролировать затенение, сглаживание текстуры, контрастность и толщину линий [3]. Рассмотрим пример применения пакета с использованием отдельных функций к изображению. Для преобразования изображения в эскиз применяется функция *sketch*. При этом необходимо указать числовое значение контраста (*contrast*) для улучшения выразительности изображения. К полученному эскизу можно добавить тень. По умолчанию данная функция не используется (*shadow* = 0).



Рис. 1. Исходное изображение (слева); преобразование исходного изображения с помощью команды *contrast* для значения 45 (в центре); преобразование исходного изображения с помощью команд *contrast* и *shadow*=0,4 (справа). Преобразования выполнены в пакете R Sketcher.

В R пакете *denik* изображение анализируется по распределению цветов и определяются доли пикселей его цветовых оттенков.



Рис. 2. Изображение 1 (образец-эталон) и круговая диаграмма соотношения цветов (попиксельно).

Данная репродукция картины Ван Гога «Звёздная ночь» имеет больше 50% пикселей синего цвета. Меньше всего представлены коричневые тона (рис. 2).



Рис. 3. Изображение 2 (репродукция) и круговая диаграмма соотношения цветов (попиксельно).

По данным параметрам изображение 2 не соответствует изображению 1

(эталоны). Имеются значительные несоответствия в численности пикселей синих, коричневых оттенков и чёрного цвета (рис. 3). Подобный анализ позволяет определять цветовое соответствие двух изображений.

Пакет R ImageMagick имеет большое количество функциональных средств, одними из которых являются *image\_negate* и *image\_flatten*. Они представляют собой фильтры и эффекты, которые позволяют создавать нестандартные представления изображений (рис. 4).



Рис. 4. Исходное изображение (крайнее слева) и его преобразования с помощью команд *image\_negate* и *image\_flatten* (соответственно).

В статистической среде R представлены также методы, позволяющие вычислять хеши изображений для нахождения расстояний Хемминга между ними и индекс структурного сходства SSIM двух изображений (пакеты OpenImageR и SpatialPack). Данные подходы позволяют оценить степень сходства двух изображений, например, работу обучающегося и эталон. Важное значение могут иметь и различные цветовые палитры, представленные в R.

При использовании материалов, разработанных с помощью данных информационных технологий, мы усовершенствуем подачу учебного материала, сделаем его более наглядным и интересным для учащихся, в некоторой степени упростим функцию контроля. Тем самым повышается эффективность и результативность обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения :25.02.2021).
2. Шолле Франсуа. Глубокое обучение на R. URL: <https://monster-book.com/gлубокое-обучение-на-r> (дата обращения: 22.02.2021).
3. Sketcher: An R package for photo to sketch effects. URL: <https://htsuda.net/sketcher/> (дата обращения: 22.02.2021).

#### ПОВЫШЕНИЕ СТЕПЕНИ ОБУЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕТВЁРТОГО КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ

Р.С. Ууделепп, V курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. физ.-мат. наук, доцент А.А. Серов

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Интерактивная доска является эффективным средством реализации ФГОС НОО и на данный момент переходит в разряд обычных средств обучения, доступных практически в каждом образовательном учреждении [1, с. 67].



Интерактивная доска представляет собой сенсорный экран, который подключается к проектору, передающему изображение на плоскую поверхность. Существует множество разных способов работы с изображением: на интерактивной доске можно рисовать, делать пометки, записывать информацию как специальными маркерами и электронными перьями, так и просто рукой [2, с. 78]. Интерактивная доска позволяет педагогу использовать материалы сети Интернет, текст, звук, видеоматериалы. Всё это «позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия информации каждого обучающегося, так как интерактивная доска позволяет воздействовать одновременно на все каналы восприятия информации (визуальный, слуховой, кинестетический)» [1, с. 68].

По результатам мониторинга ЮНЕСКО, только 10% детей дошкольного и младшего школьного возраста обучаются только лишь через слово. Именно «экранно-звуковое представление учебного материала позволяет повысить эффективность запоминания до 50%» [1, с. 69]. Это лишний раз доказывает эффективность использования интерактивной доски в процессе обучения с целью повышения степени обученности обучающихся, ведь учебное содержание должно быть представлено не только словом, но и деятельностью с разнообразными по форме средствами обучения.

Обученность – это последствия, достигнутых результатов и обучаемости. Обученность рассматривается «как достигнутый на момент диагностирования уровень (степень) реализации намеченной цели» [5, с. 398]. С показателями обученности необходимо знакомить и школьников в доступной их пониманию форме. Применение интерактивной доски на уроках английского языка способствует совершенствованию проверяемых знаний, а также их систематизации, развитию речи и мышления, внимания и памяти обучающихся.

Интерактивные доски SMART Notebook предоставляют педагогам и обучающимся «уникальную возможность сочетания компьютерных и традиционных методов организации учебной деятельности» [4, с. 6]. С их помощью педагог может работать «практически с любым имеющимся программным обеспечением и одновременно реализовать различные приемы индивидуальной и коллективной работы обучающихся» [2, с. 35].

Использование методических приёмов работы с интерактивной доской проводилось на уроках по темам: «Pirate's fruit salad», «Make a meal of it», «At the zoo», «Funny animals», «Wild about animals», «Tea party», «All our yesterdays», «The hare and the tortoise», «Once upon a time», «The best of times», «Magic moments», «Good times ahead». В результате в учебный процесс была внедрена система упражнений с целью повышения степени обученности обучающихся посредством систематического применения разработанной системы упражнений с использованием интерактивной доски.

Многочисленными были разработаны следующие задания с целью повышения степени обученности обучающихся:

1. Упражнение на закрепление лексики по теме «Еда».
2. Тренажёр «Исчисляемые и неисчисляемые существительные» (рисунок).
3. Упражнение «Анаграммы» по теме «Животные».
4. Упражнение «Соотнеси название с картинкой» на закрепление лексики

по теме «Животные».

5. Устное упражнение на повторение модального глагола can/can't.

6. Упражнение на повторение и закрепление форм глагола «to be» в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях.

7. Упражнение на тему «Настроение».

8. Упражнение «Кто быстрее?» по теме «Заяц и черепаха».

9. Тренажёр «Вопросительные предложения».

10. Упражнение направленное на закрепление времени Past Simple.

11. Тренажёр «Сравнительная степень прилагательных».

12. Упражнение «Фонетическая разминка».



Рис. 3: Тренажёр «Исчисляемые и неисчисляемые существительные».

Проведение повторного сбора и анализа статистических данных после апробации и внедрения специально разработанной системы упражнений для интерактивной доски на уроках английского языка показало, что в результате внедрения специально разработанных упражнений для интерактивной доски на уроках английского языка в 4 классе степень обученности учащихся значительно повысилась.

В программе RStudio был проведён статистический анализ полученных результатов, что позволило подтвердить эффективность внедрённой системы упражнений. При использовании парного теста Стьюдента, было выявлено, что односторонняя значимость меньше 0,0001. Корреляция парных выборок положительная (0,94). Степень обученности на контрольном этапе значимо выше, чем на констатирующем.

Таким образом, полученные показатели доказали эффективность разработанной системы упражнений, что позволяет считать, что использование методических приёмов применения интерактивной доски на уроках английского языка в четвёртом классе способствует существенному повышению степени обученности обучающихся.

Интерактивная доска является универсальным средством и для использования её в образовательном процессе с целью повышения степени обученности обучающихся, и для повышения уровня педагога в области овладения ИКТ [3, с. 237].

Опираясь на теоретические источники о методике применения интерактивной доски на уроках английского языка и собственный опыт, можно дать следующие рекомендации по повышению степени обученности обучающихся 4 класса на уроках английского языка посредством использования методических приёмов применения интерактивной доски: разработанные упражнения должны удовлетворять нормативным требованиям, регламентируемым Министерством образования и науки РФ, соответствовать основным дидактическим принципам (научность, доступность, наглядность и

т.д.), возрастным особенностям обучаемых и санитарным нормам; применение интерактивной доски должно способствовать решению педагогических задач, которые сложно или невозможно решать традиционными методами; электронные и традиционные учебные материалы должны гармонично дополнять друг друга как части единой образовательной среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баракина Т.В. Интерактивная доска в начальной школе // Информатика и образование. 2012. №7. С. 67–69.
2. Горюнова М.А. и др. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. Издательство: ВHV-СПб, 2010. 336 с.
3. Информационные технологии в образовании: м-лы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Наука, 2011. С. 336.
4. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской SMART Board и программным обеспечением SMART Notebook. Пермь, ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1», 2013. 24 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. М.: Просвещение. 1996. 432 с.

### *АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

#### АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Д.А. Колягина, V курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. пед. наук А.А. Кулагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся стоят в ряду с наиболее актуальными проблемами современной педагогической науки. Реализация принципа активности в обучении во многом предопределяет качество и результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Ведущей проблемой повышения качества учебного процесса является поиск приемов, активизирующих познавательную инициативность обучающихся. Правильно подобранное средство влияет не только на восприятие учебного материала, но и на формирование определенного отношения ребенка к самому образовательному процессу.

Необходимость внедрения приемов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся, объясняется тем, что с их помощью возможно эффективное решение целого ряда задач, что труднодостижимо в традиционном обучении.

Активизация познавательной деятельности учащихся, по мнению Г.И. Щукиной, заключается в постоянном побуждении учащихся к энергичному, целенаправленному учению, к преодолению пассивной деятельности в умственной работе. Другими словами, активизацией называется управление активностью учащихся в ходе образовательного процесса [4].

Т.И. Шамова дает наиболее обобщенное определение познавательной активности: это, во-первых, усиленная интеллектуальная реакция на изучаемый



материал, основанная на возникающей познавательной потребности; во-вторых, серия последовательных и взаимосвязанных умственных действий учеников (как самостоятельных, так и следующих за действиями учителя), направленных на достижение определенного когнитивного результата [3].

Т.е. познавательная активность – это качество деятельности личности, которое проявляется в отношении учащегося к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей.

Теоретическую основу современной технологии проблемного обучения разработал Джон Дьюи. Опираясь на результаты своей деятельности в опытной школе Чикаго (США), основанной им в 1894 г., в книге «Как мы мыслим» (1909) он заявил о высокой эффективности обучения, в котором организована активная деятельность по самостоятельному решению детьми различных учебных проблем.

Значимую роль в развитии технологии проблемного обучения сыграл и американский психолог Джером Сеймур Брунер. В своих трудах он уделяет особое внимание значению структуры знаний в организации обучения и интуитивному мышлению как основе развития умственной деятельности [1].

Идеи американских авторов сходятся в следующем: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения появились ближе ко второй половине 50-х гг. XX в. Со второй половины 1960-х гг. концепция проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления технологии проблемного обучения имели работы таких авторов, как Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Н.А. Менчинская, В. Оконь, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др. [1].

И.Я. Лернер видел сущность проблемного обучения в том, что ученик под руководством учителя принимает участие в решении абсолютно новых для него познавательных и практических задач в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы.

Сущность проблемного обучения заключается в такой организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при которой эта деятельность приобретает целенаправленный поисковый характер. Все начинается с вовлечения учащегося в постановку вопроса, с уяснения им сути проблемы и проблемной задачи, заложенной в учебнике и учебной программе, в проблемном изложении и пояснении педагогом учебного материала. Поисковый характер учебной деятельности обучающихся раскрывается в процессе разрешения проблемы с использованием разных видов самостоятельной работы.

В проблемных вопросах всегда присутствует определенное скрытое противоречие. Необходимость уяснения и разрешения этого противоречия уже является одной из характерных особенностей проблемной ситуации. При этом большое значение приобретает также мотивационная сторона проблемной

ситуации. Мотивация состоит в наличии у ученика такого уровня и объема компетенций, который был бы достаточным для того, чтобы начать поиск неизвестного результата или способа выполнения задания. При осознании же их отсутствия или недостаточности учащийся самостоятельно стремится восполнить имеющиеся пробелы. Иначе он не сможет воспринять суть ситуации, и она утратит для него роль учебной проблемы.

Центральным звеном проблемного обучения является проблемная ситуация, с ее помощью пробуждается мысль, активизируется познавательная деятельность учащегося, создаются условия для формирования правильных обобщений.

И.М. Махмутов определяет проблемную ситуацию как «интеллектуальную трудность человека, возникающую в том случае, если он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс реальности, не может достичь цели известным ему способом, побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация – это побуждение к началу мышления, активной, вдумчивой деятельности, которая протекает в процессе постановки и решения проблемы» [2].

Технология проблемного обучения предлагает следующие приемы создания проблемных ситуаций и, как следствие, активизации познавательной деятельности младших школьников: подведение обучающихся к противоречию между старыми теоретическими знаниями и новыми фактами, сталкивание противоречий практической деятельности, связанных с нехваткой теоретической базы, рассмотрение явлений или каких-либо понятий с различных позиций, использование проблемных вопросов для побуждения учащихся к сравнению, обобщению, обоснованию и конкретизации своих рассуждений, использование проблемных задач.

На базе 2 класса (численность 15 человек) МБОУ Петровская НОШ мы провели эмпирическое исследование по внедрению приемов технологии проблемного обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности младших школьников на уроках.

Результаты исследования на констатирующем этапе показали, что 80% из общего числа испытуемых продемонстрировали средний уровень познавательной активности, 13% – высокий, а 7% – низкий. Т.е. 14 человек из 15 в разной степени заинтересованы в своем участии в образовательной деятельности: у двух обучающихся эта мотивация велика, у 14 – тоже присутствует, но менее выражена, а инициатива одного ученика либо незначительна, либо и вовсе отсутствует.

Результаты диагностики познавательной активности учащихся свидетельствуют о том, большинство испытуемых в классе имеют средний уровень познавательной активности, таким образом, существует объективная необходимость включения в образовательный процесс приемов, способствующих активизации познавательной деятельности.

На формирующем этапе исследования нами было разработано содержание комплекса уроков с внедрением приемов технологии проблемного обучения: подведение обучающихся к противоречию между старыми теоретическими знаниями и новыми фактами, сталкивание противоречий практической

деятельности, связанных с нехваткой теоретической базы, рассмотрение явлений или каких-либо понятий с различных позиций, использование проблемных вопросов для побуждения учащихся к сравнению, обобщению, обоснованию и конкретизации своих рассуждений, использование проблемных задач. Каждый из перечисленных приемов многократно использовался на различных уроках: математики, русского языка, литературного чтения, окружающего мира, английского языка.

После осуществления формирующего этапа мы провели диагностические методики, которые позволили выявить динамику развития познавательной активности младших школьников. В классе присутствуют положительные изменения: у преобладающего количества обучающихся выявлен средний уровень познавательной активности, обучающихся с высоким уровнем познавательной активности стало 5 (на 3 больше).

Учащиеся стали более вдумчиво подходить к выполнению заданий, стали доводить начатое дело до конца, многие из них стремятся к высокому результату, некоторые из них готовы включаться в нестандартные учебные ситуации и самостоятельно находить и предлагать решения возникших проблем.

Из полученных данных можем сделать вывод о том, что у учащихся исследуемого класса произошли значительные улучшения.

Таким образом, можно утверждать, что при использовании учителем начальных классов на уроках приемов технологии проблемного обучения уровень активизации познавательной деятельности младших школьников возрастает. Разработанное нами содержание комплекса уроков с внедренными приемами технологии проблемного обучения позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. Комплекс уроков помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие обучающихся в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 2014. 140 с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1995. 368 с.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1982. 160 с.

#### ПРОЕКТНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.С. Цивелёва, IV курс заочной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А. Кулагина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное общество определяет цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Основная задача современной системы образования – формирование совокупности универсальных учебных

действий, которая не только способствует познанию учащимися конкретных предметных знаний и навыков в области отдельных дисциплин, но и освоению компетенции «научить учиться».

Развитие личности в системе образования, прежде всего, обеспечивается путем формирования учебных универсальных действий (УУД), которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный, коммуникативный.

Формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) является важнейшей задачей обучения в условиях современной школы. Важность данного процесса на начальном этапе обучения заключается в тесной связи определения и сущности данных универсальных учебных действий, а также их характерных особенностей.

Познавательные УУД способствуют организации учебно-познавательной деятельности и направляют на познавательное развитие личности младшего школьника, т.е. формируют у учащихся видение научной картины мира, развивают способности управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, способствуют овладению методологией познания, стратегиями и способами познания и учения, развивают репрезентативное, символическое, логическое и творческое мышления, продуктивное воображение, произвольную память и внимание, рефлексия [1].

И.А. Нестерова интерпретирует познавательные УУД как систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [5].

А.Г. Асмолов включает в блок познавательных УУД общеучебные действия, логические действия и действия постановки и решения проблемы [1].

Общеучебные действия – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины. К ним относятся: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска; знаково-символические моделирование; умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание; выбор наиболее эффективных способов решения задач; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение; извлечение необходимой информации; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера [2].

Логические действия имеют наиболее общий характер. Основное их направление и предназначение – устанавливать связи и отношения в любых областях знаний. Сформированные логические действия становятся базой

становления логического мышления.

А.Г. Асмолов выделил следующие логические действия: анализ объектов; синтез как составление целого из частей; выбор оснований и критериев для сравнения; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование [1].

Постановка и решение проблемы сводится к таким действиям, как: формулирование проблемы; самостоятельное нахождение путей решения проблемы творческого и поискового характера. Эти учебные действия являются целью и средством обучения, с помощью которых младшие школьники находят разные способы для овладения новым знанием. Именно они представляют один из главных критериев уровня развития учащихся [1].

Для решения проблемы формирования познавательных УУД требуется активный поиск и применение таких методов обучения, которые способствовали бы формированию активной, инициативной и самостоятельной позиции учащихся в обучении; развитию общеучебных умений и навыков (исследовательских, рефлексивных, самооценочных); формированию компетенции; развитию познавательного интереса учащихся; реализации принципа связи обучения с жизнью; развитию у каждого учащегося творческих интересов и качеств, способности к практической работе с разнообразными предметами, инструментами, материалами.

Одним из эффективных методов для достижения высоких результатов по формированию познавательных УУД является применение в учебно-воспитательном процессе метода проектных задач. Данный метод способствует повышению внутренней мотивации младших школьников, уровня самостоятельности, общего интеллектуального развития учащихся, что позволяет достичь успехов в формировании познавательных УУД.

С точки зрения А.Б. Воронцова, «проектная задача – это задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей» [2, с. 47].

Проектная задача имеет свои особенности. Она включает в себя несколько заданий, которые будут связаны между собой одним общим сюжетом и будут служить ориентирами при решении поставленной задачи в целом. Перед постановкой задачи обязательно должна быть описана конкретно-практическая, проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется через систему заданий. Система заданий, которая входит в данный тип задачи, может требовать разных стратегий ее решения.

При решении проектной задачи учащиеся решают проблему или выполняют задачу в какой-либо профессиональной или социальной роли в представленной ситуации. В результате этого происходит реализация принципа управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Жизненные задачи имеют компетентностный характер и направлены на использование предметных, метапредметных и межпредметных

умений для достижения желаемого результата.

К основным способам действий, которые используют младшие школьники при решении проектных задач, относят: умение обобщать, составление текста по данной схеме, самостоятельное объяснение, соотнесение информации с объектом, осуществление взаимоконтроля и самооценки в процессе работы над задачей.

Представим деятельность педагога и учащегося на всех этапах решения проектных задач, а также определила формируемые познавательные УУД [4]:

1 этап. Постановка задачи (мотивационный).

Цель и задачи: перевод проблемы в задачу; определение замысла проектной задачи; планирование деятельности по решению поставленной цели с распределением обязанностей.

Деятельность учителя: 1. Создает мотивацию у учащихся на деятельность. 2. Помогает сформулировать проблему проекта, цель и задачи. 3. Организует поиск учащимися оптимального способа достижения поставленных целей задач. 4. Наблюдает, контролирует. 5. Консультирует учащихся.

Деятельность учащихся: вживаются в ситуацию, осуществляют уточнение целей и задач, объединяются в рабочие группы.

Формируемые познавательные УУД: понимание научного текста, изображения, схемы; овладение действием моделирования; нахождение ответов на вопросы, используя свой жизненный опыт и различную информацию; включение в творческую деятельность.

2 этап. Выполнение заданий (деятельностный).

Цели и задачи: реализация замысла проектной задачи (темы, целей, конечного продукта); анализ полученного результата.

Деятельность учителя: 1. Сохраняет мотивацию у учащихся на деятельность. 2. Оказывает консультативную помощь (по запросу участников) в создании «продукта». 3. Фиксирует все идеи. 4. Наблюдает, контролирует. 5. Заполняет оценочный лист

Деятельность учащихся: получают задания, распределяют роли в группах, работают над решением поставленной задачи.

Формируемые познавательные УУД у младшего школьника: умение сравнивать данные, находить отличия.

3 этап. Представление результатов (рефлексивно-оценочный)

Цели и задачи: реализация замысла проектной задачи (темы, целей, конечного продукта); анализ полученного результата.

Деятельность учителя: практическая помощь (по необходимости).

Деятельность учащихся: представляют продукт деятельности (зрителям или экспертам).

Рефлексия. Формируемые познавательные УУД у младшего школьника: учащиеся учатся строить сообщения в устной форме.

Оценивание работы при решении проектной задачи происходит по следующим критериям: владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий и умение выстроить с их помощью решение задачи в целом; умение действовать согласно инструкции; умение выполнять самооценку своих действий.

Также происходит оценивание взаимодействия учащихся при работе в группе путем экспертного наблюдения и оформления экспертного листа, в котором отражаются действия учащихся в процессе решения задачи, и делается общий вывод об уровне работы в группе.

Таким образом, проектные задачи позволяют: научить самостоятельному выбору способа решения задачи (проблемы) в ситуации, когда он не виден явно из условия задачи; обычно способ решения лежит на поверхности или задается учителем; стимулировать получение принципиально нового «продукта», которого никто не знал до решения этой задачи; содержательно мотивировать поиск решения задачи в малой группе; оценить возможности детей действовать в незнакомой ситуации, но с использованием известных детям способов действий; задать разные «стратегии» решения задачи с получением «веера» возможных результатов [3].

Применение в образовательном процессе начальной школы проектных задач способствует становлению учебного сотрудничества субъектов образовательного процесса; применению известных способов действия в ситуации, максимально приближенной к решению реальной жизненной проблемы; более глубокому анализу результатов мониторинга учебного процесса; формированию личности, способной к развитию и сотворчеству; воспитанию чувства ответственности за результат собственной работы и результат работы других; формированию познавательной активности учащихся; совершенствованию профессионального мастерства педагогов; повышению качества образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Воровщиков С.Г., Шамова Т.И., Новожилова М.М., Орлова Е.В. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения М.: 5 за знания, 2010. 402 с.
3. Воронцов А.Б., Заславский В.М. Проектные задачи в начальной школе М.: Просвещение, 2011. 176 с.
4. Воронцов А.Б. Проектная задача как инструмент мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения [Электронный ресурс] // Начальная школа – 2007. №6. URL: <http://nsc.1september.ru/article> (дата обращения: 06.01.2020)
5. Нестерова И.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий // Энциклопедия Нестеровых. URL: <http://odiplom.ru/lab/formirovanie-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deistvii.html> (дата обращения: 06.01.2020).

#### ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.Е. Сергеева, V курс заочной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.А.Кулагина  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Важная методическая цель урока при системно-деятельностном обучении – создание условий для развития познавательной активности учеников.

Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: типы, цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все его дидактические элементы. Рождение любого урока начинается с понимания и верного, четкого определения его конечной цели – чего учитель хочет достичь; затем установления средства – что поможет учителю в достижении цели, а уж затем определения способа – как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута [4].

Особенностью проведения уроков по ФГОС НОО является следование «учебной ситуации». Данный термин означает то, что теперь учитель не должен преподносить ученикам сразу готовое знание. Его задача – создать такую ситуацию, в рамках которой ученики смогут сами найти предмет изучения. На современном уроке комфортно всем: учителю и детям. Урок предполагает сотрудничество и взаимопонимание, атмосферу радости. А это значит, что у современного ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Урок, как и было раньше, остается основной единицей обучающего процесса. Но теперь изменились требования к проведению урока, предложена другая классификация уроков. Специфика системно-деятельностного подхода предполагает и другую типологию урока, которая отличается от привычной, классической схемы [1].

Требования к современному уроку в соответствии с требованиями ФГОС НОО: урок обязан иметь личностно-ориентированный, индивидуальный характер; в приоритете самостоятельная работа учеников, а не учителя; осуществляется практический, деятельностный подход; каждый урок направлен на развитие УУД: личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных; авторитарный стиль общения между учеником и учителем уходит в прошлое. Теперь задача учителя – помогать в освоении новых знаний и направлять учебный процесс [6].

Каждый урок имеет свою структуру. Под структурой урока следует понимать соотношение элементов (этапов, звеньев) урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Элементы – виды деятельности учителя и ученика. Элементами урока являются: организационный момент; проверка знаний предыдущего учебного материала, логически связанного с содержанием данного урока; переход к новому материалу; изучение нового материала; закрепление; подведение итогов урока; домашнее задание [5].

Урок – это сложный педагогический объект. Как и другие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по разным признакам. Именно этим объясняется существование различных типологий. Но необходимо отметить, что в дидактике и частных методиках нет единого принципа классификации типов уроков. Проблемами типологии уроков деятельностной направленности занимались многие педагоги и методисты: Л.Г. Петерсон, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, А.К. Дусавитский, А.В. Хуторской [2].

Согласно традиционной классификации, уроки бывают следующих типов:



получение новых знаний, уроки закрепления, обобщения и систематизации знаний. Также это уроки повторения, обобщения, контроля и коррекции.

Типы уроков по ФГОС НОО классифицируются несколько иначе. Считается, что данный стандарт переносит акцент в образовательном процессе на запросы, нужды и интересы учеников. Согласно этому, типы уроков по ФГОС подразделяются следующим образом:

Тип №1. Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков. Данный тип урока является очень важным, так как ученику преподносятся новые и совсем не знакомые ему знания. Именно от того, как он усвоит это на первых порах, зависит его дальнейшее понимание темы и использование знаний на практике. Изучение нового материала осуществляется в формате традиционного урока, лекции, исследовательской работы, учебного или же трудового практикума, также используется урок-экскурсия.

Тип №2. Урок рефлексии. Цель этого типа урока – сформировать у учеников способность к рефлексии коррекционно-контрольного типа и обучение самоанализу действий и способам нахождения разрешения конфликта.

Тип №3. Урок систематизации знаний (общеметодологической направленности). На таком уроке детей учат структуризации и обобщению полученных знаний.

Тип №4. Урок развивающего контроля. На уроках этого типа дети учатся способам самоконтроля и взаимоконтроля.

#### Виды уроков для каждого типа урока по ФГОС

№	Тип урока по ФГОС	Виды уроков
1.	Урок открытия нового знания	Лекция, путешествие, инсценировка, экспедиция, проблемный урок, экскурсия, беседа, конференция, мультимедиа-урок, игра, уроки смешанного типа
2.	Урок рефлексии	Сочинение, практикум, диалог, ролевая игра, деловая игра, комбинированный урок
3.	Урок общеметодологической направленности	Конкурс, конференция, экскурсия, консультация, урок-игра, диспут, обсуждение, обзорная лекция, беседа, урок-суд, урок-откровение, урок-совершенствование
4.	Урок развивающего контроля	Письменные работы, устные опросы, викторина, смотр знаний, творческий отчет, защита проектов, рефератов, тестирование, конкурсы

Рассмотрим типологию уроков на примере программ «Школа России» и «Перспективная начальная школа».

В программе «Школа России» выделяют следующие типы уроков: урок открытия нового знания (ОНЗ); урок закрепления знаний; повторительно-обобщающий урок; контрольно-проверочный урок; комбинированный урок; урок отработки умений и рефлексии [3].

Типология уроков по программе «Школа России» соответствует ФГОС НОО и способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов. Для этого методический аппарат программы построен с учетом возможности применения в практике учителя широкого спектра современных технологий, методов, форм, типов, приемов организации учебно-воспитательной работы с учащимися в учебном процессе.

В программе «Перспективная начальная школа» можно выделить уроки следующих типов: урок первичного предъявления новых знаний или УУД; урок формирования первоначальных предметных навыков и УУД, овладения новыми предметными умениями; урок применения предметных ЗУНов, универсальных действий; урок обобщения и систематизации предметных ЗУНов, личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных учебных действий; урок повторения предметных ЗУНов или закрепления УУД; контрольный урок (урок проверки предметных ЗУНов, сформированных УУД, умений решать практические задачи); коррекционный урок (индивидуальная работа над допущенными ошибками); комбинированный урок [5].

Из вышеперечисленного описания типологии уроков по программе «Перспективная начальная школа» можно сделать вывод, что типология уроков по этой программе соответствует ФГОС НОО и направлена на развитие таких УУД как личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные. Также уроки по этой программе позволяют младшему школьнику работать в условиях своего актуального развития и создают возможности его индивидуального продвижения и развития.

Таким образом, правильно подобранный тип урока дает возможность грамотно выстраивать урок как часть учебной деятельности, направлять работу школьников на формирование того или иного универсального учебного действия. Мы видим, что нет единого принципа классификации типов уроков, и в разных программах – разные типологии уроков. Но главное условие любой программы в начальном образовании – достижение образовательных результатов: личностных – принятие новых ценностей, нравственных норм; метапредметных – освоение способов деятельности, навыков самоорганизации и предметных – приобретение знаний и умений по данному предмету.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС. Волгоград: Учитель, 2014. 174 с.
2. Петерсон, Л.Г., Кубышева, М.А., Рогатова, М.В. Типология уроков деятельностной направленности / Педагогическое образование и наука №5. 2016. С.139–152.
3. Плешаков А.А. Школа России: Концепция и программы для начальных классов. М. Просвещение, 2015.
4. Типология уроков в современной дидактике [Электрон. ресурс]. 2014. URL: [uchportfolio.ru/public\\_files/806912713.docx](http://uchportfolio.ru/public_files/806912713.docx) (дата обращения: 16.02.2021).
5. Чуракова Р.Г. Концептуальные основы развивающей дидактической системы обучения «Перспективная начальная школа». М.: Академкнига/Учебник, 2014. 80 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2021 г. М.: Посвещение, 2021.

#### КОЛЛЕКТИВНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ДЕЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.С. Костычева, III курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Наиболее благоприятным в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) является младший школьный возраст.

Индивидуальные успехи младшего школьника впервые приобретают социальный смысл на начальном этапе обучения, поэтому создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации, инициативы, самостоятельности обучающегося проявляются в качестве одной из основных задач начального образования.

Реализация ФГОС НОО определяет проблему формирования коммуникативной деятельности младших школьников. Основанием актуальности концепции развития коммуникативных УУДв курсе начального общего образования является ряд повышенных требований к коммуникативному взаимодействию. Это показывает особую актуальность современного обучения: умение сотрудничать и работать в группе, прислушиваться к разным мнениям, уметь свободно и ясно выразить свое мнение [6].

Под коммуникативными УУД А.Г. Асмолов понимает действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2]. На необходимость развития коммуникативных действий ранее указывали авторы модели учебного сотрудничества В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман.

Коммуникативные УУД включают в себя сознательную ориентацию воспитанников на позиции других людей (в первую очередь, партнера по общению или деятельности), способность слушать и участвовать в диалоге, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и выстраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и таким образом обеспечить общую социальную компетентность.

М.Р. Битянова отмечает, что работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия; сначала они участвуют вместе, ученики распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют мероприятия. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, групповая работа позволяет включать робких или слабых учеников в общую работу класса. Групповая работа младших школьников предполагает свои правила: нельзя заставлять детей работать в группе или выражать свое недовольство тем, кто не хочет работать, совместная работа не должна превышать 10–15 минут, во избежание переутомления и снижения работоспособности; не следует требовать абсолютной тишины, но необходимо бороться с криком и т. д. Кроме того, часто требуются особые приемы учителя для установления отношений между детьми. Для групповой работы вы можете использовать время в классе. Однако могут быть задействованы и другие формы, например, проектные задания, специальные тренинги по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога и т. д. Существует множество программ, направленных на развитие коммуникативной способности у младших школьников [3].

В качестве основных средств формирования коммуникативных умений младших школьников авторы используют коммуникативные упражнения,

беседы, коммуникативные игры, игровые задания, которые могут быть эффективно применены как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

И.П. Иванов говорил, что коммуникативные умения помогают развивать коммуникативную способность. Как средство формирования коммуникативных умений в младшем школьном возрасте выступает коллективно творческая деятельность [5].

Коллективная творческая деятельность (КТД) как форма учебного сотрудничества предполагает, что процесс взаимодействия строится на основе групповой, коллективной работы. В КТД любой младший школьник может заявить о себе, демонстрируя свои лидерские качества. Дидактические и методические аспекты организации КТД по формированию коммуникативных УУД младших школьников определены принципами учета возрастных особенностей и творческой активности обучающихся. Соответственно, коллективное дело в наибольшей степени влияет на личность каждого школьника и является способом организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом жизни, и в то же время является средством формирования коммуникативных УУД. В процессе КТД обучающиеся приобретают коммуникативные навыки, узнают много нового друг о друге, учатся делить успех, и работать с другими. Есть так же ряд ученых, которые занимались данной проблемой: И.Г. Алмазова [1], М.В. Дубинина [4] и др. Они считают, что развитие коммуникативных УУД младших школьников с помощью творческой деятельности-является одним из наиболее ярких и перспективных путей в русле реализации ФГОС.

Формы КТД отличаются от других форм характером поставленных учебных задач и освоения опыта младшими школьниками. В воспитательном мероприятии учитель открыто ставит перед ними задачу и передает им готовый опыт.

В процессе КТД учитель тоже ставит задачи, но делает это скрытно. Учащиеся сами «открывают» эти учебные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт. Суть этой методики основана на тесном сотрудничестве. Все члены коллектива совместно планируют, готовят и выполняют работу, реализуя свои знания, умения и навыки на общую пользу и радость. На каждом этапе творческой совместной деятельности члены коллектива ищут лучшие, удобные пути, средства решения жизненно важных практических задач, каждый раз находя новый вариант. Таким образом создается ситуация постоянного общения, а значит, формируется развитие коммуникативных навыков. Одна из главных целей КТД – сделать жизнь ребенка радостной, интересной, запоминающейся; задачи – пробудить душу, развить его природные творческие способности, научить общению, ориентированию в различных жизненных ситуациях, развить социальную инициативу, умение работать в команде и др.

Таким образом, коллективное творчество оказывает существенное влияние на личность каждого младшего школьника, так как является способом организации деятельности, наполненной трудом, творчеством, играми и общением между участниками. В то же время это – основной педагогический прием, развивающий коммуникативные навыки у младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова И.Г. Коллективная творческая деятельность как условие развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Традиции и новации в реализации федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Елец, 2014. С. 37–41.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли// [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/Material/univers\\_uchebn\\_dejstv.pdf](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/Material/univers_uchebn_dejstv.pdf)
3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
4. Дубинина М.В. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности // Вопросы педагогики. 2020. № 1-1. С. 78–82.
5. Иванов И.П. Педагогические труды академика И.П. Иванова Т. 1 // [https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/25/3.\\_ivanov\\_i.p.\\_pedagogicheskie\\_trudy\\_1\\_tom.pdf](https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/11/25/3._ivanov_i.p._pedagogicheskie_trudy_1_tom.pdf)
6. Федеральные государственные образовательные стандарты // [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Я.И. Леохо, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В начальной школе обучающиеся должны овладеть всеми универсальными учебными действиями (УУД). Их необходимо формировать грамотно и чётко.

В ФГОС НОО изложены основные требования к формированию универсальных учебных действий [3].

Регулятивные универсальные учебные действия занимают главное место в развитии младших школьников.

А.Г. Асмолов выделяет следующие критерии сформированности регулятивных универсальных учебных действий: «принятие задачи; план выполнения, регламентирующий пооперациональное выполнения действий в соотношении с определёнными условиями; контроль и коррекция; оценка; мера разделенности действия» [1, с. 85].

Для определения уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников было проведено исследование в 2 «Б» класса МОУ гимназии № 12 г. Твери. В ходе эмпирического исследования для выявления исходного уровня сформированности регулятивных УУД у обучающихся были использованы такие методики как «Бусы», «Островитянское письмо», «Выкладывание узора из кубиков», «Проба на внимание», «Рисование по точкам», диагностика особенностей развития поискового планирования. У 33% обучающихся уровень сформированности регулятивных УУД находился на высоком уровне, у 41% – на среднем, у 26% – на низком уровне. Исходя из результатов проведённого исследования была разработана программа формирующего этапа исследования по формированию регулятивных УУД.

Формировать регулятивные УУД можно через разные приёмы. Но одним из самых эффективных является проектная деятельность. В процессе проектной

деятельности происходит формирование чувства ответственности, умения эффективно взаимодействовать с членами команды, внимательно относиться к ним, умения планировать необходимые действия, операции, действовать по плану.

В.Д. Симоненко считает, что проектная деятельность – это такая деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной новизной [2].

Проектная деятельность состоит из четырёх этапов: 1 этап – погружение в проект; 2 этап – планирование и организация деятельности; 3 этап – осуществление деятельности; 4 этап – защита проекта (презентация).

На каждом этапе учитель оказывает помощь обучающимся, если она необходима. Дети должны самостоятельно работать как в группах, так и в индивидуальной проектной деятельности, тем самым формируя определённые УУД. С точки зрения обучаемого, в проектной деятельности есть возможность проявить свою самостоятельность, попробовать свои силы в различных видах деятельности, показать умение работать в команде, проявить весь свой потенциал, показать достигнутый результат.

После проведённых методик по определению уровня сформированности регулятивных УУД были разработаны уроки-проекты по окружающему миру. Темами наших проектов были: «Зимняя жизнь птиц и зверей», «Будь здоров!», «Чудесные цветники весной», «Книга – источник знаний», «Любознательный пассажир». Это были творческие проекты.

В проекте «Зимняя жизнь птиц и зверей» дети разрабатывали эскиз своей кормушки. На начальном этапе обучающиеся искали краткую информацию о птицах и с помощью наводящих вопросов формулировали цели и задачи проектной деятельности. После этого учитель делил класс на 6 групп по 4 человека, выдавал задание для всех групп, тем самым мотивируя их к выполнению проектной деятельности и предлагал план действия по выполнению задания. После проговаривания задания учитель распределял роли в каждой группе, кто за что отвечает. А когда обучающиеся приступали к выполнению задания, то учились самостоятельно работать в группе и следовать поставленным цели и задачам. В этот момент учитель координировал деятельность обучающихся и, если возникали разногласия, то помогал решить эти проблемы в группе. После окончания работы обучающиеся презентовали её. В конце урока дети оценивали свою деятельность как в целом, так и индивидуально.

Во проекте «Будь здоров!» дети сделали книгу-совет. На начальном этапе обучающиеся искали информацию о педиатре, физиологе, диетологе и после этого дети формулировали цели и задачи проектной деятельности. После деления класса на 4 группы по 6 человек учитель проговаривал задание для каждой группы отдельно и план действий по выполнению задания. После этого учитель раздавал каждому ученику поручение: за что он отвечает в данной работе. А когда дети приступали к выполнению задания, то учитель следил, как каждый из учеников выполняет свою функцию.

В проекте «Чудесные цветники весной» обучающиеся делали цветники. В начале урока обучающиеся познакомились с весенними цветами. После знакомства

с темой проектной работы, дети формулировали её цели и задачи. В середине урока обучающиеся разгадывали закодированные слова. По выполнению заданий учитель делил обучающихся на группы и распределял обязанности между детьми. При выполнении проектного задания обучающиеся должны придерживаться выдвинутых учителем требований к заданию. Требования к заданию: соответствие информации изучаемой темы; доступность материала; работа должна быть интересной; оформлена аккуратно и креативно. Все участники очень хорошо придерживались требований. В конце урока обучающиеся оценивали деятельность с помощью сигнальных карточек и объясняли, почему понравилась работа того или иного ученика и почему не понравилась работа одноклассника, для формирования умения оценки своей деятельности.

На начальном этапе работы над проектом «Книга – источник знаний» обучающиеся разбирались над вопросом «Что такое Красная книга?», после чего они формулировали с помощью наводящих вопросов цели и задачи проектной деятельности. После этого учитель разбивал обучающихся на 6 групп по 4 человека, формулировал задание для всех групп, тем самым мотивируя их к выполнению проектной деятельности. После проговаривания задания учитель распределял роли в каждой группе, кто за что отвечает. А когда обучающиеся приступали к выполнению задания, то учились самостоятельно работать в группе и следовать поставленной цели и задачи. Учитель координировал деятельность обучающихся, при возникавших разногласиях помогал решить эти проблемы в группе. После окончания работы обучающиеся представляли результат, а в конце урока дети оценивали свою деятельность как в целом, так и индивидуально.

Последний проект «Любознательный пассажир» был посвящён транспорту. На данном уроке после ознакомления с транспортом детям было предложено задание «Какой бывает транспорт?», направленное на формирование умения планировать свою деятельность. После выполнения задания учитель разделил обучающихся на 5 групп по цвету (красный, жёлтый, зелёный, синий и фиолетовый), в группу входит по 5–6 человек и распределил обязанности между участниками (проговаривая сразу их обязанности). Для всех групп – одинаковое задание. Когда обучающиеся приступали к выполнению задания, то учитель следил за выполнением и обращал внимание на тех обучающихся, которые показали низкий уровень сформированности регулятивных УУД. Координация деятельности обучающихся и решение проблем в группе учителем помогали завершить проект в срок. После окончания работы обучающиеся презентовали её. В конце урока дети оценивали свою деятельность как в целом, так и индивидуально.

Контрольный этап исследования по определению уровня сформированности регулятивных УУД был проведен по тем же методикам, которые использовались на констатирующем этапе исследования. Высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий показали 63% обучающихся, средний – 37 %, т.е. есть положительная динамика.

Таким образом, можно сделать выводы, что во всех проектах обучающиеся научились принимать учебную деятельность, определять цель деятельности на уроке, планировать и корректировать свои действия, оценивать учебные

действия в соответствии с поставленной задачей и осуществлять рефлексию проделанной работы. В ходе проектной деятельности у обучающихся формируются не только регулятивные, но и познавательные и коммуникативные УУД. Регулятивные УУД формируются у обучающегося такие как самостоятельность, постановка перед собой задач и целей учебной деятельности, контроль, коррекция, прогнозирование и планирование своей деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ под. ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2017. 152 с.
2. Симоненко В.Д. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ: кн. для учителя. / под ред. В.Д. Симоненко. ИМЦ «Технология». Брянск, 1996. 238 с.
3. ФГОС НОО. Интернет-портал. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 26.01. 21).

### ПРИМЕНЕНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Е.К. Антошкина, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В период дистанционного обучения, на которое перешла Россия во время пандемии коронавирусной инфекции, было выявлено, что проведение уроков в дистанционном формате нуждается в усовершенствовании. После введения режима самоизоляции школьники были вынуждены постоянно находиться дома, но при этом продолжать обучение в образовательных учреждениях с помощью компьютеров и иного технического оборудования, обеспечивающего Интернет-связь.

В отличие от традиционной формы обучения, во время типичного видео-урока трудно мотивировать обучающихся упомянутой группы. Как пишет А.А. Маркеева причиной этого являются слабо развитый самоконтроль и произвольность действий [5]. Кроме того, отсутствие непосредственной коммуникации с другими обучающимися и отсутствие ситуации успеха создаёт отрицательное отношение к процессу обучения и снижение познавательной активности, и, как следствие, низкую мотивацию к обучению.

Сформировать положительное отношение к учебе можно благодаря внутренней мотивации, формирование которой происходит за счёт получения удовольствия от содержания урока. По этой причине преподаватели постоянно расширяют список использования других форматов уроков при дистанционном обучении [4]. Одним из них является урок в формате видео-блога. Он представляет собой нестандартный урок, который включает в себя запоминающиеся методы и приёмы обучения, что позволяет повысить мотивационную составляющую младших школьников [1].

Дистанционное обучение – это форма обучения, предполагающая самостоятельное приобретение знания и умений. Основными средствами в нём являются информационные технологии.



Самый распространенный тип урока при дистанционном обучении – онлайн-лекция, где наблюдается традиционный ход урока, только перемещенный в сеть Интернет. Но в условиях дистанционного обучения стандартные методы мотивации учебной деятельности обучающихся затруднены из-за особенностей формата. Необходимо разобраться: по каким причинам обучающиеся слабо мотивированы к изучению школьной программы.

Во-первых, это отсутствие социального взаимодействия [3], без которого обучающийся чувствует отстранённость от группы. Лишенный конкурентной среды, он не ощущает потребности стремиться к лучшему усвоению знаний.

Во-вторых, отсутствие необычных, запоминающихся элементов на онлайн-уроке также негативно сказывается на положительном отношении ученика к изучению темы.

Кроме того, как отмечает Т.Е. Андреева, на уроках в начальной школе не рационально использовать видео-лекцию, так как она требует длительной сосредоточенности, а обучающиеся упомянутой возрастной группы начинают непроизвольно отвлекаться со 2-3-ей минуты после начала видео [2]. Из этого следует, что использование данного формата для изучения тем в начальной школе малоэффективно, и следует демонстрировать материал с более динамичным составляющим, например, видео-блог.

О.А. Царевская, Н.В. Юдалевич утверждают, что видео-блог повышает оригинальность урока, способствует интегративному общению и развивает клиповое мышление [7]. Во время применения данной формы урока отмечаются следующие преимущества: динамичность, возможность использования средств монтажа и визуальных эффектов, привлекающих внимание молодой аудитории, стимулирование творческих способностей благодаря демонстрации различных средств монтажа видео, отбор самой необходимой информации из-за ограниченности времени демонстрации видео, стимулирование обмена информацией, вовлеченность в образовательный процесс и получение информации в пространстве, комфортном для обучающегося начальной школы.

С другой стороны, организация урока с помощью блог-технологий не лишена недостатков: трудоёмкость процесса съемки и монтажа видео, недостаточная осведомленность [6].

Таким образом, стоит отметить, что введение блог-технологий в начальной школе положительно влияет на внутреннюю мотивацию обучающихся благодаря интегративной коммуникации. Блог-технологии компенсируют отсутствие прямого взаимодействия между участниками учебного процесса и выводит процесс обучения на новый уровень.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абулайсова Н.А., Абдурахманова П.Д., Магомедова У.А. Средства повышения мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-povysheniya-motivatsii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-u-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 25.02.2021).
2. Андреева Т.Е. Учебное видео. Урок 2// КиберЛенинка. Научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-video-urok-2/viewer> (дата обращения: 26.02.2021).
3. Блоховцова Г.Г., Волохатых А.С. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya->

- distantionnogo-obrazovaniya-preimuschestva-i-nedostatki/viewer (дата обращения: 25.02.2021).
4. Диков А.В. Как учителям и ученикам не запутаться в сетях Всемирной паутины. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-uchitelyam-i-uchenikam-ne-zaputatsya-v-setyah-vsemirnoy-pautiny/viewer> (дата обращения: 25.02.2021).
  5. Маркеева А.А. Проблема мотивации школьников в дистанционном обучении // Молодой ученый. 2020. № 2. С. 1-2
  6. Науменко Л.С. Блог учителя в профессионально-педагогической деятельности паутины. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-uchitelya-v-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.02.2021).
  7. Царевская О.А., Юдалевич Н.В. Изменение подходов к обучению в условиях развития клипового мышления. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-podhodov-k-obucheniyu-v-usloviyah-razvitiya-klipovogo-myshleniya> (дата обращения: 26.02.2021).

## РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ ПЕЙЗАЖА НА ЗАНЯТИЯХ ЖИВОПИСИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

А.А. Родионова, II курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ВО «Тверской государственный университет»

Наш мир не стоит на месте, развивается. С каждым годом появляется всё больше и больше инновационных технологий. Люди стремятся к развитию и прогрессу, тем самым создавая новое, интересное и креативное. Мы можем заметить, что всё больше появляется вещей, которые отличаются своей неординарностью, яркостью и нестандартностью. В современном мире уже многое придумано, поэтому люди стараются как-то выделиться, иначе они потеряются в социуме и перестанут быть более значимыми в различных сферах жизни. Также современные проблемы требуют новых творческих решений. Из-за этого современное общество испытывает потребность в творческих, креативных личностях, именно они подталкивают человечество к прогрессу, обладают более высоким уровнем адаптации к новым условиям жизни. Собственно, этим и оправдано внимание педагогической науки к проблеме развития художественных способностей обучающихся в сфере изобразительного искусства системы дополнительного образования.

Проблемы развития художественно-творческих способностей в системе дополнительного образования рассматриваются в исследованиях Б.М. Теплова, Л.С. Выготского, А.В. Терской [4], Ж.Р. Нестеровой. А.В. Терскова определяет творческие способности «как совокупность индивидуальных врождённых и приобретённых регуляционных свойств функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые проявляются в успешности обучения или совершенствования в каком-либо определённом или различных видах общественно-полезной деятельности» [4, с. 171].

Развитие творческих способностей является важной задачей художественного образования. Ведь через художественную деятельность у детей пробуждается наблюдательность, воображение, интерес к творческой работе, свобода самовыражения и творческое мышление. И именно в художественной школе это происходит наиболее продуктивно и квалифицированно, так как тут

ребят учат рисовать профессионально, обучая различным правилам, законам и нюансам рисования, которые подготовят ребят к будущей профессиональной деятельности [5].

Ребёнок, любящий порисовать, воображать, создавать что-то новое и необычное в своё свободное время, имеющий целеустремлённость, интеллектуально-творческую активность, способный не только к мыслительной деятельности, но и имеющий потребность в ней, самостоятельную, без давления со стороны, точно имеет художественно-творческие способности [3].

Основной целью занятий изобразительного искусства и является развитие художественно-творческих способностей путём целенаправленного и организованного обучения. Задачами являются овладение художественными знаниями основ пейзажной живописи, знакомство с творчеством разных художников.

Для того чтобы грамотно развить у ребёнка его творческие способности, педагогу необходимо придерживаться принципов научности, систематичности, наглядности, активности, доступности, связи теории с практикой. Хотя творческие способности не заключаются в знаниях, умениях и навыках, но они связаны друг с другом. Чем больше у ребёнка знаний, умений и навыков, тем легче и быстрее развиваются способности [6].

Рассмотрим, как происходит развитие творческих способностей у обучающихся 1 класса (11–12 лет) на примере изучения темы «Пейзаж» в художественной школе. Перед тем, как начать непосредственно рисовать пейзаж, мы знакомим детей с мастерами пейзажной живописи. В данном случае мы рассмотрим картины почётного гражданина Тверской области, народного художника СССР, академика Российской академии художеств Е.И. Зверькова «Голубые дали» и «Пасмурный день». Ефрем Иванович Зверьков – выдающийся мастер живописи, создавший своё направление в искусстве национального пейзажа. Его особенностью является достижение единства объёма, цветового и пространственного решений многообразием переходных тонов и оттенков [1].



Рис. 1. «Голубые дали», 1991.

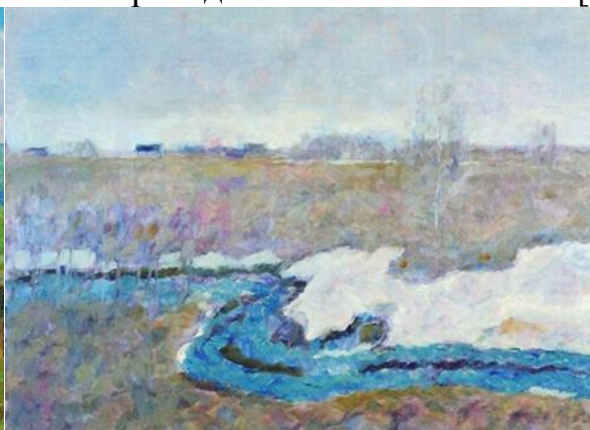


Рис. 2. «Пасмурный день», 1996.

Используя наглядный метод, опираясь на картины Е.И. Зверькова «Голубые дали», 1991 г. (рис. 1), «Пасмурный день», 1996 г. (рис. 2), преподаватель может дать обучающимся основные художественные знания:

Во-первых, уделяет внимание на различное состояние погоды, цветовую гамму ясного и пасмурного дня, также умение прочувствовать колорит времени

года. Обратив внимание на картину «Голубые дали», можно сказать, что на ней изображена солнечная летняя погода, для чего художник подобрал яркие, насыщенные тёплые цвета с преобладанием зелёного колорита. На картине «Пасмурный день», наоборот, мы видим весеннюю пасмурную погоду, тусклое, мрачное состояние природы, передающееся в холодных, бледных, синеватых оттенках. Во-вторых, законы композиции и пространственного изображения. Пейзаж обязательно пишется относительно горизонта, в зависимости от точки зрения эта линия может находиться на картине чуть выше или чуть ниже. Линия горизонта, расположенная на уровне глаз, находится на середине листа, но такое положение не стоит использовать в работе. Заниженная линия горизонта располагается ниже уровня глаз, а завышенная линия горизонта – выше уровня глаз, сюжет занимает доминирующую позицию, именно такое расположение горизонта мы и можем наблюдать на картинах «Голубые дали» и «Пасмурный день». Кроме этого важно помнить, что в картине есть главный предмет, на котором и останавливается взгляд, всё остальное вокруг расплывчатое и не такое яркое. В-третьих, правила воздушной и линейной перспективы. Предметы одной высоты, удаляясь от переднего плана, представляются всё более и более меньшего размера. Также это подчёркивается насыщенностью цвета, на переднем плане используются более тёмные и яркие краски, а на заднем – более светлые и бледные тона, имеющие сине-голубые оттенки. Поэтому на картинах «Голубые дали» и «Пасмурный день» деревья на переднем плане большого размера, чётко прорисованные и насыщенные, а отдаляясь от переднего плана, уменьшаются, становятся мутными и синеватыми [2].

На начальной стадии работы большое значение имеет диалог между преподавателем и учеником. С каждым обучающимся работа строится индивидуально. Приступив к работе, детям обязательно надо начинать с эскизов. Только после этого обучающийся переносит свой эскиз на главный лист и начинает основную работу, соблюдая все законы пейзажной живописи. Также перед тем, как начать рисовать полноценные картины пейзажа, детям можно дать небольшие упражнения на развитие художественно-творческих способностей. Например, обучающихся просят разделить лист на 4 равные части и просят нарисовать один и тот же пейзаж, изображая разное время суток: утро, день, вечер, ночь, передавая цветовые отношения в условиях пространственно-воздушной среды.

Большое значение имеют промежуточные общие просмотры, на которых преподаватель не только даёт советы ученикам, но и ученики могут участвовать в общем обсуждении и сравнить продвижение в своей работе с другими.

Кроме наглядных и практических методов используются такие, как словесный метод, эвристический метод (открытие чего-то нового через творческую деятельность), метод сравнений (активизация творческого мышления, демонстрация многовариантных способов решения задачи), метод индивидуальной и коллективной поисковой деятельности, творческие игры.

Вместе с тем, самым важным фактором развития художественно-творческих способностей являются благоприятная, творческая атмосфера, среда и условия, позволяющие благотворно работать. Этим и отличается

художественная школа [6].

Таким образом, огромное значение в развитие художественно-творческих способностей ребёнка имеют как прочные знания, устойчивые познавательные интересы, методы и условия обучения и воспитания, так и знакомство с творчеством разных художников. Рассматривая на работы великих живописцев, мы можем выявить для себя определённые особенности рисования, которые в дальнейшем можно использовать на практике, тем самым развивая художественно-творческие способности. У многих людей есть потребность в творческой активности, но, к сожалению, часто они остаются неудовлетворёнными. Поэтому ещё с раннего возраста важно выявить у детей художественно-творческие способности, чтобы как можно быстрее родители и педагоги начали работу над их развитием, обеспечив этим в будущем ребёнку успешную профессиональную деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пейзажи на все времена, Суровый стиль Ефрема Зверькова. // Литературная газета: Интернет портал. URL: <https://lgz.ru/article/8-6773-24-02-2021/peyzazhi-na-vse-vremena/> (дата обращения: 27.02.2021).
2. Рисуем акварелью. Пейзажи / пер. с франц. В.А. Мукосеевой. М.: ЗАО «Мир Книги Ритейл», 2012. 48 с.
3. Творческие способности детей: признаки наличия // Уникум: Интернет портал. URL: <https://myunikum.ru/razvitie/priznaki-vysokih-tvorcheskih-sposobn/> (27.02.2021)/
4. Терскова А.В. Развитие творческих способностей на занятиях по композиции посредством пастозной живописи [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования, 2017 №3(16). С. 171-174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-na-zanyatiyah-ro-kompozitsii-posredstvom-pastoznoy-zhivopisi/viewer> (дата обращения: 27.02.2021)/
5. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе (утв. приказом Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053526/> (дата обращения: 27.02.2021).
6. Формы и методы развития творческих способностей // Studwood.ru: Интернет портал. URL: [https://studwood.ru/1755266/pedagogika/formy\\_metody\\_razvitiya\\_tvorcheskih\\_sposobnostey](https://studwood.ru/1755266/pedagogika/formy_metody_razvitiya_tvorcheskih_sposobnostey) (дата обращения: 27.02.2021).

#### КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И.А. Кузьмина, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Формирование универсальных учебных действий (УУД) реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения системы учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности обучающихся. В связи с постоянным увеличением объёмов информации, которая должна быть усвоена учащимися, на первое место выходит не передача информации как таковой, а формирование навыков работы с разнообразными

информационными потоками.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров 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 [4].

А.Г. Асмолов отмечает, что важно формировать коммуникативные умения именно в младшем школьном возрасте, потому что этот возраст является самым благоприятным для введения ребенка в речевую среду, для ознакомления его с различными речевыми ситуациями, средствами для выражения своих эмоций, мыслей, чувств вслух, для формирования умений выстраивать понятные для партнера высказывания, договариваться и приходить к единому решению, учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве [1].

Проблема формирования коммуникативных УУД нашла отражение в исследованиях А.Г. Асмолова (разработал теорию формирования и развития универсальных учебных действий) [1], В.В. Давыдова (разработал положения теории развивающего обучения) [3], И.А. Гришановой (разработала концепцию формирования коммуникативной успешности младших школьников) [2], Г.А. Цукерман (занималась изучением преодоления трудностей учения через организацию общения младших школьников.) [5] и многих других.

Необходимость формирования, поддержания и развития коммуникативных УУД с помощью целенаправленной игровой деятельности является актуальной в наше время, потому с её помощью можно сформировать те качества личности, которые играют важную роль в жизни ребенка. Младшие школьники эмоциональны и подвижны, они обращают внимание на то, что вызывает их интерес. Именно игра – основной вид деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте. В активной деятельности обучающиеся могут представить себя в роли взрослого, повторяя увиденные когда-то действия, тем самым приобретая определенные навыки, которые пригодятся им в будущем. И чем старше они становятся, тем выше уровень их развития, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование взаимоотношения детей, поведения и воспитание их активной позиции.

Коммуникативная игра – это средство, с помощью которого можно организовать совместную деятельность детей. Это способ самовыражения, взаимного сотрудничества, где партнеры находятся в позиции «на равных», стараются учитывать особенности и интересы друг друга. Она основана на интеграции игровой и речевой деятельности. Использование коммуникативных игр в учебном процессе поможет учителю активизировать деятельность младших школьников, а также научит обучающихся планировать совместную деятельность, слаженно работать в команде, распределять роли, уметь договариваться, слышать и понимать партнера, взаимно контролировать действия друг друга, оказывать поддержку. Обучающиеся смогут эффективно

сотрудничать как с учителем, так и между собой.

В содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования указаны три группы коммуникативных универсальных учебных действий: 1) коммуникация как взаимодействие: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности; 2) коммуникация как кооперация: действия, направленные на кооперацию, сотрудничество; 3) коммуникация как интериоризация: коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Для того, чтобы выявить уровень сформированности коммуникативных УУД у младших школьников, мы выделили три критерия: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как интериоризация.

На констатирующем этапе исследования под каждый критерий были подобраны следующие методики: «Ваза с яблоками», «Ковёр» Р. Овчаровой, «Дорога к дому». Результаты каждой диагностической методики оценивались по уровню: высокий, средний, низкий. Было выявлено следующее: из 20 обучающихся высокий уровень сформированности коммуникативных УУД имели 4 человека (20%), средний – 11 человек (55%), а низкий – 5 человек (25%).

В соответствии с данными критериями, мы разработали комплекс занятий, направленный на развитие коммуникативных УУД при помощи коммуникативных игр. Комплекс занятий был проведен на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира в начальной школе. Каждое занятие предполагало включение в структуру урока коммуникативной игры. Обучающимся предоставлялась возможность развивать свои коммуникативные навыки, а именно: взаимодействовать в парах и группах, высказывать свою точку зрения, а также учитывать мнение других, комментировать свои и чужие действия, согласовывать усилия по достижению общей цели, осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности речи.

Для проверки эффективности разработанного комплекса коммуникативных игр по развитию коммуникативных УУД, обучающихся нами было проведено повторное диагностирование на контрольном этапе педагогического исследования с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе. Было выявлено, что высокий уровень – у 6 обучающихся (30%), у 13 (65%) – средний и у одного (5%) обучающегося – низкий.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование коммуникативных игр в урочной деятельности, положительно влияет на уровень развития коммуникативных УУД (взаимодействие, кооперация, интериоризация) младших школьников. Развитие коммуникативных УУД признается одним из важнейших компонентов федерального государственного образовательного стандарта. И именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным временем, так как обучающиеся взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками, взрослыми. Грамотно составленные или подобранные коммуникативные игры развивают у детей умение выражать своё мнение, свои эмоции при общении, контролировать себя, взаимодействуя с другими, а также



договариваться с партнёрами и стремиться к достижению общих целей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников: монография [М-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. 136 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. 1996. 544 с.
4. ФГОС НОО. URL: <https://fgos.ru/>
5. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2010. 260 с.

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.М. Ботякова, V курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Метод проектов возник в начале XX века, когда педагоги, философы искали пути развития самостоятельного мышления ребёнка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить те знания, которые даёт ему школа, но и уметь применять их на практике. С большим энтузиазмом ребёнок выполняет только те виды деятельности, которые свободно выбирает сам; познавательная деятельность чаще строится не в русле учебного предмета, а базируется непосредственно на интересах детей. Всё, что ребёнок узнаёт теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, связанных с его жизнью. Он должен знать, где и как он сможет применять свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем.

Актуальность метода проектов в наши дни обусловлена, прежде всего, необходимостью понимать смысл и цель своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать пути их реализации и многое другое, что входит в содержание проекта.

Суть проектной деятельности заключается в том, чтобы стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенным объёмом знаний, и через проектную деятельность, предполагающую решение одной или ряда задач, показать практическое применение полученных знаний.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий учащихся и обязательного представления результатов их работы [2]. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, групповую, парную, которая выполняется в течение определенного периода времени.

Проектный метод всегда предполагает решение какой-то проблемы.



Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование сочетания разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интеграции знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны заканчиваться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3].

Сегодня необходима переориентация обучения, о чём говорится в стандартах второго поколения. Вместо овладения готовыми знаниями, умениями и навыками требуется развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности. Проектная деятельность позволяет обучающимся приобретать знания, которые не были бы достигнуты традиционными методами обучения, помогает связать то новое, что узнают ребята, с чем-то привычным и понятным из реальной жизни.

Подготовка обучающегося к проектной деятельности должна стать приоритетной в деятельности каждого образовательного учреждения для детей младшего школьного возраста.

Сегодня уже никого не приходится убеждать в важности и необходимости метода проектов. Основная идея метода проектов заключается в ориентации деятельности школьников на результат, который получается при решении практической или теоретической, но обязательно лично значимой проблемы [4]. Овладение обучающимися проектной деятельностью позволяет им более успешно реализовывать задачи развития младших школьников: формирование приемов умственной деятельности, адекватной трудовой мотивации, диагностических умений; становление своей субъектной позиции в учебной деятельности. Однако, учащимся младших классов не хватает достаточно знаний, умений и навыков, которыми они могли бы воспользоваться при выполнении творческих проектов, поэтому возникает необходимость подготовительного этапа, в ходе которого школьники овладели бы приемами и умениями проектной деятельности; обучение младших школьников решению творческих задач, которые будут вовлекать ребёнка в активную творческую деятельность, и способствовать развитию творческих способностей, так как проектная деятельность носит творческий характер [7].

Теорией и практикой обучения доказано, что учебное проектирование соединяет две стороны процесса познания. С одной стороны, это метод обучения, с другой – средство практического применения обучающимися приобретённых знаний и умений.

В соответствии с требованиями ФГОС НО, по окончании начальной школы предполагается оценивание сформированности у школьников универсальных учебных действий (УУД) [8]. Организация массовой работы школьников над проектами позволит существенно дополнить усилия учителей по формированию УУД на уроках по базовым дисциплинам и в результате позволит продемонстрировать хорошие показатели в итоговой диагностике.

Главное в работе над проектами – научить школьников создавать и реализовывать свои замыслы. Это очень важное умение. Творческий характер проектной деятельности школьников определяет гуманизацию учебного

процесса: актуализацию в нем человеческого фактора через усиление творческих, нравственных, социальных основ, становление субъектной позиции, что обуславливает развитие личности школьника. [5]

Кроме того, реализуя проектирование от идеи до ее воплощения, школьники учатся самостоятельно принимать решения, определять свои пробелы в знаниях, находить пути исправления такого положения, брать на себя ответственность за их реализацию.

Проектная деятельность позволяет формировать ценность знания, ориентированного на идею педагогического сотрудничества; формировать у детей учебную мотивацию; диагностировать интеллектуальное развитие детей.

Учебный проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач.

Итак, учебный проект – это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия, учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта [6].

Для успешного обучения в начальной школе у младших школьников должны быть сформированы следующие познавательные УУД: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной формах; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблемы [1].

Метод проектов был использован нами на практике. Примером этого могут служить следующие проекты: «Здоровый образ жизни», «Тайна моего имени», «Цепи питания», «Моя родословная», «Личная гигиена» и ещё один проект по английскому языку находится в разработке.

В ходе этой работы мы пришли к выводу, что проектную деятельность необходимо использовать при работе с младшими школьниками, так как она позволяет учащимся приобретать знания, которые не достигались при традиционных методах обучения, помогает связать то новое, что узнают ребята, с чем-то для них знакомым и понятным из реальной жизни.

Каждый проект включает в себя несколько этапов: подготовительный (определение цели и темы проекта), планирование, исследование, формулирование выводов и презентацию проекта.

Таким образом, проанализировав проделанную работу, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности ключевых компетентностей

проектной деятельности повысился. Также в ходе проведенной работы у обучающихся были сформированы познавательные УУД. Дети научились проводить обобщение и классификацию предметов и объектов по признакам, устанавливать причинно-следственные связи, проверять информацию, находить дополнительную информацию, используя справочную литературу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать УУД в начальной школе. М.: Просвещение, 2010.
2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. М.: МГУ, 2000. 47 с.
3. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения. // Директор школы. 1995. № 6. С. 39–47.
4. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9. С. 56–58.
5. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Нач.школа. М., 2004. №2. С. 34–37.
6. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников М.: Вентана-Граф, 2002. 112 с.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
8. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2003. 80 с.
9. ФГОС. [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 26.01.2021)

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Руденко, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Одной из важнейших задач школы в современной жизни является патриотическое воспитание подрастающего поколения, под которым понимается постепенное формирование у обучающихся чувства любви и гордости за свою Родину. Во все времена патриотизм считался одной из значимых черт всесторонне развитой личности, именно поэтому школа должна предоставить все условия и возможности для того, чтобы у младших школьников формировалось чувство гордости за свою страну, чувство любви к месту, где мы родились и живём сейчас, чувство уважения к своему народу и людям, окружающих нас.

Патриотическое воспитание в школе в конце прошлого века практически сошло «на нет», чему способствовало немало факторов, например, громкие утверждения СМИ об ошибочном пути развития нашей страны, отсутствие общей идеологии в государстве, а также нехватка методической литературы у педагогов для успешного формирования чувства патриотизма у подрастающего поколения. Но, на самом деле, смысл патриотического воспитания заключается в разъяснении понятий добра и зла, обращении сознания обучающихся к высоким идеалам истории Отечества и создании тем самым представлений о значимости и достойном общемировом значении и самоценности России. Для того, чтобы вырастить поколение убежденных, благородных, способных на

подвиги ради страны и народа, настоящих патриотов своей Родины людей, учитель должен ежедневно в своей работе обращаться к лучшим историческим примерам, использовать современные приёмы и методы, а также личным примером воспитывать чувство патриотизма у обучающихся начальной школы, ведь детство считается лучшей порой для привития любви и гордости за свою страну, Родину, Отчизну.

Данная тема является актуальной, потому что, как отмечает учёный А.Я. Бруштейн – по мере взросления у детей начинает формироваться так называемый «родничок героизма», который требует реализации, но часто остающийся не востребуемым. Зато пробуждающиеся силы подрастающего организма могут найти свое применение в примыкании к антиобщественным организациям, число которых год от года растет [1]. В настоящее время существует нормативно-правовая база, основываясь на которой организуется патриотическое воспитание [4]. И в первую очередь это Конституция Российской Федерации, в её преамбуле провозглашены такие общечеловеческие ценности как: 1. Ценности демократии: права и свободы человека, равноправие и самоопределение народов, демократическая основа государственности России. 2. Нравственные ценности: вера в добро и справедливость, почитание памяти предков. 3. Ценности российской государственности: сохранение исторически сложившегося государственного единства, возрождение суверенной государственности, утверждение её незыблемости. 4. Ценности патриотизма и интернационализма: любовь и уважение к Отечеству, ответственность за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями, осознание общей судьбы у народов многонациональной России, её причастности к мировому сообществу [2].

Ряд ученых (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, И.П. Тугаев) в своих педагогических исследованиях считают, что патриотизм является политическим принципом. В.В. Белоусов, Д.Н. Щербаков, Н.Е. Щуркова говорят о том, что патриотизм относится к нравственным качествам. Но такие педагоги, как Н.П. Егоров, Л.Р. Болотина, Т.А. Ильина, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, Р.А. Полуянова, Ю.П. Сокольников считают патриотизм сложным нравственным чувством, которое не отражает его сущность в полной мере, потому что нравственные чувства предполагают переживания человека о своём отношении к окружающей действительности, поступкам и т.д. А патриотизм – это переживание личностью своего отношения к Родине, Отечеству, осознание своего патриотического долга, а также стремление к его реализации [2].

Центральное место в обучении занимает системно-деятельностный подход, который, в свою очередь, является основой введения новых стандартов. Для того, чтобы исследовать мышление, в течение десятилетий создавались и совершенствовались различные методы, которые позволяли изучать самые различные умственные способности, а также закономерности мышления.

Д.Б. Богоявленская разделяет эти методы на две группы: исследование с помощью «проблемных ситуаций» и тестирование. Проблемная ситуация – это особый вид интеллектуально-эмоционального взаимодействия субъекта (обучающегося) с объектом познания (задачей), в процессе которого обучающийся осознает противоречие между необходимостью овладения

объектом познания (решение задачи) и недостатком имеющихся у него знаний для этого. У обучающихся начальной школы проблемная ситуация порождает ярко выраженную поисковую потребность, желание найти, открыть, усвоить необходимые для решения проблемы знания и способы деятельности. Повысить уровень развития патриотической воспитанности возможно при помощи метода проблемных ситуаций, включённых в систему уроков в начальной школе [3].

А.М. Матюшкин даёт определение проблемной ситуации, как специфического вида взаимодействия субъекта и объекта в процессе обучения, которая даёт характеристику определённого состояния обучающегося, возникающего при выполнении задания, требующего открытия нового знания и предмете, явлении, способе или условии выполнения задания. В проблемной ситуации при открытии неизвестного происходит процесс становления элементарных психических новообразований, которые, в свою очередь, относятся к самым различным элементам усваиваемого действия или чертам личности человека. По мнению А.М. Матюшкина, главным элементом проблемной ситуации выступает неизвестное и новое: то, что должно быть открыто для того, чтобы правильно выполнить задание, действия. В проблемной ситуации важной характеристикой выступает степень обобщения, исходя из этого степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Таким образом, поиск неизвестного предоставляет обучающимся иные по качеству знания, которые имеют более обогащенный характер, нежели при обычном обучении [5]. Метод проблемных ситуаций позволяет обучающимся начальных классов самостоятельно открывать новые знания при решении учебных проблем, способствует развитию творческих способностей, обеспечивает качественное усвоение знаний и воспитывает высокоинтеллектуальную личность с нравственными и патриотическими качествами [5]. При создании проблемной ситуации на уроке обучающиеся младших классов сталкиваются с противоречием и незнанием, испытывают чувство удивления или затруднения, при этом необходимо правильно и грамотно выйти из неё, а для этого ученики совместно с учителем проделывают мыслительную работу. Основываясь на своём жизненном опыте, уже имеющихся знаниях, обучающиеся делают выводы и умозаключения, которые помогают разрешить возникшую ситуацию по какому-либо из критериев.

Для выявления уровня патриотической воспитанности младших школьников, их стремления к патриотической деятельности, желания и получать знания об истории малой Родины, уровня интереса, который они проявляют по отношению к своей малой Родине, мы использовали методики Т.М. Масловой на основе 4 критериев патриотической воспитанности: мотивационно-потребностный, эмоционально чувственный, когнитивный, поведенческо-волевой. На констатирующем этапе обучающиеся начальных классов показали следующие результаты: 60% детей имели уровень патриотической воспитанности ниже среднего, по 20% – низкий и средний уровень, высокого уровня патриотической воспитанности не было выявлено.

На формирующем этапе исследования для повышения уровня

патриотической воспитанности нами были разработаны 20 проблемных ситуаций патриотической направленности и включены в структура уроков по математике, русскому языку, литературному чтению, окружающему миру по программе «Школа России» 3 класса.

После проведения этих уроков на контрольном этапе исследования были получены следующие результаты: у большинства обучающихся выявлен средний уровень патриотической воспитанности – 75 %, у 10% – высокий уровень, у 10% – уровень ниже среднего, у 5 % – низкий уровень.

Таким образом, можно утверждать, что использование метода проблемных ситуаций способно повысить уровень патриотической воспитанности, и применение его на уроках поможет реализовать все цели и задачи, которые диктует ФГОС НО по поводу патриотического воспитания младших школьников. Патриотическое воспитание подрастающего поколения должно стать объединяющей силой, способной вырастить настоящих патриотов, которые будут искренне любить свою Родину, свой народ, семью не на словах, а на деле. Патриотизм способен дать новый импульс для духовного оздоровления народа, приумножить богатства нации и возвести Россию на пьедестал в глазах её людей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: «Просвещение» 2009, 21 с.
2. Использование технологии проблемного обучения как средство патриотического воспитания. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-tiekhnologhii-problemnogho-obuchieniia-kak-sriedstvo-patriotichieskogho-vospitaniia.html> (дата обращения: 28.02.2021).
3. Казакевич С.Д. Программа патриотического воспитания школьников // Социальная сеть работников образования nsportal.ru: Интернет-портал. URL: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2013/02/24/programma-patrioticheskogo-vospitaniya> (дата обращения: 28.02.2021).
4. Нормативно-правовая база патриотического воспитания в школе // Инфоурок: Интернет-портал. URL: <https://infourok.ru/normativno-pravovaya-baza-patrioticheskogo-vospitaniya-v-shkole-493241.html> (дата обращения: 28.02.2021).
5. Приёмы создания проблемной ситуации (по Е.Мельниковой). [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog/priiomy-sozdaniia-problemnoi-situatsii-po-ie-miel-nikovoi.html> (дата обращения: 28.02.2021).

#### ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В.А. Рябенко, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Хорошее образование является одной из значимых ценностей современного общества. Для успешной работы каждый учитель должен владеть педагогическим мастерством, поскольку только владение им может обеспечить эффективные результаты труда педагога. Одним из важнейших проявлений профессиональной компетентности педагога выступает профессиональная эмоциональная компетентность. Развитая эмоциональная компетентность – важнейшее качество хорошего педагога или руководителя.

Эмоциональная компетентность способствует сохранению и укреплению

здоровья человека вообще и педагога в частности, благодаря ключевым компетенциям. Первая компетенция – это распознавание и понимание собственных эмоций и чувств. Высший уровень эмоциональной сознательности характеризуется тем, что человек может не только воспринять и описать чувство, но и понимает причины его возникновения. Вторая компетенция – управление своими эмоциями. Человек, который сотрудничает с другими (к учителю это относится непосредственно), вынужден находить баланс между собственными потребностями, притязаниями и ожиданиями общества. Третья компетенция – распознавание и понимание чувств окружающих. Человек с высоким уровнем развития этой компетенции хорошо распознаёт сигналы о чувствах других людей и в состоянии изменить перспективу, увидеть положение вещей с позиции другого человека, почувствовать то, что чувствует он. Четвертая компетенция – управление чувствами других. Способность позитивно влиять на чувства других является компетенцией высшего порядка. Для педагога такая компетенция особенно актуальна [2].

И.Н. Андреева выделяет следующие методы развития эмоционального интеллекта: групповые упражнения, индивидуальные упражнения, деловые игры, коучинг [1].

Для развития эмоциональной компетентности необходимо: 1) осуществлять «коррекцию закреплённых в онтогенезе негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности); 2) вырабатывать навыки эмоционального совладания, сопряжённые также с созданием новых условно-рефлекторных позитивных связей, позволяющих формировать индивидуальный стиль; 3) обеспечивать саморегуляцию личности не за счёт подавления негативных эмоций, а за счёт использования их энергии для организации целенаправленного поведения; 4) отслеживать критерий эмоциональной компетентности, которым становится один из трёх возможных типов стратегии совладания: непосредственные активные поступки индивида с целью уменьшения или устранения опасности; совладание без эмоций; косвенная или мыслительная форма без прямого воздействия, невозможного из-за внутреннего или внешнего торможения; 5) контролировать анализ внутренней картины жизненного пути, который также оказывает опосредованное влияние на эмоциональную компетентность.

Эмоциональная компетентность способствует сохранению и укреплению здоровья человека вообще и педагога в частности.

Существуют проблемы, которые могут возникнуть при формировании эмоциональной компетентности: проблема самосознания, проблема самоконтроля, проблема проявления эмпатии, проблема навыков отношений.

Для решения возникших проблем предлагается использовать следующие тренинги:

1. Психологический тренинг развития профессионального самосознания педагога (И.В. Вачков). Цель тренинга – развитие самосознания.

Основной задачей разработанного тренинга являлось развитие всех подструктур профессионального самосознания – когнитивной (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как

личности и профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческой (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции).

2. Упражнение на развитие самоконтроля (Александр Збожинский). Предлагается посмотреть ознакомительное видео. Цель – развитие самоконтроля.

3. Тренинг как средство развития эмпатических способностей педагога (О.С. Ионина). Цель тренинга – создать условия для личностного роста участников тренинга, развития и совершенствования способности человека понимать собственный эмоциональный мир, способности к сочувствию и сопереживанию окружающим.

4. Программа тренинга коммуникативной компетенции (Домарева Мария)/ Цель тренинга: развитие коммуникативной компетенции, овладение навыками делового общения.

Стремление педагогов развивать эмоциональную компетентность позволит обеспечить саморегуляцию личности, контроль анализа внутренней картины жизненного пути, повысить межличностные и внутриличностные составляющие эмоционального интеллекта, формировать стремление к самонаблюдению и постоянной рефлексии. Развитая эмоциональная компетентность – важнейшее качество хорошего педагога или руководителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 2. С. 80–82.
2. Посадская Т. Эмоциональная компетентность педагога – важное условие сохранения и укрепления здоровья// [Электронный ресурс]. URL: <http://viperson.ru/articles/> 15 февраля 2011 (дата обращения 05.02.2020).

#### ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Моисеевкова, II курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в наше время педагогика, в основном, оказалась «бесполой», то есть она ориентирована на абстрактного ребенка и вовсе не учитывает такие его важные особенности, как половые и психологические. В школу ежегодно приходят не просто дети, а мальчики или девочки со свойственными им особенностями восприятия, мышления, речи, эмоций, с разными установками, типами характера, поведения, разные по своему биологическому возрасту. Школа же готовится к встрече с детьми, но не с мальчиками и девочками.

В педагогической и психологической литературе все нивелировано. Считается, что в определенном возрасте ребенок должен обладать определенными знаниями и навыками. Однако при этом пол ребенка совершенно



не учитывается. Школа усредняет различия, обучая всех одинаково.

Несмотря на достаточно подробное освещение проблем гендерного восприятия, до сих пор не существует фундаментальных работ о том, как реализовать данный подход в обучении, как учесть все особенности восприятия мальчиков и девочек при преподавании. Именно поэтому мы считаем, что гендерный подход будет являться подходящим инструментом реализации личностно ориентированного обучения, поскольку будет учитывать и биологические, и социальные факторы становления личности ребенка. Всё это обусловило актуальность нашего исследования.

В настоящее время проблемой гендера интересуются в большей степени с точки зрения решения неких социальных и философских проблем. Методологическую основу исследования составляют положения отечественных психологов и педагогов (В.С. Агеев «Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов», М.Ю. Бужигеева «Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения», И.С. Кон «Психология половых различий» и др.) о необходимости учета индивидуальных особенностей личности при организации воспитательного и учебного процессов [1, 4, 6]. В работах психологов и психолингвистов отмечаются особенности в восприятии и усвоении материала мальчиками и девочками. М.Ю. Бужигеева, С.В. Зверева, О.Ю. Ермолаев придерживаются организации раздельного обучения для реализации гендерного подхода [2, 3, 4].

Не всеми учеными (например, И.С. Кон) поддерживается идея реализации гендерного подхода через раздельное обучение [6]. Интересны его замечания насчет раздельного обучения мальчиков и девочек. Он считал, что раздельное образование на начальном этапе не только не соответствует требованиям гендерного подхода, но и противоречит ему, поскольку сужает представления детей об окружающем мире. Кроме этого, ученым отмечено, что в настоящий момент сильно изменились представления о маскулинности и фемининности. Например, не каждому мальчику присущ маскулинный тип мышления. Когда речь идет о конкретном ребенке, нужно смотреть его тестовые показатели не только с точки зрения гендерной идентичности (мальчик или девочка), но и с точки зрения маскулинности / фемининности. Мы также придерживаемся этого мнения, т.к. в условиях общеобразовательного учреждения именно такая форма является наиболее реализуемой. Нами были рассмотрены реальные примеры внедрения гендерного подхода к обучению учащихся в различных учебных заведениях. Например, ГБОУ г. Москвы «Школа № 1257» с 1991 г. работает по программе раздельного обучения детей с первого класса с целью максимального учета психических и физиологических особенностей детей различных возрастных групп [5].

Анализ изученного материала показал, реализация гендерного подхода к обучению младших школьников требует обязательного изменения акцентов в деятельности педагога, который должен овладеть и использовать специальные методики в своей деятельности. В процессе реализации гендерного подхода обязательен учет индивидуальных особенностей мальчиков и девочек. Воспитывать и обучать их нужно по-разному, ибо одна и та же деятельность у

них организуется при участии разных структур мозга. В научной литературе констатируются следующие различия между мальчиками и девочками: основа различия познавательных стратегий и путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации; организация внимания; форма активации эмоций; мотивация деятельности и оценки достижений; поведение.

Проект с гендерными классами показал себя с успешной стороны уже на начальном этапе. Так, в классе девочек можно увидеть все призовые места за школьные олимпиады по русскому языку. Всем педагогическим коллективом отмечается лучшая дисциплина в гомогенных классах в сравнении с гетерогенными классами. Учителя отмечают, что работать с девочками в гендерном классе очень легко и просто, поскольку в течение урока не приходится отвлекаться на дисциплину. Мальчики, по ее словам, активнее девочек из гомогенного класса, но в сравнении с гетерогенным классом, их коллектив более сплочен, с дисциплиной меньше проблем, у мальчиков нет необходимости «красоваться» перед девочками.

Наибольшая трудность возникает с разработкой методической базы. Для того чтобы начать внедрение гендерного подхода в образовательный процесс младших школьников, необходимо отойти от принципа обучения усредненного ученика и сосредоточиться на особенностях развития мальчиков и девочек.

Внедрение гендерного подхода способствует оптимизации учебного процесса и, соответственно, повышению уровня обученности школьников. Мы считаем, что реализация гендерного подхода в обучении младших школьников позволяет не только улучшить уровень обученности, но и способствует лучшей эмоциональной адаптации, по сравнению с классами, преподавание в которых осуществляется без учета гендерных особенностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–157.
2. Зверева С. В. Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий. СПб., 2005. 52 с.
3. Ермолаев О.Ю. Марютина Т.М., Мешкова Т.Л. Внимание школьника // Знание. 1987. № 9. С. 24–29.
4. Бужигеева М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–34.
5. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1257» [Интернет-ресурс] URL: <https://gym1257u.mskobr.ru/#/> (дата обращения: 20.02.2021)
6. Кон И.С. Обсуждение темы «Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР» // Гендерные исследования. 2000. №5.

#### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАБОТЕ НАД ДЕКОРАТИВНЫМ НАТЮРМОРТОМ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.В. Курдюмова, IV курс очной форма обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время в психологической и педагогической литературе

существуют различные подходы к определению творчества. Психологический словарь определяет творчество как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью [5].

Педагогика определяет понятие творчество как высшую форму активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне) [6].

По словам Г.С. Батищева, творчество – это способность создавать любую принципиально новую возможность [9].

Развитие творческих способностей обучающихся происходит на основе развития их воображения и мышления, и предполагает формирование у них важнейших интеллектуальных и практических действий, внешне проявляющихся в виде умений наблюдать, думать, сравнивать, самостоятельно выдвигать и решать новые задачи и др.

Федеральный государственный стандарт общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, и одной из целей ФГОС является развитие личности школьника, его творческих способностей.

Современное общество ощущает потребность в творческой, активной, самостоятельной личности с ярко выраженными индивидуальными качествами, способной, реализуя свои личностные запросы, решать и проблемы общества. Данный социальный заказ увеличивает внимание к проблеме развития творческой активности обучающихся, которая способствует становлению индивидуальности человека, его самовыражению, самореализации и успешной социализации.

Одним из таких видов деятельности является работа над декоративным натюрмортом на уроках изобразительного искусства.

Термины «декоративность», «декорация» происходят от латинского слова «decoro», что значит «украшать». В.А. Сухомлинский утверждал, что декоративное рисование – это средство нравственного воспитания, формирования мировоззрения и развития фантазии ребенка [10].

Декоративный натюрморт – это плоскостное изображение натюрморта, в котором нет объёма, нет реалистичности [7]. Декоративный натюрморт, как и декоративная живопись в целом – это творческий переход от натуры к решению композиции и воплощению ее во всевозможных стилях и материалах [11].

Изучение натюрморта способствует формированию творческих способностей детей. Работа над декоративным натюрмортом начинается с поисков самого интересного мотива среди множества других, так же достойных внимания. Декоративный натюрморт развивает мышление в пространстве, помогает раскрыть индивидуальность ребенка, его собственное, авторское видение уже имеющейся оригинальной работы.

В современных исследованиях и методических разработках (Н.Н. Гусарова, Г.Н. Давыдова, Н.В. Дубровская, И.А. Лыкова, М.И. Нагибина и др.) представлены некоторые нетрадиционные изобразительные техники

(преимущественно пальцевая, кляксография) [1, 2, 3, 8].

Термин «нетрадиционный» (от лат. traditio – привычный) подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными.

По мнению Р.Г. Казаковой, нетрадиционные техники – это технологии, которые позволяют создавать рисунок при помощи разнообразных средств и материалов, находящихся под рукой и отличающие эти рисунки от традиционных по выполнению [4].

Использование нетрадиционных техник рисования на уроках по декоративному натюрморту раскрепощает обучающегося, позволяет проявлять свое творческое видение композиции, способствует возникновению положительных эмоций, усидчивости, сосредоточенности, самостоятельности, активности, умения доводить начатое дело до конца.

Мы провели эмпирическое исследование, которое осуществлялось на базе 6 «б» класса школы №8 г. Клин. Обучающиеся работают по программе Б.М. Неменского. В исследование принимало участие 25 человек, возраста 12–13 лет. В процессе эмпирического исследования были проведены методики: «Изучение скорости мышления», Диагностика уровня развития дивергентного мышления и тест П. Торренса, на констатирующем и контрольном этапе, и 8 занятий по развитию творческих способностей в работе над декоративным натюрмортом.

На констатирующем и контрольном этапе исследования использовались диагностики по выявлению творческих способностей через следующие критерии: гибкость мышления, быстрота мышления и оригинальность. Диагностики выявляют быстроту мышления, количество идей, ответов или вариантов решения задачи за определённый промежуток времени; способность понять новую точку зрения; умение отказаться от усвоенной точки зрения; определить способность творческого самовыражения; умение мыслить нестандартно, умение отказаться от шаблонов.

Для развития творческих способностей обучающихся, участвующих в данном исследовании, были разработаны занятия по изобразительному искусству в рамках темы «декоративный натюрморт» с применением нетрадиционных техник рисования.

В виду того, что в ходе констатирующего этапа исследования уровень развития творческих способностей обучающихся оценивался через такие критерии, как гибкость мышления, беглость мышления и оригинальность, то и работа на уроках будет включать в себя ряд заданий в рамках работы над декоративным натюрмортом, которые будут направлены на формирование того или иного критерия творческих способностей.

На формирующем этапе мы внедряли в работу над декоративным натюрмортом такие нетрадиционные техники как: «изображение пальчиками» (ладошками), «живопись солью», «рисование методом напыления», «пластилиновая живопись», «пуантилизм», «рисование кляксами» и др. Рисование натюрморта с использованием нетрадиционных техник способствовало развитию творческих способностей обучающихся.

Перед детьми стояла задача написания натюрморта, не искажая форму

предметов в пространстве, при этом они сами решали, какое цветовое решение будет у их работы. На каждом занятии дети рисовали при помощи тех нетрадиционных техник, которые были им предложены. Они использовали свое воображение, для того чтобы их натюрморты были особенными и непохожими друг на друга, а рисование в нетрадиционных техниках помогало им в этом. Таким образом, дети не просто рисовали предложенный им натюрморт, они сами решали какой он будет по цвету и фактуре. Они могли по своему желанию выполнять в предложенной технике всю работу, или частично, все зависело от их фантазии и готовности экспериментировать.

Например, рисуя натюрморт, ребенок мог сделать все предметы правильной формы и размера, но в отличие от академического рисунка, цветовое решение он мог выбрать сам. Он мог сделать все предметы в одной цветовой гамме, показывая лишь тоном, какие предметы ближе, какие дальше, а при помощи такой техники как «живопись солью» он мог их сделать разной фактуры.

Такое рисование, оказывая специфическое влияние на развитие восприятия и мышления, организует умение не только смотреть, но и видеть, позволяет ребенку передавать предметный мир вначале по-своему и лишь позже – по принятым изобразительным законам. Нетрадиционные техники раскрепощают ребенка, он не боится сделать что-то не так. Напротив, оригинальность решения поставленной задачи поощряется учителем. Положительные эмоции являются неотъемлемой частью занятий, где используется нетрадиционное рисование, все это и способствует развитию творческих способностей ребенка.

После проведения формирующего этапа исследования, нами был проведен контрольный этап, который показал, как изменился уровень творческих способностей обучающихся. В контрольном этапе были применены те же диагностики, что и на констатирующем этапе.

Программа, подобранная нами для повышения уровня творческих способностей, показала хорошую динамику. Многие обучающиеся, которые изначально имели средний уровень творческих способностей, смогли повысить его. Обучающихся с «низким уровнем» творческих способностей стало намного меньше, их количество изменилось с 10 человек, до одного.

Таким образом мы показали, что использование нетрадиционных техник рисования на уроках по декоративному натюрморту способствует эффективному развитию творческих способностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Белошистая А.В., О.Г. Жукова. // Пособие для занятий с детьми. М.: Аркти, 2008. 32 с.
2. Давыдова Г.В. Нетрадиционные техники. М.: Скрипторий, 2014. 128 с.
3. Дубровская. Н.В. СПб.: Детство Пресс, 2004. 128 с.
4. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М.: Сфера, 2010. 256 с.
5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Интернет-портал. UR: <https://psychological.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.04.2020).
6. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. 123 с.
7. Озеров Р. Художественная галерея Арт СПб: Интернет-портал. UR: <https://www.art->

srb.ru/article/329 (дата обращения: 23.04.2020).

8. Сахарова О.М. Я рисую пальчиками. СПб.: ИД «Литера», 2008. 32 с.

9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2012. 448 с.

10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.

11. Шичкина М.М. Обучение декоративному натюрморту: Интернет-портал. UR: <https://multiurok.ru/files/obuchenie-dekorativnomu-natiurmortu-kak-sredstvo-f.html> (дата обращения: 25.04.2020).

## СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Ширяева, III курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Т.А. Креславская  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На современном этапе реформирования образования происходит переосмысление цели и задач воспитания, на первый план выходит необходимость формирования социально значимых качеств обучающихся, среди которых важными являются лидерские, организаторские, которые обеспечивают личности возможность достижения жизненного успеха. Однако до конца не решенным остается вопрос выявления лидеров в младшем школьном возрасте и поиск путей и средств развития лидерских качеств у школьников в различных видах деятельности. С учетом этого актуальность приобретает внеурочная деятельность обучающихся, в процессе которой создаются условия для развития активности, инициативности, настойчивости, ответственности, которые в совокупности образуют лидерский потенциал личности.

Лидерство как социально-психологическое явление было предметом дискуссионного обсуждения в исследованиях ученых, начиная с античности и до наших времен. Проявления лидерства в детских группах на каждом возрастном этапе, их специфику и организаторские и координационные функции рассмотрены в работах Г. Драгуновой, А. Залужного, И. Кона, А. Краковского, Д.Фельдштейна и др. В современном психолого-педагогическом дискурсе продолжают теоретические и эмпирические исследования, направленные на изучение различных направлений такого научного феномена: педагогического сопровождения детского лидерства (А. Уманский); особенностей воспитания лидерских качеств личности в современной общеобразовательной школе (Д.Алфимов); педагогических условий развития лидерских качеств обучающихся младшего школьного возраста (Т. Вежевич); организационно-педагогических условий формирования положительных лидерских качеств у младших школьников (И. Пескова) и др.

Проблема лидерства особенно остро встает в школьные годы, когда происходит активное формирование личности, создаются предпосылки для развития лидерских качеств. Формирование позитивных лидеров в ученическом коллективе не может быть стихийным процессом. Соглашаемся с исследователями, которые считают, что «нужно организовывать специальную работу, направленную на диагностику лидерских качеств у детей и создание

условий для реализации лидерского потенциала наиболее активных учеников» [5, с. 238]. Для этого детей нужно ставить в позицию активного участника различных видов деятельности.

Анализ различных научных подходов к определению лидерских качеств личности дал основания для такой формулировки: лидерские качества – это обобщенные свойства лидера создавать новое видение решения проблемы, успешно влиять на последователей в направлении достижения группой или организацией целей, а также создавать благоприятную социально-психологическую атмосферу в коллективе.

Разрабатывая систему работы по развитию лидерских качеств, апеллируем к ценностной теории лидерства, согласно которой лидерству можно обучаться в различных видах деятельности. Эффективность воспитания лидерских качеств школьников зависит от того насколько непрерывно (от класса к классу) оно осуществляется. Под непрерывностью воспитания лидерских качеств школьников понимается «постепенность воспитательных действий в течение всего пребывания ученика в школе и за ее пределами с учетом центральных психологических новообразований, присущих возрастному периоду школьников и обуславливают дифференциацию содержания, форм и методов с усложнением в соответствии с их возможностями по взаимодействию с членами команды» [3, с. 183].

Современные ученые полагают, что в учебном заведении необходимо создавать специфические педагогические условия, реализация которых будет способствовать развитию лидерских качеств обучающихся. В частности, Т.Вежевич считает, что для формирования эффективного лидера необходимы: «воспитание сплоченного коллектива, в котором может самоактуализироваться лидер; организация разносторонней творческой деятельности, в которой могут выделиться лидеры разного типа, происходит отбор и обогащение социального опыта детей; использование эффективных педагогических технологий управления процессом развития личности, основанные на педагогике сотрудничества, способствуют созданию деловой активности, уважительного отношения к каждой личности, эстетической насыщенности повседневной жизни, совместного переживания успехов и неудач и т.п.» [1, с. 41].

Основными видами деятельности, которые направлены на формирование лидерских качеств младших школьников в образовательном пространстве, являются: учебная деятельность (индивидуальная, групповая, коллективная); воспитательная деятельность (дискуссии, беседы на соответствующую тематику, участие в тренингах, конкурсах, соревнованиях, разыгрывание ролевых ситуаций); исследовательско-поисковая деятельность (участие в конференциях, проектах, программах); проектная деятельность (разработка и защита индивидуальных и коллективных проектов, творческих дел); общественная деятельность (участие в работе органов ученического самоуправления и т. п.) [4].

С целью развития лидерских качеств младших школьников необходимо создавать ситуации успеха, создавать цикл различных дел, в которых обучающийся может реализовать свой потенциал, свои лучшие качества. Именно успех придает силы, веру в возможность преодоления любых препятствий, создает основу для формирования лидерских качеств.

Анализ литературы по проблеме свидетельствует о том, что нет единого понимания ситуации успеха. Традиционно модель ситуации успеха рассматривается как «оптимальная комбинация условий, обеспечивающая: поставленное учебное достижение; момент положительных переживаний школьника от достигнутых учебных результатов; высокую социальную оценку, общественное признание индивидуальных достижений личности» [2, с. 48].

В качестве вывода можно предложить такую трактовку термина «ситуация успеха» – это как лично значимое учебное достижение, связанное с социальным признанием и переживанием радости.

Ситуация успеха имеет большой воспитательный потенциал, который реализуется в «предоставлении ученику возможности сохранения самоуважения через достижение адекватного соотношения между целью, прилагая усилия, и полученными результатами; между педагогической требовательностью и возможностями ученика» [6, с. 90].

С целью выявления лидерских качеств в младшем школьном возрасте и оценки эффективности деятельности по созданию ситуаций успеха в развитии лидерских качеств младшими школьниками нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 26 учащихся младшего школьного возраста. На констатирующем этапе нами была проведена методика «Я – лидер» (Е.С. Фёдоров, О.В. Ерёмин) и методика «Диагностика функционального лидерства в малых группах». По итогам обработки данных нами сделаны выводы, что у большей части младших школьников преобладает низкий и средний уровень развития лидерских качеств. Поэтому было принято решение о проведении целенаправленной работы по формированию лидерских качеств с обучающимися.

Мы выбрали следующие формы и методы формирования лидерских качеств: моделирование ситуаций успеха в рамках организации игровых тренингов («Слепой и поводырь», «Башня», «Слова» и т.д.); решение проблемных ситуаций. Младшие школьники были организаторами, консультантами, лидерами групп, мы постарались создать такие ситуации, в которых они стали примерами для других детей. После каждого занятия мы проводили рефлексию деятельности (обсуждали итоги, дети делились впечатлениями).

Необходимо отметить, что при разработке комплекса мероприятий мы принимали во внимание «базовые принципы построения внеурочной деятельности в начальной школе (развитие личности ребенка в деятельности, опора на природную активность ребенка, его положительные качества и пр.) и современные (принцип комплементарности, гуманизации и демократизации педагогического процесса, положительное «авансирование» личности, новое педагогическое мышление, создание ситуации успеха и др.), соотносящиеся с процессом становления личности ребенка» [7, с. 402].

Эффективность проведенной работы показал контрольный этап – повторная диагностика проведена по тем же самым методикам. Результаты повторной диагностики показали положительную динамику и рост уровня развития лидерских качеств младших школьников. Итак, можно утверждать, что проведенная работа формирующего этапа исследования была эффективна.

Таким образом, использованный в исследовании комплекс мероприятий



внеурочной деятельности и создание в его рамках ситуаций успеха, подобранных в соответствии с возрастными особенностями младшего школьника и целями исследования, дал возможность получения количественных и качественных результатов во взаимодействии и общении детей между собой, в улучшении положения каждого ребенка в среде сверстников, формировании личностных качеств активных (лидирующих) детей. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что формирование лидерских качеств во внеурочной деятельности в начальной школе может быть более успешным при условии учета возрастных особенностей развития школьников, систематического внедрения ситуаций успеха, направленных на формирование у школьников лидерских качеств, применение системы интерактивных методов обучения и воспитания.

Осуществленный анализ не исчерпывает всех аспектов указанной проблемы и требует систематизации факторов, способствующих созданию ситуации успеха в образовательно-воспитательном процессе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вежевич Т.Е. Формирование позитивных лидеров в среде учащейся молодежи как один из путей сохранения стабильности в обществе // Ср. проф. образование. 2009. № 1. С. 41–44.
2. Зотьева И.М. Ситуация успеха как стимул и фактор личностного развития младшего школьника // Форум. Сер.: Гуманит. и эконом. науки. 2020. № 2 (19). С. 47–52.
3. Косова В.В., Макачук Я.В. О формировании лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2019. № 4 (104). С. 183–189.
4. Оздоева З.М.Б., Саутиева Ф.Б. Методы воспитания лидерских качеств у младших школьников // Молодые исследователи. 2021. С. 88–91.
5. Селюкова Е.А. Формирование лидерских качеств младших школьников в детском коллективе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 238–240.
6. Семикина С.Н., Новичкова Н.М. Создание ситуации успеха в учебно-воспитательном процессе младшего школьника // Наука и образование в XXI веке: сб. ст. 2018. С. 90–93.
7. Тимофеева Т.А. Формирование лидерских качеств личности младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сб. ст. 2019. С. 402–405.

#### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В.А. Волкова, V курс очной формы обучения  
Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Р. Скробнева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Сегодня одной из самых актуальных задач в обучении английскому языку в общеобразовательной школе является формирование коммуникативной компетенции у школьников. Коммуникативная компетенция выступает как интегративная компетенция, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие личности школьника.

Для того чтобы разобраться и понять суть понятия «коммуникативная компетенция» нам необходимо рассмотреть и разграничить такие понятия как «компетенция» и «компетентность» и дать им определение.

Понятие «компетенция» происходит от латинского слова *competentis*, что переводится как способный [8]. В основе данного понятия лежат знания, круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает хорошими познаниями и опытом. Анализ литературы по данной теме показывает, что компетенция понимается комплексно, как целое, слагаемое из частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами.

В обучении иностранным языкам компетенция может трактоваться узко – как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, и более широко – как практико-ориентированное владение языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями. В целом компетенция понимается как компонент иноязычных знаний и навыков, обеспечивающий комплексное развитие соответствующих умений.

Компетентность (от латинского *compeete* – добиваюсь, соответствую, подхожу), по А.В. Хуторскому, это «обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими человеку обоснованно судить об определённой области и эффективно действовать в ней» [7].

Сегодня компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретённых знаниях школьника, его интеллектуальном и жизненном опыте, который он развил в результате учебно-познавательной деятельности и образовательной практики.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова компетентность рассматривается как область вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием и опытом [1].

Разграничим понятия «компетенция» и «компетентность», компетенция – это знания в определённой области, а компетентность – умения действовать в рамках этой компетенции, способность оперировать своими знаниями и опытом в какой-либо области. То есть компетенция определяет осведомлённость человека в определённой сфере, в которой он способен осуществлять свою деятельность. Итак, можем сделать совершенно простой и понятный вывод, что компетенция – это знания, а компетентность – действия и умения.

Коммуникативная компетенция – это неотъемлемая часть образовательного процесса, рассмотрим её формирование на уроках английского языка в начальной школе. Главная цель учителя на уроках английского языка – научить говорить на иностранном языке правильно и свободно.

Коммуникация – это акт общения, вербальная и невербальная связь между людьми, основанная на взаимопонимании, сообщении информации одним человеком другому. Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению и умение построить эффективную речевую деятельность и адекватное речевое поведение, соответствующие нормам социального взаимодействия, присущим конкретной иноязычной культуре. Ведущим компонентом коммуникативной компетенции являются речевые умения, формирующиеся на основе языковых лингвострановедческих знаний, умений и навыков.

Коммуникативная компетенция состоит из пяти важных компонентов:

речевая, лингвистическая, компенсаторная, социокультурная и учебно-познавательная компетенции. Под речевой компетенцией понимается развитие коммуникативных умений в четырёх видах языковой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Лингвистический компонент – это знание определённого словарного запаса (вокабуляр) и синтаксических правил, а также умение использовать их для построения связанных высказываний, способность строить диалоги. Компенсаторная компетенция представляет собой способность найти выход из проблемной ситуации, из положения в условиях дефицита языковых средств. Одним из важных компонентов является социокультурная компетенция, которая олицетворяет желание и умение ученика вступать в общение с представителями иноязычной культуры, владение знаниями о национально-культурных традициях и речевом этикете. Учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций организации самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической и общеучебной деятельности, умение задать вопрос, обозначать своё осознание или непонимание проблемы, ставить цели, формулировать выводы.

В настоящее время основным назначением предмета «Иностранный язык», согласно ФГОС НО, а также действующим государственными стандартами по иностранным языкам, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников. В этих документах под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность учащихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом / программой пределах, что предусматривает сформированность основных ее составляющих, таких как: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции [6].

Главной целью обучения английскому языку в начальных классах является создание положительной естественной мотивации к его изучению с максимально возможным погружением в иноязычную культуру. В младшем школьном возрасте формирование способности общаться на чужом языке связано не столько с освоением грамматических, лексических и фонетических структур, сколько с совершением практических, предметных действий и выражением эмоций, которые сопровождаются адекватными высказываниями на английском языке. Поэтому в процессе преподавания английского языка в начальных классах возникает ряд вопросов, связанных с решением обозначенной проблемы: отсутствие естественной иноязычной среды; малое количество часов в расписании; недостаточное овладение грамматическими основами родного языка. В настоящее время существует огромное множество методов и приёмов для формирования англоязычной коммуникативной компетенции. Однако, овладение английским языком как средством коммуникации вне культуры требует особого внимания и создания естественных лингвистических ситуаций, особенно на начальном этапе образования.

Рассмотрим основные средства. Для формирования коммуникативной компетенции у младших школьников учителю следует максимально красочно и

ярко подавать материал, используя проблемное изложение материала, игровые технологии, ИКТ. Коммуникативная компетенция направлена на возможность общения, которое в классе нужно стараться проводить на английском языке с опорой на наглядность. Ученики так запоминают не дословный перевод отдельных слов, а саму лексику, основываясь на наглядность и ассоциации. Это учит их думать на английском языке. Для развития коммуникативной коммуникации уделяется большое внимание говорению, аудированию, восприятию речи на слух, а вот чтение и письмо отодвигаются на второй план. В начальной школе подача материала ведётся с помощью жестов, мимики, рисунков и различных наглядных пособий, это позволяет учащимся легче разбираться с правилами, новой лексикой и запоминать их [3].

Изложение мыслей, выражение собственного мнения, особенно на иностранном языке, является нелёгким процессом, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Овладение собственной речью приходит к человеку постепенно, нарабатывается навык общения. Монологическая речь в английском языке легче, чем диалогическая, так как в диалоге задействованы умения и говорения, и аудирования. После обработки навыка построения монологической речи прорабатывают диалогическую. Самым простым способом овладения данной речью является построение собственных диалогов на основе готовых. Но это применимо только на начальном этапе, когда дети учатся применять различные клише оформления речи, овладевать тактикой ведения диалога [5].

Часто на уроках английского языка у младших школьников учителя используют игровые технологии. Считается, что именно игра позволяет создать условия для произвольного усвоения учебного материала в процессе увлекательного взаимодействия детей. Именно игра, как основа в обучении английскому, позволяет легко усваивать учебный лингво-страноведческий аспект. Ролевые игры, игры-соревнования, интеллектуальные игры и драматизация способствуют развитию у учащихся речевой реакции, творческой активности, совершенствованию умений в разных видах речевой деятельности (аудирование, письмо, чтение, говорение), также с помощью игр легко создать акт коммуникации и проработать естественную ситуацию по речевому образцу [2].

Также для формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка в начальной школе применяют интерактивный метод, позволяющий учащимся взаимодействовать между собой, создают атмосферу сотрудничества. К данному методу относятся кейс-метод, круглый стол, мозговой штурм, горячий стул и многие другие приёмы. Это в первую очередь коммуникация, в ходе которой осуществляется взаимодействие спикеров. Интерактивный метод позволяет активно участвовать всем участникам образовательного процесса, развивать умение работать в коллективе, повышать познавательную мотивацию и обучать навыкам успешного общения, умению слышать и слушать друг друга, а также выстраивать диалог [4].

На основании вышеизложенного можно заключить, что формирование коммуникативной компетенции происходит не естественным путём, а с помощью специальных приёмов и методов, заключающихся в создании

иноязычной ситуаций взаимодействия. Все методы преследуют одну цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Задачей учителя на уроке английского языка в начальной школе является стимулирование интереса и воспитание понимания у учащихся важности изучения английского языка в современном мире и потребность пользоваться им как средством коммуникации, создание иноязычной доброжелательной атмосферы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. М.: Дом Славянской книги, 2008. 959 с.
2. Василова Н.В. Информационно-коммуникационные технологии при выполнении учебных проектов по английскому языку в школе // Стандарты нового поколения: теория и методика обучения: сб. м-лов I Междунар. науч.-практ. конф. 27 марта 2017 г. Чебоксары: НОЦ «Открытие», 2017. с. 28–30.
3. Василова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка в школе // Молодой ученый. 2019. № 43 (281). С. 231–234. URL: <https://moluch.ru/archive/281/63244/>
4. Корнышева А.В. Современные методы обучения. Минск, 2007.
5. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. с.14–19.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
7. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
8. Энциклопедический словарь естествознания URL: <https://estestvoznanie.slovaronline.com/>

#### РАЗВИТИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.М. Яковлева, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Ю.А. Корпусова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который умеет самостоятельно добывать новые знания и применять их в разнообразной деятельности, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Одно из основных условий решения этой задачи – хорошо развитая речь учащихся.

«Развитие связной речи учащихся» – самостоятельный раздел методики преподавания русского языка, формировавшийся с начала XX в. по трем основным направлениям: обогащение словарного запаса и грамматического строя детской речи; освоение учащимися культуры речи, употребление в речи норм современного русского литературного языка; формирование навыков связного изложения мысли в устной и письменной речи [1].

Одной из основных задач реализации содержания по ФГОС НОО [2] является развитие диалогической и монологической устной и письменной речи,

коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности [3].

Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным – это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способность общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека.

Изучением формирования устной монологической речи младших школьников занимались Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев (концепции связности речи); Н.А. Ветлугина, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова (исследования особенностей формирования детского словесного творчества.).

Играя большую самостоятельную роль, устная речь является базой для развития письменной. На ее основе идет усвоение лексического богатства языка; она является первоосновой синтаксиса письменной речи. С.Л. Рубинштейн указывал: «Письменная речь и устная находятся друг с другом в относительно сложных взаимоотношениях. Они теснейшим образом между собой связаны: та, как и другая есть различные формы проявления человеческой мысли» [3, с. 144].

Таким образом, связная устная речь определяется в методической литературе как продукт речевой деятельности – высказывание, которое предполагает наличие определенной внутренней (смысловой) и внешней (языковой), конструктивной (структурной) связи отдельных его частей, и является разделом русского языка, который всегда выделялся методистами как особая область работы по развитию речи. Это объясняется тем значением, которое имеет связная речь в жизни человека и общества.

Для того, чтобы изучить эффективность развития устной монологической речи у младших школьников на уроках литературного чтения, на базе МБОУ СОШ № 53 г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие учащиеся 3-го «Б» класса. Класс занимается по программе «Перспектива», обучение литературному чтению ведется по учебникам Л.Ф. Климановой. В классе 30 обучающихся (2 отсутствовало). Исследование проводилось в три этапа.

На констатирующем этапе исследования была проведена адаптированная диагностическая работа по определению уровня развития устной монологической речи – пересказ прослушанного текста по методике Т.А. Фотековой.

Цель диагностики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи.

Данная диагностика позволяет оценить смысловую адекватность и самостоятельность выполнения, возможности построения текста, грамматическое и лексическое оформление воспроизводимого текста.

Методика содержит в себе 9 направлений, каждое из которых направлено на развитие устной речи учащихся.

Вот некоторые из них:

Направление 1. Обследование моторики артикуляционного аппарата  
Инструкция: ребёнку предлагается повторить за экспериментатором

упражнения. 1) Язычок проснулся и открыл окошко: упражнение «Окошко». 2) Он улыбнулся: упражнение «Улыбка» (оскал). 3) Затем он посмотрел налево и направо: упражнение «Маятник». 4) Также посмотрел вверх и вниз: упражнение «Качели». 5) Потом он покатался на лошадке: упражнение «Лошадка». 6) Поплавал на лодочке: упражнение «Лодочка». 7) Поиграл в футбол: упражнение «Футбол». 8) Пришёл домой и приготовил блинчики: упражнение «Блинчик».

Оценка: 4 балла – все движения доступны, выполнение точное, объём полный, тонус нормальный, темп хороший, удержание позы свободное; 3 балла – все движения доступны, объём полный, тонус нормальный, темп выполнения замедлен. 1–2 движения выполняются со второй попытки; 2 балла – движения выполняются, темп выполнения снижен, объём движения неполный, отмечается длительный поиск позы во многих заданиях, истощаемость, напряжённое удерживание позы, требуются повторные показы движений и дополнительная инструкция; 1 балл – большинство движений недоступно;

Направление 9: Исследование чтения.

Инструкция: экспериментатор просит прочитать слоги и слова.

Предъявляемый материал: Ла, мы, аш, сло, гве, мья.

Сок, рыба, яблоко, прилетели, экскаваторщик.

Оценка: 4 балла – все слоги и слова прочитаны правильно; 3 балла – имеются единичные случаи ошибочного прочтения рядов слогов или слов; 2 балла – задание выполняется в замедленном темпе, наблюдаются замены и перестановки звуков; 1 балл – грубые нарушения слоговой структуры слов, речь смазанная и невнятная;

Таким образом, максимально успешный результат за всю методику составляет 36 баллов. По каждому направлению суммируются баллы за выполнение каждого из разделов, затем высчитывается средний показатель, который вносится в таблицу в качестве итогового результата.

Высчитанное количественное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырёх уровней успешности: IV уровень – 100 – 80%; III уровень – 79,9 – 65%; II уровень – 64,9 – 50%; I уровень – 49,9% и ниже.

На контрольном этапе исследования учащиеся выполняли задания, подобные заданиям на констатирующем этапе, критерии оценивания были аналогичными. Проанализировав умения младших школьников после проведения специально разработанного комплекса мероприятий, следует отметить, что качество монологической речи у учащихся 3 класса существенно улучшилось: количество обучающихся с очень высоким уровнем сформированности устной речи увеличилось с 4 % до 12%, с высоким уровнем – с 7% до 15%, со средним уровнем – с 39% до 50%, а количество обучающихся с низким уровнем сформированности устной речи незначительно сократилось: с 3% до 5%

Таким образом, можно сделать вывод, что применение комплекса мероприятий способствует повышению уровня сформированности устной монологической речи обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа. 2000. №4. С. 35–39.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Минобрнауки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
3. Ткаченко Л.В. Психолого-педагогические и психолингвистические особенности развития речи младших школьников в период обучения грамоте // Концепт. 2015. №7. С. 6–9.
4. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 2016. 216 с.

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ИСТОРИИ МИРОВЫХ РЕЛИГИЙ В ВУЗЕ

А.А. Жандаров, магистрант II курса очной формы обучения  
Направление 44.04.01 Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент С.Е. Горшкова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Российская Федерация является многонациональным государством, где проживают граждане более 190 национальностей, говорят на 277 языках и диалектах, в государственной системе образования используются 89 языков, из них 30 – в качестве языка обучения, 59 – в качестве предмета изучения (по данным Всероссийской переписи населения 2010 г., сформированным на основе самоопределения граждан). Каждая из национальностей имеет свою культуру, язык, вероисповедание. Поэтому сохранение межнационального и межконфессионального мира всегда являлось приоритетной задачей для нашего государства уже не одно столетие. Повышение уровня межнационального и межконфессионального общения среди молодёжи остаётся актуальным и приоритетным в вопросе воспитания подрастающего поколения. Это возможно через воспитание у молодёжи толерантного сознания, взаимоуважения к представителям других национальностей, религий, культур; через пробуждение интереса к задачам гражданского поликультурного общества.

К сожалению, конфликты на межэтнической почве и на межконфессиональном уровне продолжают проявляться во многих субъектах Российской Федерации, порой они разжигаются специально с целью дестабилизации общества. Одной из причин разжигания межнациональной розни среди молодёжи является нежелание её представителей мириться с другими религиозными взглядами, а также последствиями неправильного межнационального общения, вызванными низким уровнем культурного развития и толерантности, неустойчивостью психики.

Для предотвращения межнациональных конфликтов, для дальнейшего формирования у молодёжи мотиваций к осознанному нравственному поведению, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений с 1 сентября 2012 г. Министерством образования и науки РФ в школьную программу был ведён обязательный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Данный курс был разработан для учащихся 4-х (5-х) классов по «Поручению Президента РФ» от 2 августа 2009 г. и «Распоряжению Правительства РФ» от 11 августа 2009 г. (экспериментально как курс «Духовно-нравственное воспитание» был введён в 19 регионах России – с 1 апреля 2010 г., в т. ч. в Тверской области).



Целью учебного курса ОРКСЭ является формирование у младших школьников мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Учебный курс ОРКСЭ является культурологическим и направлен на развитие у школьников 10–11 лет представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, на понимание их значения в жизни современного общества через знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики.

Для анализа рассмотрим информацию по данному курсу.

По итогам 2012–2013 уч. г. (обязательное введение курса ОРКСЭ) на территории Российской Федерации родителями обучающихся (законными представителями) 4-х классов были востребованы все шесть модулей комплексного учебного курса ОРКСЭ. В целом же по РФ преобладали три модуля: «Основы светской этики» – 44,8% от числа всех выборов по РФ, «Основы православной культуры» – 30,4%, «Основы мировых религиозных культур» – 20,6% [3].

По материалам Минпросвещения (по выбору модулей курса ОРКСЭ за 2017–2018 и 2018–2019 уч. гг.) можно утверждать, что самым востребованным модулем в целом по РФ является так же модуль «Основы светской этики» – в среднем по стране данный модуль выбрали более 42% обучающихся. На втором месте является модуль «Основы православной культуры» – более 34%, на третьем месте – «Основы мировых религиозных культур» – более 17% [1; 4].

Из этого можно сделать вывод, что модуль «Основы мировых религиозных культур» стоит по выбору на третьем месте после нерелигиозного курса «Основы светской этики» и модуля «Основы православной культуры» (основной конфессии РФ). По своей сути, модуль «Основы мировых религиозных культур» является универсальным для изучения основных мировых религий (буддизм, христианство, ислам) и национальной религии (иудаизм), о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу каждой из религий, традиционных для нашего многонационального государства.

Главной задачей этого модуля является ознакомление обучающихся с основами истории религий в России, религиозно-культурными традициями народов нашей страны, что способствует формированию образа единой страны при многообразии и богатстве её религиозных культур; учит детей правильно, без конфликтов взаимодействовать между собой; позволяет в какой-то мере защитить их от влияния религиозных сект, способствует формированию понимания ценностей религиозной культуры и необходимости её сохранения.

Исходя из вышеизложенного видно, что абитуриенты 2020 г. являются одними из первых выпускников общеобразовательных учреждений, которые прослушали обязательный с 1 сентября 2012 г. безотметочный школьный курс ОРКСЭ по выбранным модулям. Доля учащихся, которые знакомы с основными

религиями нашей страны не так и велика (не более 17–20%). Из этого следует, что ведение в вузе курса «История мировых религий» будет полезна для профилактики этноконфессиональных конфликтов среди обучающихся и разрешения целых рядов противоречий, которые мы наблюдаем в нашем обществе.

С одной стороны, Конституция РФ гарантирует свободу совести и право исповедовать любую веру, но только в случаях, когда та или иная религиозная группа не нарушает российское законодательство, не имеет в своих доктринальных установках экстремистских положений.

С другой стороны, ценности, формируемые глобалистским сознанием, в том числе нравственная всеядность, безразличие или благосклонность к различным порокам, равнодушие к религиозной истине, оборачиваются вседозволенностью и одобрительным отношением к деятельности любых религиозных групп, без анализа их составляющей, пропагандируемых ценностей, а также духовной основы их учений. Молодые граждане России, с их эмоциональностью, настроенностью на поиск смысла жизни и своего места в ней, инкультурированностью в информационное общество при отсутствии мировоззренческого внутреннего стержня, являются легкой добычей для разного рода нетрадиционных религиозных объединений.

Подобное противоречие может быть снято посредством целенаправленного и верного с методологической точки зрения изучения дисциплины «История мировых религий» в рамках высшей школы (дисциплина может быть как основной, так и являться курсом по выбору студентов или факультативом).

В практике высшей школы ранее существовало изучение мировых религий, однако, как правило, с абсолютно атеистической позиции, которая формировалось в рамках курса «Научный атеизм». Подобные подходы легли в основу разработки программ дисциплин религиозоведческого характера (например, дисциплины «История религий») во второй половине 1990-х гг. в практике высшей школы.

В то же время, сегодня, ввиду очевидных процессов миграции населения разной этноконфессиональной принадлежности, становится актуальным сущностное изучение основ мировых религий (с акцентом на духовно-нравственную и культуuroобразующую роль религии в мире), в том числе с целью профилактики возможных этноконфессиональных конфликтов. Это возможно в случае применения теологического подхода к изучению материала.

В рамках высшей школы современной России существует опыт изучения мировых религий. Как правило, этот опыт по-прежнему базируется на религиозоведческом подходе к изучению религиозной традиции, а также не учитывает возможностей активного применения интерактивных форм обучения в процессе изучения дисциплины «История мировых религий». Кроме того, чаще всего, не существует чётких стратегий и детально разработанных форм профилактики этноконфессиональных конфликтов. Таким образом, практически не используется педагогический ресурс указанной дисциплины в аспекте профилактики этноконфессиональных конфликтов, как в студенческой среде, так и в социуме в целом.

Формирование уважительного отношения к религиозным культурам других народов может достигаться через использование интерактивных методов обучения и теологического подхода в процессе изучения «Истории мировых религий». Интерактивное обучение может происходить в ходе фронтальной, групповой и парной работы.

По мнению Ю.В. Гущина и С.Б. Ступиной, активные и интерактивные формы и методы обучения дают лучшие результаты, так как при активном обучении студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания [2, 5].

Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выбор модулей ОРКСЭ в 2017/2018 учебном году в Российской Федерации: Интернет-портал. URL: <http://orkce.apkpro.ru/doc/Vybor%20modulia%20ORKSE%20v%202017-2018%20gg.pdf> (дата обращения 14.02.2021).
4. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе// Психол. журн Международного ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
5. Результаты мониторинга по итогам 2012/2013 учебного года: Интернет-портал. URL:[http://oroik-bryansk.cerkov.ru/files/2014/03/Otchyot\\_po\\_ORKSE\\_2012-2013\\_god.pdf](http://oroik-bryansk.cerkov.ru/files/2014/03/Otchyot_po_ORKSE_2012-2013_god.pdf) (дата обращения 14.02.2021).
6. Российские школьники чаще выбирают изучение этики, чем основ православия: Интернет-портал. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6659493> (дата обращения 14.02.2021).
7. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.И. Кузьмина,

воспитатель высшей категории МДОУ № 38 г. Твери

В отечественной педагогике, начиная с К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, неоднократно поднимался вопрос об успешности педагогического общения как одного из важнейших условий речевого развития ребенка. Теория ограничилась декларированием принципов и общих положений, а переход к практическим действиям был предоставлен творчеству и находчивости отдельных педагогов. Ситуация, по существу, начала меняться лишь в связи с реформой общеобразовательной школы.

Возродившийся интерес к проблеме дал импульс целому ряду исследований отдельных аспектов педагогического общения. Способствовало этому изучение опыта педагогов-новаторов В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, Ш.М. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, Р.Н. Потаповой и др. Анализ опыта учителей – новаторов, лучших отечественных педагогов позволяет выявить основные характеристики взаимодействия с педагогами, родителями, сверстниками. Открытость педагога детям, умение организовать общение ученика, соответствующее его мыслям, настроениям, обеспечивает взаимопонимание, сотрудничество, умение поставить себя на место ребенка, понять его внутреннее состояние, особенности личности.

Речевая работа с дошкольниками должна организовываться уже с двух-трехлетнего возраста, когда дети охотно интересуются звуками, играют с ними, с учетом возросших потенциальных интеллектуальных и речевых возможностей детей. Важно приучать ребят с детских лет думать, будить их самостоятельную мысль, развивать у них поисковую творческую жилку, создавая для этого обстановку, требующую от детей проявления повышенных умственных умений.

В связи с этим, традиционные формы обучения могут использоваться только частично, больше внимания необходимо уделять в формировании звуковой культуре речи в различных видах деятельности.

Решать эти задачи и призвана программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Варахсы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [1], а также методические рекомендации В.В. Гербовой «Учусь говорить» [2].

В программу включены разделы: 1. Звуковая культура речи. Основная мысль этого направления – совершенствование детской речи. 2. Осуществление целенаправленного формирования конкретных речевых умений. 3. Ребенок и формирование правильного звукопроизношения. Задача по этому направлению – создать вокруг воспитанников благоприятную речевую среду, из которой они будут заимствовать соответствующие культурные образцы. 4. Ребенок и его речевое общение. В этом направлении рассматриваются вопросы, связанные с ближайшим окружением.

Наблюдения за детьми в детском учреждении с 2–3 летнего возраста выявили проблемы с формированием правильного звукопроизношения. Дети сталкиваются с трудностями в произношении следующих звуков: шипящих, свистящих соноров и вбрантов, так как артикуляционный аппарат еще недостаточно подвижен, детям трудно произносить эти звуки.

Есть проблемы в речевом общении, дети стесняются своего произношения. Есть дети, у которых замедленное речевое развитие, это тоже сказывается на звукопроизношении.

Изучив литературу по данной теме и проведя диагностику, мы выявили следующие проблемы у дошкольников: 1) у детей дошкольного возраста развитие речи отстает в разнообразной деятельности, детям трудно заучивать стихи, в которых встречаются трудные звуки; 2) на занятиях по развитию речи детям трудно усваивать произношение звуков, дети не всегда умеют дифференцировать звуки; 3) в повседневной жизни в течение всего дня

отсутствует контроль за произношением. Родители часто не замечают нарушения речи у ребенка и не обращают на это внимание.

На основе пособия В.В. Гербовой «Учусь говорить» [2] мы разработали систему работы по воспитанию звуковой культуры речи детей 4 – 5 лет.

Программа «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вараксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой предусматривает развитие речи во всех видах деятельности [1]. Занятия по развитию речи проводятся два раза в неделю. Результаты проведенной диагностики по развитию звуковой культуры речи также показали недостаточно высокий результат, поэтому мы начали целенаправленно проводить работу по решению возникшей проблемы.

В настоящее время проблемы диагностики и звуковой культуры речи у дошкольников чрезвычайно актуальны. Это не удивительно, ведь Россия переживает один из самых сложных, болезненных, но вместе с тем динамичных периодов своей истории. Анализ научной литературы по проблемам звуковой культуры речи дошкольников свидетельствуют о том, что положение детей в современной России вызывает обоснованную тревогу у общественности. Важнейшим условием полноценного психического развития является своевременное и правильное овладение ребенком речью. Без хорошо развитой речи нет настоящего общения, нет подлинных успехов в учении. Развитие речи – процесс сложный, творческий. Шаблон в развитии речи, механическое запоминание речевых штампов могут принести ребенку только вред. Однако и стихийность тоже недопустима. Развитие речи – это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование арсенала специальных педагогических методов и собственные речевые упражнения ребенка.

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем его успешного обучения в школе.

Любая задержка и любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражается на его поведении, а также на его деятельности в различных ее формах. Важно развивать все стороны речи, особенно в период обучения грамоте (чтению и письму), так как письменная речь формируется на основе устной. К сожалению, многие речевые недостатки выявляются уже в школе, тормозя процесс обучения, так как именно они являются причинами дисграфии и дислексии.

В настоящее время наблюдается значительное снижение уровня речевого развития дошкольников. В первую очередь это связано с ухудшением здоровья детей, что так или иначе сказывается на их развитии. Для речевого развития детей дошкольного возраста используют новые технологии. Педагоги традиционно ориентируются только на возрастную норму речевого развития и не учитывают индивидуальных особенностей каждого ребенка, что снижает результативность работы.

В ходе своей педагогической деятельности нами проводилась работа по формированию правильного звукопроизношения детей дошкольного возраста.

Обучение дошкольников родному языку правомерно рассматривается как одна из центральных педагогических задач. Язык – средство общения и познания – является важнейшим условием ознакомления детей с культурными ценностями общества. Речь сопровождает практически каждую деятельность ребенка, совершенствует ее и обогащается сама. Речь развивается достаточно успешно и сама по себе, если жизнь ребенка наполнена интересными и разнообразными событиями и делами, а рядом с ребенком – педагоги с богатой правильной речью и желанием общаться с детьми.

Эти обстоятельства действительно существенны для обучения речи и обладают мощным развивающим потенциалом. Для обогащения и совершенствования детской речи необходимо создать вокруг воспитанников благоприятную речевую среду, из которой они будут заимствовать соответствующие культурные образцы, и осуществлять целенаправленное формирование конкретных речевых умений на занятиях и вне занятий.

#### *Концепция деятельности.*

У дошкольников отмечаются недостатки в формировании звуковой культуры речи, а новые технологии, специальные упражнения и игры способствуют их устранению.

Цель нашей работы - всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста и подготовка его к школьному обучению путём целенаправленной и последовательной педагогической работы по развитию речи, предполагающей использование специальных педагогических методов и собственных речевых упражнений ребенка.

Задачи: 1. Создать условия в речевой среде по воспитанию звуковой культуры речи. 2. Рационально использовать режим для решения данной проблемы. 3. Использовать различные формы работы с детьми: фронтальные занятия, речевые игры и упражнения, дидактические игры, индивидуальную работу и т.д. 4. Работу проводить в системе, охватывающей все стороны развития речи: произносительной, словарный состав, грамматический строй, связную речь, а также во взаимосвязи с другими видами деятельности.

Развитие ребенка в речевой деятельности проводилось с помощью следующих приёмов.

1. Создание педагогом условий для развития у детей речевого общения со взрослыми и сверстниками.

2. Побуждение педагогом детей обращаться к взрослому с вопросами, суждениями, высказываниями (отвечают на все вопросы ребенка, внимательно относятся ко всякого рода его фантазиям, побуждают детей к познавательному общению во время прогулок, в беседах по поводу прочитанного и т.д.).

3. Побуждение педагогом детей к речевому общению между собой (привлечение внимания ребенка к вопросам и высказываниям других детей, побуждение отвечать на них и высказываться).

4. Педагог задает детям образцы правильной литературной речи.

5. Речь педагога четкая, ясная, красочная, полная (полные предложения), грамматически правильная и т.п.

6. В речь педагога включаются разнообразные образцы речевого этикета и т.п.

7. Педагоги обеспечивают развитие звуковой стороны речи детей в соответствии с их возрастными возможностями.

8. Педагоги следят за правильным произношением, в случае необходимости поправляют и упражняют детей (организуют звукоподражательные игры, проводят занятия по звуковому анализу слова, используют чистоговорки, скороговорки, загадки, стихотворения и т.п.).

9. Педагоги наблюдают за темпом и громкостью речи детей, в случае необходимости деликатно поправляют их.

10. Педагоги обеспечивают детям условия для обогащения их словаря с учетом возрастных возможностей.

11. Педагоги помогают ребенку овладевать названиями предметов и явлений, их свойств, рассказывать о них.

12. Педагоги создают условия для включения детьми называемых предметов и явлений в игру и предметную деятельность.

13. Педагоги обеспечивают развитие образной стороны речи (знакомят детей с переносным смыслом слов «человек хмурится», «утро хмурое», уточняют оттенки смысла разных слов и т.д.).

14. Знакомят детей со словами, имеющими одинаковое значение (синонимами), противоположное значение (антонимами), имеющими одинаковое звучание, но различное значение (омонимами).

15. Педагоги создают условия для овладения детьми грамматическим строем речи: учат правильно связывать слова в падеже, числе, во времени, роде, пользоваться суффиксами, формулировать вопросы и отвечать на них, строить предложения.

16. Педагоги развивают у детей связную речь с учетом их возрастных особенностей.

17. Педагоги поощряют детей к рассказыванию, развернутому изложению определенного содержания (описание игрушки, картинки, пересказ и самостоятельное сочинение сказок и пр.).

18. Педагоги организуют диалоги между детьми и взрослыми (инициируя игры детей типа «разговор по телефону»).

19. Педагоги уделяют специальное внимание развитию у детей понимания речи, упражняя детей в выполнении словесной инструкции («повернись», «наклонись», «подними руки и похлопай ими», игра «принеси то, не зная, что» и т.д.).

20. Педагоги создают условия для развития планирующей и регулирующей функций речи детей в соответствии с их возрастными особенностями.

21. Педагоги стимулируют детей комментировать (сопровождать речью) свои действия в предметной деятельности.

22. Педагоги упражняют детей в умении планировать свою деятельность (проговаривая вслух последующее действие).

23. Педагоги приобщают детей к культуре чтения художественной литературы (читают детям книги, организуют совместное прослушивание пластинок, беседуют с детьми о прочитанном дома).

24. Педагоги поощряют детское словотворчество (предлагают детям составлять загадки, сочинять потешки, изменять и придумывать слова).

#### *Этапы формирования звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста*

Первая голосовая реакция ребенка – крик в первые месяцы жизни. В конце второго месяца ребенок издает звуки в спокойном состоянии. В 2–3 месяца жизни появляются предречевые вокализации (гуканье, вскрики (короткие звуки, отличающиеся от гуления по силе) и гуление. В возрасте 3–4 месяцев появляется комплекс оживления. В 4 месяца ребенок начинает переключаться со взрослыми на расстоянии. Приближение взрослого встречает с улыбкой. В 5 месяцев в голосе ребенка появляются оттенки на приятное и неприятное. Гуление переходит в лепет. В 6 месяцев лепет более устойчив. С 6 по 8 месяцы жизни ребенок начинает подражать определенным звукам взрослого, при этом смотрит в лицо говорящего. Появляются в 8–9 месяцев двойные слоги, которые возникают из самоподражания. В 10 месяцев лепет становится средством общения с другими людьми. В 11 месяцев возникают слова «не», «да» с соответствующими жестами. В 12 месяцев ребенок самостоятельно произносит 8–9 слов. В 12 месяцев заканчивается подготовительный период развития речи.

В начале второго года жизни происходит становление активной речи. С появлением способности к передвижению ребенок устанавливает большее количество слов. В этот период речи ребенок очень много искажает или употребляет корень слова, или ударный слог слова, или начальный. В 1 год и 1 год 3 месяца ребенок словами и звуками сопровождает игровые действия. Начинает создавать из звуков, которыми он владеет, различные звукосочетания. От 1,5 лет до 1 года 7 месяцев заметных изменений в развитии экспрессивной речи ребенка не происходит. С 1 года 7 месяцев речь ребенка начинает развиваться ускоренными темпами. Подражание речи взрослый принимает вид веселой игры. В этом возрасте ребенок не только тянется к предмету, который нужен, но и называет предмет. В 1 год 9 месяцев фраза объединяет 2 аморфных слога. К концу второго года жизни возникает описательная речь, начинает совершенствоваться слоговая структура слова. В 2 года ребенок может ответить на поставленный вопрос. В 2 года 3 месяца может рассказать увиденное на картинке. В 2 года 4 месяца ребенок начинает понимать, что каждая вещь имеет свое название. В 2 года 5 месяцев ребенок сравнивает предметы и оформляет результат в сравнительной речи. В 2 года 7 месяцев ребенок может устанавливать причины следственной связи. К 3–4 годам жизни дети начинают употреблять сложносочиненные предложения. На 5-м году жизни количество сложных предложений составляет 11 % по отношению к общему числу предложений [2]. В речи детей отмечается наличие множества задаваемых вопросов, которыми они пытаются объяснить свои действия. Могут пересказать знакомую сказку, рассказ. К 5-ти годам жизни ребенок может пересказать только, что прочитанный текст (прослушанный 2 раза). После 5-ти лет дети способны рассказать о виденном или услышанном, довольно подробно объяснить причину и следствие. Составить рассказ по картинке, отличить фантастическое понимание сказки от обычного рассказа. После 6-ти лет дети могут сами придумать рассказ, сказку, поясняя при этом, где сказка, а где – рассказ. Используя образец, ребенок может



придумать свой рассказ о чем-либо другом, и этот рассказ получается последовательным.

Словарный запас детей в возрасте 3–4 лет составляет от 600 до 2000 слов [2]. Дети правильно называют окружающие предметы, явления, владеют достаточным количеством слов, обозначающих качество предмета. Активно используются в речи как видовые, так и родовые понятия. Четырехлетние дети свободно образуют существительные с уменьшительно ласкательными суффиксами. Дети 5 – 6 лет свободно владеют навыками словообразования и могут от одного корня образовать различные части речи, хорошо образуют прилагательные от существительных, образуют те прилагательные, которые редко встречаются в бытовой речи. К 5-ти годам дети свободно овладевают всеми склонениями существительных и прилагательных во всех падежах, единственного и множественного числа.

К 3–4 годам дети правильно употребляют в речи все простые предложения. К 5-ти годам дети усваивают основные формы согласования слов. В возрасте 3 – 4 лет ребенок правильно произносит гласные и согласные звуки раннего онтогенеза. В это время допускается смягчение речи. Звуки С, З, Ш, Ж произносятся недостаточно четко, пропускаются, заменяются звуками Д, Т, В, Ф. Звуки Ч, Ц, Щ могут заменяться на Т, Ть, Сь. Звуки Р, Л – могут пропускаться или заменяться звуком Л.

В 4,5 года исчезает смягченность речи, замена свистящих звуков. Шипящие могут произноситься не достаточно четко, не у всех детей появляется звук Р, в возрасте 5–6 лет четко произносятся все звуки. Могут возникать ошибки при дифференциации звуков, а также недостаточно сформированы сонорные звуки. В 6–7 лет дети правильно пользуются в самостоятельной речи всеми звуками родного языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. 3-е изд., испр. и доп. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 368 с.
2. Учусь говорить: метод. рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 3-6 лет по программе «Радуга» 2-е изд. М.: Просвещение, 2000. 158 с.

### *ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

#### ПРОБЛЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Е.М. Смирнова, III курс очной формы обучения  
Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В современном обществе проблема познавательного интереса как основы мотивации учебной деятельности младшего школьника привлекает к себе большое внимание как учителей, так и учёных – психологов и педагогов.

Интерес к познанию активизирует все психические процессы, такие как внимание, память и мышление, способствует умению самостоятельно их

регулировать. Наличие интереса стимулирует постоянное расширение и углубление знаний. Кроме того, интерес может проявляться как к содержанию учебного материала, так и к формам организации познавательной деятельности.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены основные цели обучения, одной из которых является развитие личности школьника, интереса к учению и умению учиться [11]. От решения данной цели во многом зависит эффективность процесса обучения. Педагогам необходимо сделать этот процесс желанным и интересным, а также, чтобы обучающиеся могли самостоятельно стремиться находить новые знания. Без данного стремления невозможно представить эффективность обучения.

В связи с этим важной задачей учителя начальных классов является формирование и развитие познавательного интереса младших школьников. Исследованием роли познавательного интереса в обучении занимались выдающиеся педагоги и психологи Л.И. Божович, Л.Н. Вахрушева, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Т.И. Шамова и Г.И. Щукина и др. Одни исследователи понимают интерес как «избирательное отношение личности к окружающему миру, к его объектам и явлениям» (Г.И. Щукина), другие – рассматривают познавательный интерес как мотив (А.Н. Леонтьев и Н.Г. Морозова) [12; 5; 7].

Интересы побуждают обучающихся к активной учебной деятельности не всегда, а только в том случае, если они превращаются в необходимую жажду познания и включены в общую систему мотивов, определяющих жизненные позиции личности и её направленность.

Понятие «интерес» очень значимое для человека образование, имеет множество трактовок в психолого-педагогической литературе.

Л.И. Божович трактовала интерес, как «потребность в знании, ориентирующем человека в действительности» [1, с. 54].

Б.И. Додонов считал, что интерес выступает «источником желанных переживаний и средством достижения целей» [4, с. 81].

Л.А. Гордон подчеркивал, что «интерес – эмоционально-окрашенная направленность нашего сознания на определённые объекты, влияющая соответствующим образом на нашу деятельность» [3, с. 11].

А.К. Маркова определяет интерес, «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы» [6, с. 17].

Н.Г. Морозова представляет интерес, как «активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру» [7, с. 44].

Познавательный интерес стал объектом изучения многих психологов и педагогов как ценнейший мотив учебной деятельности. Его рассматривали Л.Н. Вахрушева, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Т.И. Шамова и Н.Г. Щукина.

«Сделать учебный предмет интересным, – писал А.Н. Леонтьев, – это значит, сделать действительным или создать вновь определенный мотив». Он подчеркивал, что «познавательный интерес – это многогранный процесс, включенный в общую линию развития. Выполняя учебную деятельность, школьник приобретает новую социальную позицию» [5].

Н.Г. Морозова трактует познавательный интерес, как «важную

личностную характеристику школьника и как интегральное познавательно-эмоциональное отношение школьника к учению» [8, с. 5–6]. Кроме того, она подчеркивает, что «интерес является отражением процессов, происходящих в мотивационной сфере» [7 с. 175]. По её мнению, роль интересов заключается в том, что они способствуют глубине и прочности знаний, развивают и повышают качество мыслительной деятельности, воспитывают изобретательный подход к разнообразным видам деятельности, создают положительный эмоциональный фон для протекания всех психических процессов.

Г.И. Щукиной была представлена структура познавательного интереса:

1) Интеллектуальный компонент – выражается в направленности на познание объекта, стремлении постичь его сущность.

2) Эмоциональный компонент – проявляется в положительном эмоциональном отношении к объекту.

3) Волевой компонент – рассматривается как степень сосредоточенности на данном объекте, применении усилий для достижения цели и отражающийся в устойчивости интереса [12].

В исследованиях Г.И. Щукиной и Н.Г. Морозовой определены стадии развития познавательного интереса: 1) любопытство – первоначальная стадия, обусловленная внешними и необычными обстоятельствами, привлекающими внимание школьника. Занимательность может служить средством, способствующим переходу интереса со стадии простой ориентировки на стадию более устойчивого познавательного отношения; 2) любознательность – состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания; 3) познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы; 4) теоретический интерес: познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания, характеризующие человека как деятеля, субъекта, творческую личность [12].

Л.Н. Вахрушева полагает, что проблема познавательного интереса – одна из наиболее трудных в педагогике. Это не только вопрос о хорошем эмоциональном состоянии обучающихся на уроках, от ее решения зависит, будут ли в дальнейшем накопленные знания мертвым грузом, или станут активным достоянием школьников. Многочисленными исследованиями доказано, что интерес стимулирует волю и внимание, помогает более легкому и прочному запоминанию [2, с. 25].

Выделяют различные уровни развития познавательного интереса:

1. Высокий уровень – проявление заинтересованности и желание решать познавательные задачи. Обучающийся стремится не только глубже проникнуть в суть явления, но и найти для поставленной цели новый способ действия.

2. Средний уровень – проявляется заинтересованность, только в определенной ситуации.

3. Низкий уровень – обучающийся не проявляет заинтересованности, ему сложно включиться в учебно-познавательный процесс, пользуется готовыми

образцами [9].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, интерес выражается в стремлении узнать новое, в желании проникнуть в суть, выявить имеющиеся связи и отношения. Во-вторых, познавательный интерес приводит к активизации различных психических процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения. Это в свою очередь определяет способы приобретения, хранения и применения знаний. В-третьих, чем шире кругозор человека, тем больше развит у него и познавательный интерес, так как условием его возникновения является установление связей между накопленным опытом и вновь приобретенными знаниями [10].

На основе анализа психолого-педагогической литературы следует отметить, что одни ученые анализируют интерес как составляющую мотивационной сферы индивида, другие же рассматривают как форму стремления к развитию личности. Несмотря на то, что учёными многогранно освещены вопросы о понятии «интерес», его структуре, видах и стадиях развития, эта проблема ещё долгое время будет объектом пристального внимания. В настоящее время интерес всё чаще исследуется в контексте разнообразной деятельности обучающихся, что позволяет творчески работающим педагогам успешно формировать и развивать интересы, обогащая личность, воспитывая активное отношение к жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения. М.: Учпедгиз, 1955. 256 с.
2. Вахрушева Л.Н., Негру Л.Н. Развитие познавательного интереса к природе у второклассников // Журнал «Начальная школа». 2015, № 7. С. 13–21.
3. Гордон Л.А. Психологические основы воспитания интересов у школьников. Киев: Радяньская школа, 1941. 114 с.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 2011. 786 с.
6. Маркова А. К. Формирование интересов учения у школьников. М.: Просвещение, 1986. 554 с.
7. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 2016. 246 с.
8. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика. 2009. №2. С. 5–6.
9. Сергеева В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования (курс лекций). М.: Граф-Пресс, 2002. 281 с.
10. Трубинова К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе // Молодой ученый. 2017. С. 9–14.
11. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования // Минобрнауки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 108 с.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии. М.: Просвещение, 2006. 382 с.

#### САМООЦЕНКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Кулешова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Т.А. Голубева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Проблема формирования самооценки весьма актуальна, так как самооценка необходима для гармоничного развития личности, она служит основой взаимодействия с другими людьми

Понятие «самооценка» по-разному трактуется в научной литературе. По мнению А.Н. Леонтьева, самооценка считается одним из определяющих условий, благодаря которому индивид становится личностью [3, с. 584]. А.И. Липкина даёт такое определение: «самооценка – отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику» [6, с. 1].

Являясь сложно структурированной системой, самооценка функционирует в разных формах, видах, уровнях организованности как развивающаяся система. В её структуре выделяют два компонента: когнитивный (комплекс знаний человека о себе, который имеет разную степень обобщённости и оформленности, например, форма, широта и мера реалистичности убеждений человека о самом себе.) и эмоциональный (отношение к себе, накапливающийся «аффект на себя») [2, с. 115]. Компоненты неразрывно связаны между собой и не могут функционировать отдельно друг от друга. Все сведения о самом себе человек получает через социальный контекст. В зависимости от важности для него этой информации он составляет собственный портрет.

И.В. Маркова выделяет две основные функции самооценки: защитную, которая обеспечивает для личности определенную защиту и автономность, а также регуляторную функцию, которая влияет на поведение, деятельность и развитие личности, её взаимоотношение с другими людьми [5].

В современной психологии принято выделять адекватную, заниженную и завышенную самооценку.

Л.А. Венгер и В.С. Мухина называют адекватной самооценкой позитивное отношение к самому себе, осознание своих сильных и слабых сторон, а не идеализированный образ. Завышенная самооценка характеризуется переоцениванием своих сил и возможностей, когда представления о самом себе не соответствуют представлениям окружающих [7]. Человеку с заниженной самооценкой, по мнению М.И. Лисиной, характерны угрюмость, мнительность, желание быть незаметным. Если такой человек сам проявляет инициативу и выделяется среди других людей, он остро переживает чувство ответственности, а иногда – стыда [4, с. 137]. Л.А. Венгер и В.С. Мухина считают, что дети с неадекватно заниженной самооценкой часто бывают тревожными, неуверенными в себе, стремятся расположить собеседника и понравиться ему [7].

А.В. Захарова выделяет три вида самооценки: прогностическую (оценка своих возможностей субъектом, осознание последствий от своих действий), актуальную (фиксирует эмоциональные состояния, изменение ожиданий, степень «удачной деятельности») и ретроспективную (оценка субъектом своих достижений, итогов деятельности, последствий поступков. Она отмечает, что назначение самооценки «не ограничивается лишь подведением итогов: она участвует в определении субъектом перспектив своего развития, поскольку в ходе её актуализации он отмечает как позитивные, так и негативные стороны своей личности и деятельности») [2, с. 117].

Установлено, что виды самооценки определяют отношение человека к самому себе, влияют на оценку собственных качеств и на взаимоотношения с другими людьми.

Развитие самооценки осуществляется на нескольких уровнях. По мнению А.В. Захаровой, можно выделить 4 уровня развития самооценки: процессуально-ситуативный (связь между поступками и качествами личности не устанавливается, оценка происходит по внешним результатам деятельности, которые могут быть стечением внешних обстоятельств и не соответствовать возможностям человека, происходит самоизменение – не развитие свойств личности, а отказ или совершение какого либо поступка), качественно-ситуативный (самооценка стремится к необъективности и неустойчивости, идентификация своего поведения с наличием или отсутствием соответствующего качества), качественно-консервативный (самооценка недостаточно объективна, происходит разрешения формальных связей между поступками и качествами личности), качественно-динамический (самооценка объективна и динамична, на неё влияют изменения во внутреннем мире человека, при этом она устойчиво отражает реальный уровень развития качеств личности). Уровни самооценки идут ступенчато, формирование нового уровня происходит на основе предыдущего, и эта многоступенчатость имеет более сложный характер их функционирования [1].

А.Т. Фалуева отмечает, что самооценка формируется, прежде всего, под влиянием результатов учебной деятельности, но оценку этим результатам всегда дают окружающие взрослые – учитель, родители. Именно поэтому их оценка важна в становлении самооценки [9, с. 97].

Влияние семьи на становление самооценки ребёнка очень велико. Часто отношение к себе, как к ученику, определяется семейными ценностями. Наиболее значимыми для ребёнка являются те качества, которые волнуют его родителей. Всё это отражается на его самооценке.

Дети, имеющие завышенную самооценку, как правило, воспитываются в семье по принципу кумира, их никто никогда не ругает, только восхваляет все их действия. Плохие отметки переживаются вместе с мамой и бабушкой как трагедия. Дети с заниженной самооценкой не имеют доверительных отношений с родителями. Как правило, им либо предоставляют полную свободу без родительского контроля, либо они подвергаются жёсткой критике со стороны родных и отсутствием личного пространства. Дети с низкой самооценкой и низким уровнем притязаний не претендуют на большие успехи. В семьях с детьми, имеющих адекватную самооценку, ребёнка охотно хвалят, если он сделал что-то полезное и не прибегают к унижительным наказаниям [8, 3].

Учебная деятельность является основной в жизни ребёнка и успешное или неуспешное её освоение ведет к осознанию своей компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте.

Важнейшим фактором формирования самооценки является социометрический статус младшего школьника. Через общение с другими людьми ребёнок узнаёт о своих качествах, анализирует реакцию окружающих на его слова и действия. От того, как школьник общается со сверстниками, будет зависеть направленность его развития. На это также влияет оценка учителя.

Оценка педагогом деятельности ребёнка и её влияние на самооценку раскрывается в исследованиях многих учёных (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И.

Липкина). Авторы отмечают необходимость учитывать мотивы школьников для педагогической оценки их поступков, раскрывают сложность отношения школьников к педагогической оценке и переживаниям, которые ею вызваны, подчеркивают преобразующий характер действия педагогической оценки, которая влияет на степень осознания школьником собственного уровня развития [9].

Жизненный опыт ребёнка также оказывает влияние на формирование его самооценки. Дети учатся анализировать свои поступки, различать плохие от хороших, осознавать результаты своей деятельности и в дальнейшем предусматривать последствия от того или иного поступка.

Таким образом, можно сделать вывод, что самооценка занимает важное место в развитии личности ребёнка и учителю необходимо оказывать помощь в правильном формировании мнения о самом себе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания // Вопросы науки и образования. 2018. №3 (15). С.203–206.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск: Беларусь, 1993. 100 с.
3. Фатуллаева А.Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки в младшем школьном возрасте // Научно-теоретический журнал «Учёные записки». 2009. №9. С.97–100
4. Павлова Т.С. Влияние родителей и структуры семьи на самооценку ребёнка // Бюллетень науки и практики. 2019. №12. С. 383–386.
5. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики // Сравнительная психология и зоопсихология. М.: МГУ, 2001. 584 с.
6. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. №4. С. 113–120.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Владос, 1999. 320 с
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка - М.: Воронеж, 1997. 384 с.
9. Маркова И.В. Психология. М.: ЮРАЙТ, 2004. –84 с.

#### ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УЧИТЕЛЕМ

Д.Ю. Карзанова, III курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. психол. наук С.А. Травина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современному выпускнику школы, когда объём информации постоянно удваивается и усложняется, становится особенно актуальным освоить универсальные учебные действия (УУД), которые дают обучающемуся возможность самостоятельно добывать новые знания, умения, открывать новое в ходе выполнения самостоятельной работы, а не только усваивать некий объём знаний, которые преподносятся учителем или зафиксированы в книгах. Универсальные учебные действия (УУД) предоставляют учащимся общеобразовательных учреждений возможность адаптации и в самой учебной деятельности, и в различных предметных областях сферы образования.

Но открытым остается вопрос: каким образом диагностировать у младших школьников сформированность тех или иных универсальных учебных действий? Ведь роль таких универсальных учебных действий, как коммуникативные очень

велика и нельзя недооценивать их актуальность в современном мире. Люди постоянно находятся в общении, для того чтобы получить ответы на какие-либо вопросы, которыми мы задаемся ежедневно, необходимо вступить в диалог с обществом, правильно поставить вопрос, уметь слушать отвечающего и верно трактовать его слова. Если человек не научился подобным действиям, то жизнь его заметно усложняется. Коммуникативные действия особенно важны для детей, потому что они только открывают мир и им как никому другому нужно уметь строить взаимодействия с обществом, в котором они находятся. Ответственность за коммуникативную компетентность школьников берет на себя учитель, которому необходимо сформировать коммуникативные УУД у младших школьников и потом диагностировать их сформированность.

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) при обучении младших школьников учителю следует ориентироваться на получение заранее планируемых и нормативно определенных результатов – личностных, метапредметных и предметных. Метапредметные результаты в начальных классах представлены в виде четырех групп УУД: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных [6]. Для того, чтобы оценить уровень формирования данных действий учитель совместно со школьным психологом подбирает определенные методики диагностики УУД. В настоящий момент имеется множество различных методик диагностики УУД.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода. Эта концепция в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ [1].

Нами рассмотрены определения термина «универсальные учебные действия» разных авторов, таких как, А.В. Федотова, Т.В. Василенко, К.П. Зайцева и Н.В. Медведева. Согласно Н.В. Медведевой, термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [3].

В нашем исследовании рассматриваются коммуникативные УУД.

К.П. Зайцева понимает под коммуникативными действиями «комплекс индивидуально психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатия, доброжелательность); уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуациях и др.); желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность; умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими» [2].

Ключевые компетенции – «наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в



личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества» [4]. Коммуникативные компетенции – это знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в паре и группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Проблема диагностики коммуникативных УУД младших школьников учителем является одной из значимых проблем в зарубежной и отечественной психологии на сегодняшний день. Определения терминов «диагностика» и «педагогическая диагностика» рассматривали Н.К. Голубев, Б.П. Битинас, Л.Б. Шарашкова. Согласно Н.К. Голубеву, Б.П. Битинасу это «особый вид познания, находящийся между научным знанием и опознанием единичного явления». Нами изучены функции педагогической диагностики, ее основные принципы, уровни, этапы и методы педагогической диагностики. В педагогике можно выделить следующие методы диагностики: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, опрос, тестирование, изучение педагогической документации. Особое внимание уделяется такому методу, как беседа, поскольку она имеет широкий спектр возможностей в диагностике УУД. «Беседа – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного» [5].

Нельзя оставить без внимания факторы, которые влияют на формирование коммуникативных УУД. Благоприятным этапом для формирования коммуникативных УУД является младший школьный возраст. Но некоторая часть учащихся начальных классов испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера. Именно в начальной школе успехи ребёнка начинают приобретать социальное значение и смысл, поэтому одной из важнейших задач начального образования является создание благоприятных, комфортных условий для формирования коммуникативных УУД. Фактором, влияющим на развитие коммуникативных УУД, также является и стиль общения ребенка. Выделение педагогом данных типов младших школьников и работа по анализу поведения младших школьников поможет грамотно разобрать индивидуальные задачи для совершенствования коммуникативной сферы учеников. Потому что при формировании коммуникативной сферы важнейшим условием является индивидуальный подход к каждому ребенку.

Неким рубежом в развитии детей в рамках коммуникации как взаимодействия является преодоление в межличностных отношениях младших школьников эгоцентрической позиции. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях и накладывает отпечаток на всю картину мира ребенка, придавая ей, по мнению Ж. Пиаже, некоторые черты характерных искажений действительности. Так, вместо объективности – «феноменализм, реализм, анимизм и др».

Уже в шести-семилетнем возрасте дети перестают считать собственную точку зрения единственно правильной и возможной. В общении со сверстниками и под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других

совместных видах деятельности происходит процесс децентрации. В этом возрасте общение со сверстниками незаменимо, т.к. в этот период взрослый еще остается только взрослым, и поэтому не может выступать как равный ребенку партнер [6]. Можно подытожить, что преодоление эгоцентризма происходит в относительно длительный период. Следовательно, от ученика начальной школы требуется хотя бы простейшее понимание и осознание возможности различных точек зрения на какой-либо вопрос, предмет, объект, явление.

Учитывая требования ФГОС, ключевые компетенции, которыми должен владеть учащийся, факторы, влияющие на формирование коммуникативных УУД, стили общения, характерные для младших школьников и их возрастные особенности, разумным будет использовать следующие методики для диагностики: «Рукавичка» и «Узор под диктовку», Г.А. Цукерман, «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман) и «Ковёр» Р.В. Овчаровой.

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия, формируемые у младших школьников, могут быть диагностируемы учителем с помощью различных методик.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
2. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Нач. школа плюс до и после. 2011. № 4. С. 78–83.
3. Медведева Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании // Нач. школа плюс до и после. 2011. № 11. 59 с.
4. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. с. 8.
5. Калинина Н.В., Симачкова Т.Ю., Долматова Л.Н. Оценка результатов начального образования в условиях компетентностного подхода. М.: АРКТИ, 2010. с. 9.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобр науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 108 с.

#### ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ НА ФОРМИРОВАНИЕ УУД УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.Г. Галстян, V курс очной формы обучения  
Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования второго поколения большое внимание уделяется программе формирования и развития универсальных учебных действий (УУД).

УУД в широком значении условно называют «умением учиться», то есть речь идет о способности личности к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта, отмечается в планируемых результатах начального общего образования [8].

Чтобы успешно социализироваться, человеку необходимо уметь самостоятельно приобретать и использовать знания, решать когнитивные, коммуникативные, ценностно-ориентационные и др. задачи. На основе анализа

психолого-педагогической литературы по данной проблеме (Л.С. Выготский [2], Д.Б. Эльконин [11] и др.) нами были определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность развития универсальных учебных действий обучающихся: системно-деятельностный подход; развитие учебно-познавательной мотивации; использование типовых заданий.

Немаловажным условием формирования УУД обучающихся в начальной школе является использование творческих учебных задач. Эти задачи ставят учеников в нестандартные ситуации, создают проблемные ситуации. Решая задачи, учащиеся приобретают новые знания, готовятся к практической деятельности. Задачи способствуют развитию логического мышления. Большое значение имеет решение задач и в воспитании личности учащихся. Поэтому важно, чтобы учитель имел глубокие представления о задаче, о её структуре, умел решать такие задачи различными способами.

Учебная деятельность начинается с постановки учебной задачи. Понятие «учебная задача» имеет большое количество определений, и практически каждый автор рассматривает его со своей точки зрения. Учебная задача предлагается обучающимся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

В формулировке задачи указывается, что необходимо сделать ученикам: научиться чему-то (применять правило, решать задачи и т.д.), усвоить какие-то закономерности, разобраться в каких-то правилах, сформулировать определенный навык или умение.

Учебная задача рассматривается в современной научной литературе как составная часть учебной деятельности (В.В. Давыдов [3], Д.Б. Эльконин [11]), мыслительная задача, проблема (А.М. Матюшкин [5]), структурная дидактическая единица содержания обучения (Л.М. Фридман [10]), проблемная ситуация, отраженная в сознании, в совокупности знаний, опыта, средств и условий, необходимых для её разрешения (П.И. Пидкасистый [7]).

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин [11], В.В. Давыдов [3]). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д.

Трудно провести грань между обычной творческой задачей и не творческой, но и неправильно представлять, что они одно и то же. Например, можно привести в пример математику. В математике есть задачи стандартные и нестандартные. Проанализировав эти два класса задач, мы можем понять, что есть признаки параллели: стандартные задачи – нестандартные задачи; обычные учебные задачи – творческие учебные задачи.

«Нестандартные задачи – это такие, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения», – писал Я.А. Пономарёв [9].

По сути своей, структура творческой задачи включает в себя предмет

задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Творческую задачу надо понимать как такую, для решения которой пока не существуют общепринятые правила, положения, схемы, обеспечивающие её решение, достижение результата как заранее запланированной цели.

Таким образом, важно знать, что такое и «учебная задача», и «творческая учебная задача», и «универсальные учебные действия» для того, чтобы правильно строить процесс обучения. И чётко понимать: что, как и когда использовать, и какое влияние окажет это на обучающихся.

Для того, чтобы определить влияние творческих учебных задач на формирование УУД учащихся начальной школы, было проведено эмпирическое исследование на базе 3 «в» класса МБОУ СШ №53 г. Твери. В исследовании приняли участие ученики и учитель начальных классов.

Для апробации были выбраны две методики: «Дорога к дому» [4] и «Рисование по точкам» [1]. По результатам диагностики учащихся по методике «Дорога к дому» было для наглядности представлено соотношение критериев оценивания у учащихся (рис. 1).

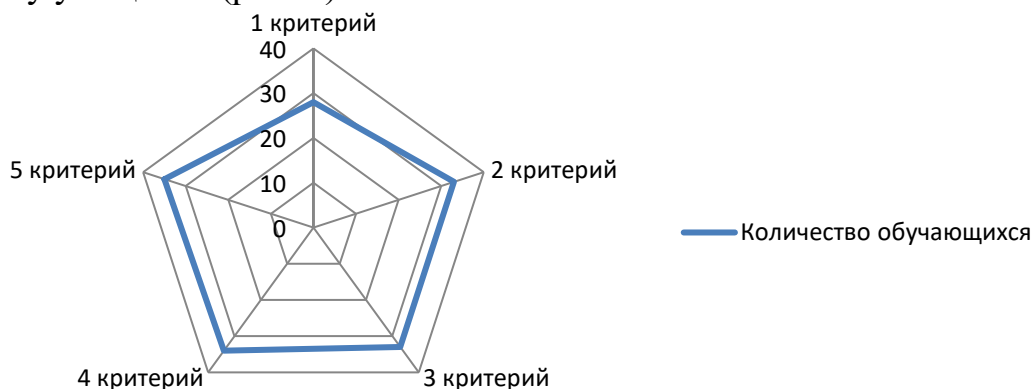


Рис. 1. Соотношение критериев оценивания у учащихся

Был проведен анализ полученных результатов по пяти критериям: 1 критерий – продуктивность совместной деятельности; 2 критерий – способность строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; 3 критерий – умение задавать вопросы; 4 критерий – способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; 5 критерий – эмоциональное отношение к совместной деятельности.

В результате процентное соотношение таково: 33% – средний уровень выполнения задания; 67% – высокий уровень выполнения задания.

В классе больше половины учащихся имеют высокий уровень сформированности умения выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать их партнёру (67%). Следует отметить, что в классе отсутствуют ученики с низким уровнем, что означает – учитель хорошо обучает учащихся. Следовательно, обучающиеся в достаточной мере овладели познавательными и коммуникативными УУД в 3 классе.

Анализ результатов изучения сформированности регулятивных УУД, умения контролировать свою деятельность по методике «Рисование по точкам» показал, что только 3 (8%) обучающихся имеют высокий уровень (учащиеся

нарисовали узоры, которые соответствовали образцам; поддерживали активный диалог, достигли взаимопонимания и обменивались необходимой и достаточной для построения узоров информацией), а 33 обучающихся имеют средний уровень (92%) (учащиеся нарисовали такие узоры, которые имеют хотя бы частичное сходство с образцами; дети давали указания, которые отражали часть необходимых ориентиров, вопросы и ответы формулировали расплывчато, что позволяло получить недостаточную информацию, а так же достигли частичного взаимопонимания). Обучающихся с низким уровнем в классе не было.

Если рассмотреть параметры двух учащихся: у одного самый маленький суммарный балл, у второго самый высокий суммарный балл, то можно выявить интересную корреляцию.

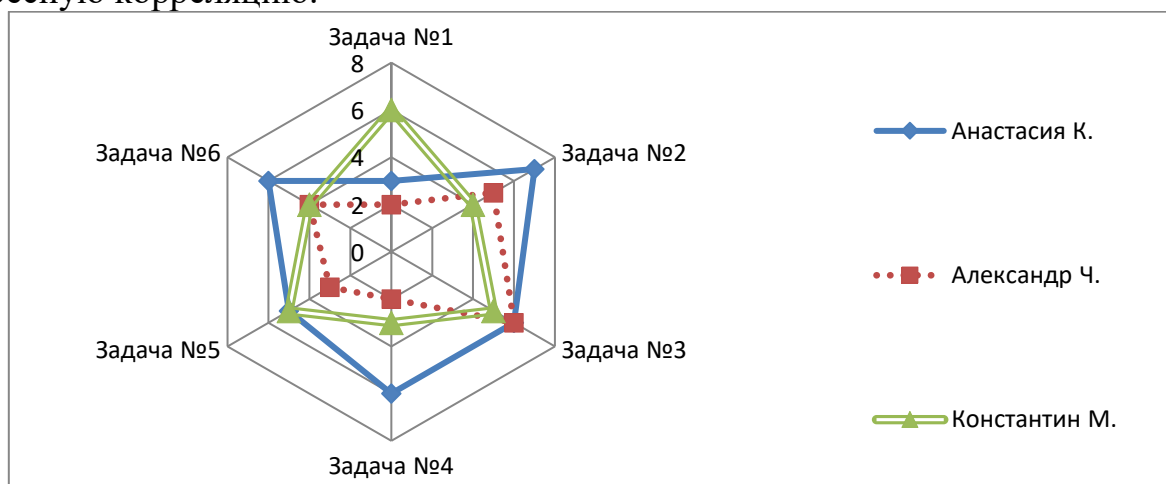


Рис. 3. Соотношение баллов у трёх обучающихся по методике «Рисование по точкам»

По рис. 3 видно, что у Анастасии К. выше баллы по всем параметрам в сравнении с параметрами Александра Ч., в то время как Константин М. имеет средние показатели. Такая разница в баллах (у Анастасии К. и Александра Ч.) была обусловлена тем, что Александр Ч. Долго отсутствовал в школе по состоянию здоровья, а Анастасия К. не пропустила ни одного урока, а так же с ней занимаются репетиторы помимо учёбы в школе. Константину М. труднее осваивать новый материал в школе, так как параллельно он занимается в нескольких спортивных секциях и ходит в музыкальную школу, из-за чего он не так усерден на уроках.

Дополнительно проводилось наблюдение за работой учителя, и было отмечено, что учитель практически на каждом уроке давал учащимся творческие учебные задачи. Это очень помогало тем детям, которые по определённым обстоятельствам отсутствовали на каких-либо темах (по семейным обстоятельствам, по состоянию здоровья и др.). Из чего следовало, что те, у кого условно был низкий уровень из-за пропущенных уроков или по другой какой-либо причине, мог «подтянуть» свои знания до среднего уровня. Поэтому в классе нет учащихся с низким уровнем, так как учитель старался постоянно использовать творческие учебные задачи. Такая же ситуация обстоит и с результатами учащихся по методике «Дорога к дому».

Эти две методики показывают данные по сформированности УУД учащихся. По результатам обеих методик было выявлено, что обучающихся с

низким уровнем сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД в классе нет. Такой результат получился, благодаря учителю, который давал детям решать творческие учебные задачи, которые помогали понимать пропущенные темы и осваивать новые.

Для оценки работы учителя была использована методика МОРУ [6]. Был проведен анализ в сокращённом виде, чтобы определить: использует учитель творческие учебные задачи в процессе обучения, или нет.

На основе проведённого наблюдения нами были сделаны следующие выводы: учитель использует творческие учебные задачи в процессе обучения; творческие учебные задачи влияют на формирование УУД учащегося начальной школы за счёт психического развития личности, а точнее, развития совокупности познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека (гипотеза подтверждена). Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило влияние творческих учебных задач на формирование УУД учащихся начальной школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурменская Г.В. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: МПСИ, 2007. 480 с.
2. Выготский Л. С. (1934). Мышление и речь. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Лидерс А.Г. Модификация методики «Архитектор – строитель» // Психологическое обследование детей дошкольного — младшего школьного возраста: Тексты и методические материалы / ред.-сост. Г. В. Бурменская. М.: УМК «Психология», 2003. С. 255–256.
5. Матюшкин М.А. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. 2-е изд., перераб. и доп. /под ред. и с закл. ст. А.А. Матюшкиной. М., 2017.
6. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Учеб пособие для практических психологов. Кемерово. 1996. С. 25–34.
7. Пидкасистый П.И., Беляев В.И., Юзефовичус Т.А., Мижериков В.А.. Педагогика. Изд-во Академия, 2010.
8. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др. под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 120 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творения. Воронеж, 1999. 315 с.
10. Фридман Л.М. Что такое математика. М.: ЛИБРОКОМ, 2013 (3-е издание)
11. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

#### ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

А.С. Грачева, магистрант II курса очной формы обучения  
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Речь ребенка формируется с первых дней его жизни, и в огромной степени зависит от его речевой практики, нормального речевого окружения, а также от воспитания и обучения. Речевое развитие не является врожденной способностью ребенка, а развивается в процессе онтогенеза, наравне с физическим или умственным, и служит показателем его общего развития. Усвоение родного

языка происходит с определенной строгой закономерностью. Для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса, и условия, от которых зависит его успешное усвоение [6].

В русской педагогике исконно сложились свои тенденции воспитания и обучения. Многие известные педагоги, писатели и философы рассматривали этот вопрос в своих трудах. Большую известность получила работа Ефима Ароновича Аркина. Он считал, что речевое общение детей со взрослыми, является источником познания для малыша. В своих статьях и монографии «Ребенок от года до четырех лет», он прослеживает изменение словаря и грамматических форм детской речи [1]. Дошкольный период это один из главных этапов развития ребенка. В этом возрасте дети овладевают словарем, который в достаточной степени позволит ему беспрепятственно общаться со сверстниками, взрослыми и ориентироваться в окружающем его пространстве. Для того чтобы развитие этого словаря шло успешно, применяют разнообразные методы и приемы работы.

Анализ литературы по данному вопросу показал, что практический аспект методических основ развития речи несколько устарел, и остается недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения относительно психолого-педагогического обеспечения развития детской речи, меняются детские поколения и технологии работы педагогов.

Под психолого-педагогическим обеспечением деятельности образовательного учреждения следует понимать интегративное многоуровневое междисциплинарное образование, реально существующее в практике социальной поддержки и защиты участников образовательного процесса. Оно существует и проявляется одновременно как система имплицитных мер, как специфическая деятельность в сфере человеческих отношений и как процесс восстановления собственного потенциала личности [4].

Под образовательным процессом понимают специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, которое направлено на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. В настоящее время задачи по развитию речи отражаются в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. На практике реализовать задачи по развитию речи возможно лишь с учётом ведущей деятельности конкретного возрастного периода. В дошкольном детстве основным видом деятельности является игра, именно поэтому при планировании работы нужно применять игровые виды упражнений, заданий и т.д. [5].

С учётом психолого-педагогических особенностей овладения речью в дошкольных учреждениях построена система последовательного обучения на занятиях. Система включает отбор речевого содержания, доступного для дошкольника, и его методическое обеспечение; вычленение приоритетных линий в освоении речи; уточнение структуры взаимосвязи разных разделов речевой работы и изменение этой структуры на каждом возрастном этапе; выявление индивидуальных особенностей овладения языком в разных условиях обучения; взаимосвязь речевой и художественной деятельности в развитии

творчества дошкольников; преемственность содержания методов речевой работы между дошкольными учреждениями и начальной школой.

В системе социальных отношений дошкольное образовательное учреждение является одной из опорных ступеней вступления ребенка в общество. Нередки случаи совместного обучения детей с ОВЗ в обычных группах детского сада. Создание целостной коррекционно-развивающей системы для детей с особенностями в развитии – сложная задача, требующая привлечения различных специалистов. Для осуществления квалифицированной коррекции нарушений должен быть запущен механизм программы для детей с ОВЗ. А это означает, что в основной общеобразовательной программе дошкольного образования ДОУ, разработанной на основе ФГОС ДО, следует заложить все специфические особенности обучения и развития детей с ОВЗ: варьирование сроков усвоения материалов, систему коррекционной работы, специальные подходы, методы и приемы, направленные на освоение ООП, а так же особые условия реализации [2].

Чтобы максимально активизировать речь детей, педагоги проводят игры-занятия, цель которых – вовлекать детей в разговор на определённую тему и позволять высказывать свои соображения по ряду вопросов, которые ставит взрослый. В играх-занятиях дети принимают на себя какие-то роли, но не играют их, а проговаривают. Педагоги добиваются реализации таких качеств речи, как точность, правильность, связность, выразительность. Уделяют специальное внимание развитию у детей понимания речи, упражняя в выполнении словесной инструкции.

Педагог в дошкольном учреждении развивает общую и тонкую моторику параллельно, предлагает ребёнку упражнения, соответствующие его возрасту и возможностям. На примере простых упражнений на развитие общей моторики – движений рук, ног, туловища – педагог учит дошкольника выслушивать и запоминать задания, а потом выполнять их. Вместе с развитием моторики развиваются внимание и память [3].

Чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких, как А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.П. Павлов. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

Для более продуктивной работы используются нетрадиционные инновационные техники, такие как: Су-джок, пескотерапия, психогимнастика, технологии ТРИЗ, использование методов моделирования при составлении рассказов, ИКТ в речевом развитии. Рассмотрим наиболее интересные из них.

Су-джок терапия является одним из эффективных приемов нетрадиционного обучения, обеспечивающих развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер ребёнка и благотворно воздействует, на весь организм в целом. Су-джок терапию можно отнести к методам самопомощи. В



переводе терапия Су-джок: Су – кисть, Джок – стопа. При внедрении Су-джок терапии у детей повышается речевая активность – это проявляется при разучивании стихотворений, потешек, пальчиковой гимнастики, в рассказывании коротких сказок. Также повышается интерес к дидактическим играм лексико-грамматического содержания. Отмечается улучшение координации речи с движением. Элементы Су-джок терапии можно рекомендовать для использования логопедам, педагогам и родителям [3].

Песочная терапия – одна из разновидностей игровой терапии. Принцип «терапии песком» был предложен Карлом Густавом Юнгом, основателем аналитической терапии. Все игры с использованием песочной терапии, делятся на три направления: обучающие игры направлены на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук. А главное ребенок говорит о своих ощущениях, тем самым спонтанно развивается его речь, словарный запас, развивается восприятие различного темпа речи, развивается высота и сила голоса, дыхание, внимание и память, фонематический слух. А главное идет подготовка к обучению письму и чтению [3].

ТРИЗ – теория решения изобретательских задач – была разработана около 50 лет учёным, писателем-фантастом Генрихом Сауловичем Альтшуллером. Главная идея его теории – технические решения возникают и развиваются не стихийно, а по определённым законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач без множества пустых проб. Теория решения изобретательских задач используется в дошкольной педагогике не так давно. Методика развивается, трансформируется в различные формы подачи материала. Отмечается достаточно устойчивый характер овладения такими основными понятиями, как формулировка и разрешение противоречий, нахождение и использование ресурсов, стремление к идеальному конечному результату.

К счастью, детям не свойственны стереотипы мышления взрослых. Решая тризовские задачи, дошкольники не только совершенствуют навыки творческого мышления, но и расширяют свой кругозор, развивают свои познавательные способности, развивают речь.

ТРИЗ позволяет снять психологические барьеры, убрать боязнь перед новым, неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить. Кроме того, ТРИЗ подразумевает гуманистический характер обучения, основанный на решении актуальных и полезных для окружающих проблем [3].

Все эти не очень сложные методы, в совокупности с традиционными, помогают наиболее эффективно корректировать детскую речь.

Таким образом, речь – инструмент развития высших отделов психики. Обучая ребёнка речи, педагог одновременно развивает его интеллект. Развитие интеллекта – центральная задача, которую ставит перед собой взрослый в дошкольном учреждении, также от своевременного формирования правильного произношения зависят общая культура речи и, следовательно, нормальное речевое общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, успешное овладение грамотой, а после поступления в школу – усвоение школьной программы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аркин Е.А. Ребенок от года до четырех лет / под ред. А.В. Запорожца и В.В. Давыдова. М.: Просвещение 1968, Ч. II. с 312–324.
2. Гаркуши Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., Сфера, 2007. С. 142–147.
3. Громова О.Е. Инновации – в логопедическую практику: сб. ст. М.: Линка-Пресс, 2008
4. Климов Е.А. Психология профессионала, М.: Московский социальный институт, 2003 г
5. Красильникова Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет. М.: Сфера, 2011. 199 с.
6. Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1971. 228 с.

#### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

П.А. Зайцева, II курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Будущее нашей страны зависит от того, какими будут современные школьники. Но мало выпускать просто граждан, в первую очередь, школа должна выпускать личностей. А чтобы школьник стал полноценной личностью, ему необходимо иметь непротиворечивость, целостность и устойчивость собственных мировоззренческих взглядов на мир, которые основаны на общечеловеческих и национальных ценностях.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования на первом месте результатов образования стоят личностные результаты. К ним относятся: «сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире» [3, с. 5]. У обучающегося, который выпускается из образовательного учреждения, должны быть сформировано мировоззрение и должно быть ясное понимание того, какую роль в мире он занимает. Поэтому эта тема очень актуальна на данный момент: перед педагогами и психологами стоит несколько важных вопросов: «Как правильно помочь обучающемуся сформировать свою мировоззренческую позицию? Какую именно мировоззренческую позицию прививать обучающемуся? Как развить потребность размышлять о себе?».

Психологи считают, что мировоззренческое самоопределение приходится на ранний юношеский возраст и продолжается на протяжении всей жизни. Это довольно сложный период в жизни обучающегося, поскольку происходит смена ведущей деятельности (по возрастной периодизации Л.С. Выготского). У обучающегося возникает потребность в профессиональном и личностном самоопределении, нахождении своих идеалов и целей в этой жизни.

В настоящее время существует несколько актуальных проблем формирования мировоззрения у старшеклассников:

– Разнонаправленность взглядов семьи, школы, общества, СМИ на мир. В семье обучающийся получает первоначальные взгляды на мир, установки и понятия о морали. Чаще всего обучающийся перенимает эти взгляды на свою

жизнь и ещё долгое время их придерживается. Но потом в школе мнения педагогов могут не совпадать с теми установками, что существует у подростка в семье. Также обучающийся попадает в общество одноклассников, у которых тоже существуют определённые установки и взгляды. В связи с многообразием взглядов у обучающегося возникает диссонанс, с которым некоторые подростки не могут справиться и начинают следовать за мнением большинства.

– Недостаток / отсутствие педагогической поддержки. К сожалению, в современной педагогике не существует единого понимания о том, как именно происходит процесс становления мировоззрения. Из-за этого педагоги не знают, как целенаправленно и осмысленно помочь обучающимся выстроить систему взглядов на мир.

– Большое количество информации. Педагоги и психологи признают, что такого объёма информации, который обучающийся получает в современное время, не было никогда. Сейчас средства массовой информации и коммуникации вышли на глобальный уровень: любую информацию можно найти в интернете. Поэтому взгляды подростков часто рассеиваются: обучающийся чаще всего не может сфокусироваться на чём-то конкретном, а постоянно получает новую информацию и не может определить, что есть правда, что есть ложь, какой информации стоит доверять, а какой нет. Из-за этого обучающийся не может сформулировать чётко свою позицию по какому-либо вопросу.

– Отсутствие понимания какое именно мировоззрение воспитывать. Вопрос, каким должно быть современное мировоззрение обучающегося, остаётся открытым на данный момент. Если в советский период основной целью образования и воспитания было формирование коммунистических взглядов и убеждений, то сейчас нет единения во взглядах.

– Расхождение во взглядах между светским образованием и религиозным, многочисленные противоречия во взаимоотношениях с обществом и его установками. Чаще всего обучающемуся не хватает собственного опыта и знаний, чтобы сформулировать чёткую позицию по какому-либо вопросу. Большинству подростков проще остановиться на житейском мировоззрении, чем копаться в себе и определять активную мировоззренческую позицию. И в этом состоит большая проблема, ведь таким человеком, без активной жизненной позиции, без стремлений и идеалов, намного проще манипулировать, и такой человек легко станет жертвой обстоятельств.

Долгое время образование было направлено именно на формирование научного мировоззрения. Сейчас же многие педагоги считают, что так же необходимо формировать основы философского и религиозного мировоззрения.

Ряд ученых ведущим принципом организации жизнедеятельности в школе обозначили ориентацию на общечеловеческие ценности: Отечество, Человек, Знания, Культура, Труд, Семья (В.А. Караковский, П.Т. Ширяев) Дух, Душа, Сердце, Любовь, Жизнь, Смерть (Ш.А. Амонашвили), Учение, Общение, Досуг, Образ жизни, Здоровье (О.С. Газман), Отечество, Жизнь, Человек, Красота, Познание, Труд (А.Д. Солдатенков), Истина, Общение, Человек, Добро, Творчество, Красота, Здоровье (Л.М. Перминова) [1]. Все, что не относится к

базовым ценностям и не противоречит им, т. е. ценности, идеалы, взгляды, убеждения, верования, обусловленные национальными, религиозными и др. традициями семьи воспитанника, социальной или религиозной группы, к которой он себя причисляет, является личным выбором ученика. К этому выбору должно воспитываться уважительное, толерантное отношение. Таким образом, в образовательном процессе должно формироваться целостное мировоззрение, основанное на общечеловеческих и базовых национальных ценностях [2].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.Д., Алексеева Т.Б., Ларченкова Л.А., Леонтьева О.В., Малиновская Н.В., Суслов В.Г. Формирование научного мировоззрения в процессе естественнонаучного образования школьников: методология исследований, состояние проблемы в теории и практике: колл. монография / под науч. ред. Андреевой Н.Д. СПб.: Свое издательство, 2013. 182 с.
2. Мещерякова И.А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников // Психологическая наука и образование. 1998. №3-4. С. 18–40.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования URL: [https://fgos.ru/LMS/wm/wm\\_fgos.php?id=nach](https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach) (дата обращения 14.02.2021).

#### ФОРМИРОВАНИЕ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.П. Казакова, II курс заочной формы обучения,  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,  
педагог-психолог ГБОУ «Школа №1133» г. Москва

Пока индивид живет, он находится в мире образов непосредственно окружающей действительности и в мире образов-следов, возникающих в зависимости от опыта, приобретенного ранее. Эти следы различны как по своему происхождению, так и по своей природе.

Память – это отражение действительности, проявляющееся в сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта. Посредством памяти человек реагирует на сигналы или ситуации, которые перестали непосредственно действовать на индивида. Память делает возможным накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений и навыков [1].

Развитие и совершенствование памяти происходит параллельно с развитием человека, а те или иные этапы памяти – это следствие изменения взаимоотношения человека с внешним миром и людьми. Память человека также связана с разными системами организма, разными анализаторами и включена в различные виды деятельности. С учётом всех этих факторов существует классификация видов и типов памяти по различным основаниям.

По длительности сохранения информации выделяют сенсорную, кратковременную и долговременную память. Однако, в данной работе нам интересна только кратковременная, время хранения информации в которой до 30 секунд. Информация поступает из сенсорной и долговременной памяти в виде воспоминания о чем-либо. Объем кратковременной памяти – это «способность одновременно сохранять определенное число разнородных элементов информации. Объем памяти равен  $7 \pm 2$  элемента. Впервые объем измерил

Г. Эббингауз. Затем А. Миллер измерил объем кратковременной памяти, используя различные стимульный материал, и выявил, что объем памяти остается неизменен, независимо от характера запоминаемого материала» [1, с. 194].

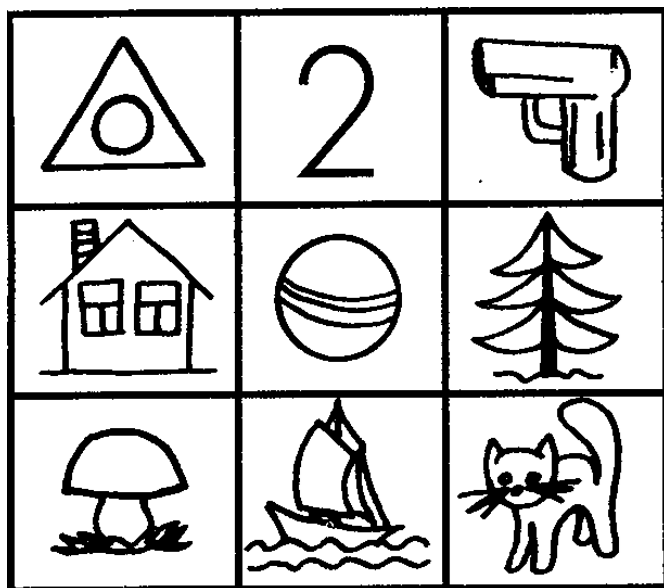
В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процессов (внимание, восприятие, память, воображение, мышление и речь).

Память младшего школьника – первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Она постепенно становится произвольной, осваивается мнемотехника. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию и в связи с этим развивается словесно-логическая память и умение управлять своей памятью, воспроизведение и самоконтроль [2].

Кратковременная память необходима при выполнении ученической деятельности, такой, как списывание упражнений, запись текста под диктовку. Однако состояние когнитивной сферы у детей с ОВЗ имеет особенную специфику. Возможности памяти детей данной категории ограничены и отличаются качественным своеобразием: объем памяти ограничен, прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, характерна неточность ее воспроизведения. Чтобы воспроизвести информацию, ребенку с ОВЗ приходится прилагать специальные дополнительные усилия.

Развитие памяти детей с ОВЗ имеет первостепенное значение для их дальнейшего физического, психического развития и социализации в обществе. Следствия нарушения памяти: трудности в усвоении программы; снижение продуктивного потенциала; школьная дезадаптация.

Работа по изучению кратковременной памяти была произведена над группой из 12 человек возрастом 7–8 лет с заключениями от ЦПМПК 7.2 и 8.2. Метод диагностики: «Память на образы».



Изображение предъявляются в течение 20 с.

Испытуемый садится за стол напротив экспериментатора и приступает к выполнению задания после его устной инструкции: «Сейчас я покажу изображение с картинками только один раз. Необходимо запомнить все картинки и по моей команде нарисовать (или написать) их. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок».

В табл. 1 представлен Протокол исследования на 1-3 февраля 2021 г.

Для развития памяти были использованы игры: «Слушай и исполняй», «Замена мест». В игре «Слушай и исполняй» ведущий называет и повторяет 1-2 раза несколько различных движений, не показывая их. Дети должны произвести движения в той же последовательности, в какой они были названы ведущим.

Таблица 1

## Протокол исследования на 1-3 февраля 2021 года

Ребенок	Время воспроизведения, сек	Поправка на время, балл	Количество воспроизведенных элементов, балл			Продуктивность памяти	Объем кратковременной памяти
			Воспроизведенные	Ошибочные	Пропущенные		
М.К.	более 35	-1	4	0	5	40	39
В.Б.	19	1	9	0	0	100	101
Т.М.	27	0	8	1	0	87	87
М.Б.	28	0	7	1	1	75	75
В.Х.	более 35	-1	8	0	1	89	88
Л.Г.	более 35	-1	3	2	4	14	13
С.Г.	более 35	-1	5	4	0	20	19
Н.К.	24	1	8	1	0	87	88
М.Г.	более 35	-1	6	3	1	43	42
С.Ш.	более 35	-1	4	1	4	37	36
Ф.А.	31	0	7	0	2	71	71

В игре «Замена мест» участвуют дети от 5 до 7 человек, которые строятся в шеренгу, ведущий ребенок запоминает строй, отворачивается. Дети из шеренги в количестве 3 человек меняются местами между собой. Задача ведущего восстановить правильную последовательность. Игры проводились каждый день с 1 по 19 февраля 2021 на «большой» перемене в течение 30 минут.

В табл. 2 представлен протокол исследования на 18-19 февраля 2021 г.

Таблица 2

## Протокол исследования на 18-19 февраля 2021 года

Ребенок	Время воспроизведения, сек	Поправка на время, балл	Количество воспроизведенных элементов, балл			Продуктивность памяти	Объем кратковременной памяти
			Воспроизведенные	Ошибочные	Пропущенные		
М.К.	более 35	-1	5	1	3	44	43
В.Б.	18	1	9	0	0	100	101
Т.М.	24	1	8	0	1	88	89
М.Б.	26	0	7	1	1	75	75
В.Х.	30	0	8	0	1	89	90
Л.Г.	более 35	-1	4	2	3	25	26
С.Г.	более 35	-1	5	3	1	33	32
Н.К.	24	1	8	0	1	88	89
М.Г.	более 35	-1	6	2	2	50	49
С.Ш.	более 35	-1	4	2	3	29	28
Ф.А.	28	0	7	2	0	71	71

Вывод. Результат исследования представлен в таблицах. На примере этих таблиц, видно, что показатели группы в целом улучшились. У некоторых ребят

объем краткосрочной памяти остался прежним (Ф.А. и М.Б.), но, улучшились отдельно взятые показатели, такие как среднее время воспроизведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология: учебник для педэ вузов / под ред. Б.А. Сосновского. М.: Высшее образование, 2008. 660с.
2. Раковчена С.С. Возрастные и индивидуальные особенности развития познавательных процессов младших школьников // Акмеология. 2013. №2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-i-individualnye-osobennosti-razvitiya-poznavatelnyh-protsesov-mladshih-shkolnikov>

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Е.А. Коршакова, III курс заочной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В ежегодном Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. отмечено, что «ближе всего к ученикам – их классные руководители. Такая постоянная каждодневная работа, связанная с обучением, воспитанием детей, – это огромная ответственность...». Президентом Российской Федерации подчеркнуто, что воспитатель – это «федеральная функция» [7].

Классный руководитель всегда играл очень важную роль в истории российской школы, ведь именно он имеет огромное влияние на становление личности школьников, раскрытие их творческого и интеллектуального потенциала. Стать Человеком ученику поможет классный руководитель.

Однако, несмотря на существующий социальный заказ и рекомендации государственного уровня, далеко не во всех образовательных организациях деятельность классного руководителя осуществляется с учетом новейших тенденций развития образования. Для эффективности воспитательного процесса в целом необходимы существенные изменения в деятельности классных руководителей и в их профессиональном мышлении. Все это актуализирует необходимость исследования профессионального мышления классного руководителя, так как это будет способствовать решению практической проблемы помощи педагогам в грамотном осуществлении их воспитательной деятельности, своевременном обнаружении ими своих ошибок и осмысленном движении к планируемым результатам.

Классный руководитель является организатором деятельности учащихся в классе и координатором воспитательных воздействий [9]. Классный руководитель, по определению М.П. Нечаева, – «это профессионал-педагог, духовный посредник между обществом и ребёнком в освоении культуры, накопленной человечеством, организующий систему отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности, создающий условия для индивидуального выражения каждого ребёнка и осуществляющий индивидуальный корректив развития каждой личности» [6]. М.И. Рожков

считает, что классный руководитель осуществляет функции организатора детской жизни, корректора межличностных отношений и защитника воспитанников своего класса в трудных деловых и психологических коллизиях школьной жизни [8]. Таким образом, классный руководитель реализует различные функции и виды деятельности в своей работе. По мнению Б.В. Куприянова, деятельность классного руководителя – это управление ресурсами общеобразовательного учреждения и окружающей среды для реализации задач воспитания учащихся вверенного ему класса [4].

В целом, функции, права и обязанности классного руководителя в школе, при всем многообразии существующих вариантов, примерно одинаковые: 1. Организационно-координирующая (ведение документации; планирование своей деятельности и деятельности класса; взаимодействие с учителями-предметниками и прочее). 2. Коммуникативная: благоприятный психологический климат в коллективе; формирование коммуникативных качеств обучающихся; установление оптимальных взаимоотношений между учениками, учителями, родителями и учениками. 3. Аналитическо-прогностическая: изучение физического и психического здоровья воспитанников, их успеваемости, посещаемости и поведения, анализ динамики личностного развития учащихся; анализ и оценка семейного воспитания каждого ученика; определение состояния и перспектив развития классного коллектива; анализ и оценка воспитанности личности и коллектива обучающихся. 4. Социальная: индивидуальное развитие учащихся класса, создание условий для полного раскрытия их способностей; осуществление диагностики воспитанности учащихся, эффективности воспитательной работы с ними; организация всех видов индивидуальной, групповой, коллективной деятельности, социализация каждого ребенка; выявление и учет категорий детей социально незащищенных; обеспечение охраны прав и социальной защиты всех категорий учащихся; систематическое посещение неблагополучных семей. 5. Проектно-организаторская: проектировать и организовывать с учащимися и их родителями разные виды деятельности воспитательного, социального и познавательного характера. 6. Контрольная: контроль за успеваемостью каждого обучающегося; контроль за посещаемостью учащимися учебных занятий [5].

Профессиональное мышление – это преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений [3]. Центральным моментом в деятельности классного руководителя является процесс принятия профессиональных решений, где можно обнаружить единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности. По тому, как подготавливаются, принимаются и выполняются профессиональные решения, можно судить о реальной силе практического мышления классного руководителя и о своеобразии его управленческого искусства. Для этого необходимо развитие у классного руководителя оригинальности, изобретательности, творческой жилки, использование нетрадиционного подхода. Необходимо соотносить «продукты» мышления классного руководителя с его творческим потенциалом. К



творческому же компоненту психологического мышления относятся способности свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, твердо отстаивать принятые решения [2].

Профессиональное мышление классного руководителя можно рассмотреть с трех сторон: с одной стороны, может рассматриваться с точки зрения лежащих в его основе познавательных структур, схем, автоматизированных стереотипов действий, со второй – с порождением некоторых новых, творческих, преодолевающих стереотип мыслительных решений, ведущих к проблематизации и переосмыслению собственного опыта (творческого мышления), и с третьей – процесс профессионального мышления классного руководителя рассмотрим на двух уровнях: ситуативном и надситуативном.

Процесс возникновения профессионального мышления связан с выявлением субъективной проблемности в возникшей ситуации. В результате профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность классного руководителя.

Таким образом, профессиональную деятельность можно представить как процесс решения проблемных ситуаций, посредством чего реализуются частные и предельные цели. Отсюда эффективность профессиональной деятельности рассматривается как процент проблемных ситуаций, решенных классным руководителем с достижением частных и предельных целей, имеющих на выходе некий обобщенный принцип решения. Косвенным показателем эффективности является количество ситуаций, решенных принципиально новым способом.

Профессиональное мышление – это высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Практическое же мышление – это анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятия на основе этого анализа профессионального решения. Продуктом профессионального мышления будет являться снятие проблемности и разрешение проблемной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием, который может применяться в подобных ситуациях. Так как идея взята ситуативная то уровни мышления для классного руководителя рассмотрим: ситуативное и надситуативное.

Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации. У таких классных руководителей самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступать к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности.

Основная цель профессионала – снять видимую проблему без учета ее этиологии. Нет попыток сделать проблемную ситуацию средством достижения предельных целей организации.

При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал привлекает не только практические, но и теоретические социально-психологические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей организации. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для профессионального саморазвития – детерминирующего способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть профессионал постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный, ценностный контекст.

Надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием специалистом необходимости изменения некоторых аспектов своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения профессиональной проблемной ситуации. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей профессиональной позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке. Преобладание такого уровня мышления порождает в плане профессиональной деятельности надситуативную активность – способность специалиста подниматься над уровнем решаемой ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения профессиональной задачи [3]. Классные руководители, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в творческом выполнении своих профессиональных функций. Профессионалы с ситуативным уровнем в целом менее успешны, чем их коллеги.

Для профессионального достижения целей деятельности классного руководителя необходимо творческое решение конфликтных ситуаций, формирование открытости, поиска нового – знания, опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевать приверженность старым сложившимся образцам, страх перед неопределенностью и неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох.

А.В. Брушлинским был обоснован вывод о том, что любое мышление (хотя бы в минимальной степени) является творческим [1].

Творческое профессиональное мышление – это один из видов мышления,

характеризующийся созданием нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Главное для творческого мышления – оригинальность, умение охватить познаваемую действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Полное, всестороннее обнаружение свойств определенной области действительности обеспечивается знанием всех фактов, относящихся к ней, а также степенью эрудиции профессионала. [2].

В качестве критериев профессионального мышления классного руководителя выделим: 1) творческое мышление и креативность; 2) уровни профессионального мышления: ситуативный и надситуативный.

В исследовании приняли участие 23 классных руководителя средней общеобразовательной школы, из них: классных руководителей начальных классов – 9 человек (образование высшее – 3 чел., среднее специальное – 6 чел.), классных руководителей среднего и старшего звена (5 – 11 классы) – 14 человек (образование высшее – 13 чел., среднее специальное – 1 чел.).

Обозначенные критерии позволили сформулировать программу исследования, в которую вошли 3 опросника.

1. Опросник выявления ситуативного / надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Среди классных руководителей из средних и старших классов решают ситуации по деятельности классного руководителя преимущественно на надситуативном (и чаще надситуативном) уровне (71 % опрошенных классных руководителей средних и старших классов). Это говорит о способностях классных руководителей наметить стратегию своей профессиональной деятельности, увидеть ее отсроченный результат, оценить свои успехи и неудачи, творчески решать возникающие ситуации.

Среди классных руководителей из начального чаще звена преобладает (но немного) доля классных руководителей с чаще ситуативным уровнем (56% опрошенных классных руководителей из начальных классов).

По сравнению с классными руководителями из начальных классов доля классных руководителей из старшей и средней школы с ярко выраженным надситуативным уровнем выше. Это вряд ли обусловлено спецификой труда классного руководителя (учителя начальных классов или учителя-предметника среднего и старшего звена). Деятельность классного руководителя, в отличие от деятельности учителя, каждый день продумывает и применяет различные средства воздействия на учащихся с целью их развития, воспитания и социализации, анализирует, но эффективность применяемых средств при взаимодействии с обучающимися может только предполагать, что именно его воспитательные воздействия являются условием достижения результатов обученности и воспитанности учащихся.

Другие критерии также могут иметь влияние на профессиональное мышление: образование, стаж классных руководителей. Классные руководители, у которых преобладает надситуативный уровень, имеют высшее образование – 57%; имеют стаж и в одной категории и в другой по – 30%.

Таким образом, получилось, что в нашей школе основным критерием

отнесения к надситуативному уровню можно считать образование классных руководителей. Результаты могут быть обусловлены педагогическим опытом, уровнем квалификации, образованием, высокой мотивацией классных руководителей к профессиональному саморазвитию.

2. Для оценки творческих способностей классного руководителя, проявляющихся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности используем «Опросник способностей творческой личности» (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов). По результатам опроса выявлено, что 39 % (9 чел.) классных руководителей имеет очень высокий уровень творческих способностей, 22 % (5 чел.) – высокий, 39 % (9 чел.) – средний. Очень низкий и низкий уровни не выявлены у классных руководителей школы.

Уровень профессионального мышления классных руководителей из начальных классов не связан с самооценкой уровня творческих способностей, в отличие от классных руководителей из старших и средних классов, которые при надситуативном уровне обнаружения педагогической проблемности высоко оценивают свои творческие способности. Это свидетельствует о том, что классные руководители, демонстрирующие надситуативный уровень профессионального мышления, высоко оценивают свой творческий вклад в профессию, считают себя участниками и инициаторами педагогических инноваций, преобразующих воспитательную среду. Скорее всего, это связано с возрастной категорией детей, с которыми работает классный руководитель, от возраста зависит виды, формы, методы, которые так или иначе связаны с творческими способностями классного руководителя.

Среднее значение уровня творчества – 33, что соответствует высокому показателю. В результате можно отметить, что классные руководители обладают высокими творческими способностями, проявляющимися в мышлении, чувствах, общении, деятельности.

3. «Опросник креативности Джонсона», адаптированный Е.Е. Туник. Данный опросник креативности фокусирует наше внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением. Опросник креативности – это объективный, состоящий из восьми пунктов контрольный список характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению.

По результатам применения данного опросника с классными руководителями был проведен количественный и качественный анализ. 39% классных руководителей отнесли свой уровень развития креативности к очень высокому, высокому – 39%. Высокий и очень высокий уровень креативности показали 61% классных руководителей. Высокий уровень креативности врачей связан с высоким уровнем их творческого мышления.

Если сравнить с предыдущей методикой «Опросник способностей творческой личности» (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов), то результаты немного отличаются, хотя сущность опросников одна – творческое мышление. Скорее всего, опрошенные по-разному воспринимают «креативность» и «творческие способности».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что

классные руководители школы способны необычно, творчески мыслить, порождать идеи и воплощать их, обладают оригинальностью, изобретательностью, творческой жилкой, а значит, полноценно смогут способствовать раскрытию, развитию способностей, талантов школьников.

Выделилось группа классных руководителей, которые еще или не достигли пика профессионализма, хотя их два человека, так как средний возраст классных руководителей школы 51 год, или выработали свой потенциал и не стремятся к творческой деятельности, креативности и творческому мышлению, «плывут по течению». А профессиональное мышление необходимо развивать, поддерживать. Но для этого должны стараться не только сами классные руководители, но и администрация школы, которые должны создать предпосылки, атмосферу благоприятного развития уровня профессионального мышления классного руководителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брушлинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления // Мышление: процесс, деятельность, общение. М.: Наука, 1982. С. 5–49.
2. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография. М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. СПб.: Алетейя, 2000. 132 с.
4. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. 2011. №2. С. 101–104.
5. Классное руководство: учебник для учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Е.А. Алисов, И.С. Сергеева и др., под ред. В.П. Сергеевой. М.: Академия, 2014. 300 с.
6. Нечаев М.П. Практика управления воспитанием в школе: практ. пособие. М.: Аркти. 2011. 150 с.
7. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>
8. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: ВЛАДОС, 2000. 256 с.
9. Слостенин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Н.А. Педагогика. М.: Академия, 2012. 608 с.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ ФОРМ РАБОТЫ НА УРОКЕ

А.А. Макеева, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Современное образование, направленное на всестороннее развитие личности, сопровождается различными трудностями. Часть из них обусловлена отсутствием или снижением мотивации школьников к обучению.

В соответствии с ФГОС НОО, обучение направлено на личностное развитие обучающегося, которое возможно только в разнообразии организационных форм познавательной деятельности и стимулировании мотивационной сферы ученика [6].

Проблема мотивации – одна из значимых проблем психологии и педагогики на сегодняшний день, ведь с ней связана вся деятельность человека и, следовательно, человечества в целом.

Мотивация – совокупность стойких мотивов, определяемых характером личности, ее ценностной ориентацией и направляющей ее деятельностью. Она существует абсолютно у каждого, кто хочет как-то изменить мир вокруг себя.

Для современных и отечественных психологов и педагогов проблема снижения мотивации стоит на значимом месте. Изучением мотивационной сферы занимались многие авторы (Л.И. Божович, И.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.С. Занюк, А. Маслоу, и др.) Все они сходятся во мнении, что понятие мотивации у человека, по всеобщему признанию, включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, идеалы и т.д. [1]. Это система факторов, являющихся побуждением к деятельности любого человека.

Особенно пристальное внимание психологов и педагогов обращено на мотивацию учебной деятельности, ведь именно от нее зависит эффективность усвоения информации и, следовательно, всего учебного процесса в целом. Это также одна из центральных проблем современного общества, потому что мотивация – это основной компонент деятельности человека.

Мотивация для школьника – это тот стимул, которым он руководствуется, когда учится. Это желание достичь какой-либо цели, например, хорошая оценка, получение новых знаний или признание среди сверстников, взрослых, это то, что побуждает ребенка учиться, усваивать знания, посещать школу и т.д. Данное явление многократно становилось объектом различных исследований. Сфера таких исследований достаточно велика.

Мотивация учения неразрывно связана с такими факторами, влияющими на продуктивность образовательного процесса, как учебный мотив, цель, интерес, потребность и т.д. Эти факторы выражают собой особую структуру учебной деятельности. Они определяют направленность ученика на выполнение отдельных действий, способствуют возникновению любознательности ребенка на ранних этапах учения [3].

Мотивация учебной деятельности младшего школьника – это узкая часть всей мотивации деятельности человека. Она характеризуется определенным этапом жизни и местом пребывания, где эта мотивация и формируется. Главное, что отличает один вид мотивации от другого, состоит в различии социальной ситуации развития, в которой они формируются [5, с. 29].

Основными и базовыми задачами начальной школы являются воспитание ответственного гражданина своей страны, организация образовательной среды для формирования общей культуры личности ученика, адаптация к жизни в постоянно меняющемся обществе т.д. Наряду с ними «задачи формирования мотивации и стимулирования деятельности ученика являются также основополагающими в процессе образовательной деятельности, ведь мотивационная сфера является ядром становления и имеет функцию направления деятельности» [2, с. 39].

Вопросом формирования мотивации учебной деятельности занимались многие педагоги и психологи: В.Г. Леонтьев, С.В. Гани, Е.И. Родионова. Формировать мотивацию – «это не значит заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося» [4, с. 48]. Важно создать для него такие условия, где его активность будет направлена на развитие желательных целей и мотивов, при

этом нужно учитывать его прошлый опыт, индивидуальность, а также собственные внутренние стремления.

Формы работы на уроке имеют большое влияние на формирование познавательной мотивации школьника, ведь каждый из них преследует разные цели обучения в школе. Основными формами работы на уроке являются: индивидуальная, групповая и фронтальная. Большое воздействие именно на мотивационную сферу ученика имеют такие формы, как групповая и индивидуальная.

Обучение в группе предусматривает все виды общения между учениками, следовательно, общение и является основой данной формы работы на уроке. В ходе постоянного обмена информацией учащихся между собой и учителем на высокий уровень поднимается сама познавательная активность обучающихся, ведь они успевают на себе примерить различные социальные роли. В процессе групповой работы снижается уровень тревожности учащихся, ведь когда ты работаешь в группе, страх показаться некомпетентным в какой-то области становится меньше. Но в то же время увеличивается чувство ответственности за свою работу, что позволяет ученикам более тщательно относиться к своим обязанностям в группе и к своим поступкам. Таким образом, эти факторы способствуют повышению познавательной мотивации младшего школьника.

Индивидуальные формы работы на уроке реализуют определенную дифференциацию учебных заданий, а также постановку перед учащимися посильных задач. Ведь такие задачи предлагаются с учетом уровня знаний ученика, его умений и навыков. Индивидуальные формы работы позволяют прочно сформировать у школьника различные навыки, так как учитель может подбирать такие задания, которые будут посильны каждому ученику.

Для учащихся с развитым познавательным мотивом учения индивидуальные формы работы на уроке более приемлемы, чем все остальные. Такие дети меньше отвлекаются от процесса обучения, они способны самореализовываться и развивать свои познавательные способности. Также успешно развивается познавательная активность и интеллектуальная деятельность таких учеников. Следовательно, такой подход в формировании познавательной мотивации учения можно считать достаточно успешным.

Для того, чтобы изучить сформированность мотивации учебной деятельности младших школьников, на базе МОУ «СОШ №34 г. Твери» было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие обучающиеся 4-го «Б» класса. Класс занимается по образовательной программе «Школа России». Участие в исследовании принимали 26 из 30 учеников, успеваемость средняя, отстающих нет. Исследование проводилось в 3 этапа.

На констатирующем этапе исследования была проведена адаптированная диагностическая работа по определению уровня мотивации учения и доминирующих мотивов с помощью диагностики «Лесенка побуждений», А.И. Божович и А.К. Марковой и методики оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой. На основании анализа результатов, полученные в ходе проведения методик, была разработана и апробирована программа формирования познавательной мотивации младших школьников с помощью групповых и

индивидуальных форм работы на уроке.

Ниже представлены некоторые примеры заданий в группах, которые были использованы при формировании мотивации:

Урок – окружающий мир.

Тема: «Моря, реки и озера России».

Задание 1. Почему часто говорят словами В. Высоцкого: «Лучше гор могут быть только горы, на которых еще не бывал»? Обсудите в группе.

Данное задание дается в начале изучения темы для активизации учащихся и актуализации опорных знаний. Оно рассчитано на 5 мин, за которые группа успевает обсудить высказывание и выбрать ученика, который озвучит общее мнение.

Для формирования познавательной мотивации были также разработаны задания для индивидуальной работы, к которым многие ученики проявляли свою заинтересованность и познавательную активность. Ниже приведены некоторые примеры таких заданий:

На уроке русского языка по теме «Правописание гласных и согласных в корне слова» учащимся был предложен следующий комплекс заданий:

Задание 1. Замените имена прилагательные в словосочетаниях словом синонимом. Например: Знаменитый писатель – известный. Печальный рассказ – ... Шумное торжество – ...

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности мотивации учебной деятельности и преобладания мотивов у учащихся 4-го класса и проанализированы полученные результаты.

Так, после проведения формирующей работы, уровень познавательной мотивации в среднем по классу поднялся незначительно. Количество обучающихся с положительным отношением к школе увеличилось с 23% до 38%, количество учащихся со низким уровнем мотивации сократилось с 46% до 35%, а с негативным отношением к школе 15% до 8%.

Отдельно стоит заметить, что влияние индивидуальных форм работы положительно сказались на формировании познавательной мотивации таких учеников, как М.Б. и К.Т., у которых на констатирующем этапе было выявлено преобладание познавательных мотивов обучения. Если изначально у М.Б. было просто положительное отношение к школе, то после формирующего этапа мотивация поднялась на уровень выше среднего, а у К.Т. – с низкого на средний уровень. Они проявляли заинтересованность и сосредоточенность при выполнении индивидуальных заданий и слабую активность при выполнении упражнений в группе. Также стоит заметить положительное влияние групповых форм работы на учеников Г.О. и Т.М., у которых на констатирующем этапе было выявлено преобладание социальных мотивов обучения. После проведения формирующего этапа у Г.О. и Т.М. мотивация поднялась с низкого на средний уровень. Во время групповых занятий ученики проявляли свою заинтересованность, активность и познавательный интерес, а при работе индивидуально могли отвлекаться, старались скорее выполнить задание и заниматься своими делами.

Таким образом, формировать познавательную мотивацию у школьников с преобладанием социального мотива обучения лучше, используя групповые



формы работы на уроке, а у школьников с преобладанием познавательного мотива, – используя индивидуальные формы работы на уроке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
2. Гани С.В., Константинова Н.И. Мотивационные тенденции в обучении современных младших школьников // Нач. школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 38–40.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М., Просвещение, 1983. 96 с.
4. Михайлова О.В. Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса / О.В. Михайлова // Нач. школа плюс до и после. 2010. № 12. С. 48–49.
5. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Лучшие страницы педагогической прессы №1. 2010. 76 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВОЙСТВ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ

О.Д. Масленникова, IV курс очной формы обучения  
Направление 44.03.01. Педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) определены универсальные учебные действия (УУД), предполагающие активное развитие мышления обучающихся младшего школьного возраста [4].

Мышление – это познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление теснейшим образом связано с действием. Оно не просто сопровождается действием, а действие мышлением. Действие – это первичная форма существования мышления. Мышление зародилось в трудовой деятельности как практическая операция и только потом выделилось в самостоятельную теоретическую деятельность. Следовательно, все мыслительные операции возникли сначала как практические и только потом – как теоретические операции мышления.

Изучением особенностей интеллектуального развития младших школьников, формированием мышления и его свойств занимались многие отечественные и зарубежные авторы, такие как А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский [2], В.Д. Шадриков [6], В.В. Давыдов, Л.И. Божович [1].

С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием совершенствуются и приобретают произвольный характер. Именно в младшем школьном возрасте формируются основные характеристики мышления. Поэтому очень важно развивать мышление и его свойства в школе на уроках. У учителя есть возможность включить в учебный процесс специальные игры, упражнения, задания, или организовывать деятельность учеников так, чтобы это способствовало

эффективному развитию всех познавательных процессов. Включение в урочную и внеурочную деятельность различных игровых приемов, заданий и упражнений, вызывает у учеников активизацию умственной деятельности, а также способствует возникновению внутренних мотивов учения [2].

Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведения следствия и пр., а также таких важных свойств мышления как самостоятельность, гибкость, глубина, логичность. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Развитию мышления способствует любая деятельность, в которой усилия и интерес ребенка направлены на решение какой-либо умственной задачи. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта детей. Развиваются и превращаются в регулируемые произвольные процессы, такие психические функции, как мышление, восприятие, память.

По мнению Е.И. Зариповой и Е.В. Чухиной, одним из основных способов формирования свойств мышления является учебная задача [3].

Учебная задача – это задача, поставленная и решенная в учебном процессе, в учебной деятельности с учётом требований или на основе анализа конкретной ситуации. Учебные задачи являются средством перехода от учебной деятельности к деятельности в реальной жизненной ситуации, формируя и развивая у школьника умение решать учебные и жизненные задачи в реальном мире. Таким образом, разработанная система задач позволит учителю формировать у учащихся такие свойства мышления, как самостоятельность, скорость, гибкость, логичность, последовательность [5]. Основным критерием для оценки решенной школьником задачи является его самостоятельность в описании условий задачи, гибкость и логичность способов решения, последовательность и скорость решения, выбор формы предъявления практического продукта и способ мышления, а также качество полученного продукта.

Для того, чтобы изучить эффективность применения комбинаторных задач для развития математических способностей младших школьников, на базе МБОУ СОШ № 34 г. Твери было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие учащиеся 3-го «Г» класса. Класс занимается по образовательной программе «Перспективная начальная школа». Обучающиеся данного класса, имеют средний уровень интеллектуального развития. В программе диагностики приняли участие 28 учеников.

На констатирующем этапе исследования нами была проведена диагностическая работа по выявлению уровня развития скорости, гибкости и логичности мышления 3-го «Г» класса по методике Б.Д. Карвасарского «Изучение скорости мышления», И.Ю. Кулагиной, В.Н. Калюцкого «Простые аналогии». Исходя из результатов работы, полученных на данном этапе, была разработана и апробирована программа формирования свойств мышления младших школьников через использование разных типов учебных задач. Ниже

приведены некоторые примеры учебных задач, которые были использованы во время проведения уроков.

На первых занятиях следует давать обучающимся типовые учебные задачи, которые представляют собой средства перехода от учебной деятельности – к деятельности в жизненной ситуации. Использование такого типа задач на уроках помогает школьнику применить свои имеющиеся знания на практике, повышает его мотивацию к деятельности, формирует и развивает мышление и его свойства.

Следующая учебная задача – конкретно-практическая, ориентированная на применение уже освоенных учеником знаний и умений, как правило, внутри конкретного учебного предмета. По итогам решения такого типа задач у школьников формируется правильное использование знаний, умений и навыков.

Так как эти типы задач не позволяют в полной мере сформировать все свойства мышления, а также научить школьника самостоятельному выбору способа решения задачи в ситуации, когда он не видит не явно и однозначно из условия задачи, что является важным для достижения современных целей образования, были выбраны проектные задачи. Проектная задача стимулирует систему детских действий, направленных на получение нового результата. Итогом такой задачи всегда является реальный продукт (текст, схема, макет, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми.

1. Типовая задача по теме: «Повторение. Главные члены предложения». Цель: развитие гибкости, глубины, логичности, последовательности мышления. Использовалась на уроке русского языка.

Проведение: берут три слова, не связанные по смыслу. Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова. Ответы могут быть банальными, сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами и введением новых объектов, и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи.

Слова: Медведь, кинуть, карандаш; Пятачок, подарок, дарить; белка, орешки, грызть.

Банальный ответ: «Медведь кинул в озеро карандаш».

Сложный ответ: «Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере».

Творческий ответ: «Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь».

2. Конкретно-практическая задача «Вода – необыкновенное вещество». Цель: развитие гибкости, глубины мышления. Использование: урок окружающего мира.

Проведение: описывается какая-нибудь ситуация. Надо как можно быстрее назвать причины этого факта, возможные его объяснения. Причины могут быть банальными, но не стоит отбрасывать и маловероятные, необычные. Побеждает тот, кто предложит больше причин, и чем они разнообразнее, тем лучше.

Пример ситуации: «Вода – бессмертна. За счёт её круговорота в природе, количество воды на Земле не изменится в течение миллионов лет».

3. Проектная (творческая) учебная задача по теме «Падежи имен

существительных». Цель: развитие глубины, широты, самостоятельности, гибкости, логичности и последовательности мышления. Использование: урок русского языка.

Проведение: на основе изученного материала, правил в учебнике, учащимся необходимо создать памятку по теме: «Падежи имен существительных».

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития математических способностей учащихся 3-го класса и проанализированы полученные результаты. Так, после проведения формирующей работы уровень развития таких свойств мышления как гибкость, логичность и скорость в данном классе повысился. Количество обучающихся с очень высоким уровнем развития скорости мышления увеличилось с 40 % до 53%, с достаточным уровнем – с 14% до 16%, со средним уровнем – с 18% до 20%, а количество обучающихся с низким уровнем развития скорости мышления сократилось с 21% до 8%, а с недопустимым – с 7% до 3%. Количество обучающихся с высоким уровнем развития гибкости и логичности мышления увеличилось с 4% до 17%, с достаточным – с 11% до 21%, со средним – с 18% до 26%, а количество обучающихся с низким уровнем развития логичности и гибкости мышления сократилось с 53% до 27%, а с недопустимым с 14% до 9%.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование разных типов учебных задач на уроках способствует формированию свойств мышления младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Психология младшего школьника. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
2. Брушлинский А.В. Субъект. Мышление, учение, воображение. М.: МПСИ. 2003. С. 31–54.
3. Зарипова Е.И., Чухина Е.В. Виды и роль учебных задач в достижении целей современного образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-rol-uchebnyh-zadach-v-dostizhenii-tseley-sovremennogo-obrazovaniya/viewer>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Минобрнауки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
5. Чащухина О.В. Метод решения проектных задач как средство достижения запланированных результатов обучения по ФГОС НОО.
6. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007 г. 280 с.

#### КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.В. Лакомкина, V курс очной формы обучения

Направление 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет»

Школьников младшего возраста мотивируют различного рода хобби: рисование, занятия музыкой, компьютерные игры и прочие. Но что насчёт учебных предметов, а конкретно английского языка? Известно, что английский язык в современном мире открывает перед человеком большие возможности и перспективы, а обучающиеся имеют возможность изучать его уже с начальной ступени обучения. К сожалению, сегодня наблюдается тенденция снижения мотивации изучения школьниками английского языка, что вызывает не совсем

лёгкую для учителя задачу – её повышение. Уроки иностранного языка в школе требуют от обучающихся внимания, способности осмысливать абстрактные понятия, умения делать обобщения и т.п. Не всем этот предмет даётся легко, что вызывает неверие в свои силы, неудовлетворённость своей работой, потерю мотивации к дальнейшему изучению языка. Поэтому необходимо найти пути поддержания интереса к предмету, формирования мотивации к изучению языка, ведь чем выше уровень мотивации обучающегося, тем больших результатов он может достичь.

В современной психологии и педагогике по-разному трактуется определение понятия «мотивация». Под ней может подразумеваться совокупность мотивов, а также побуждение, вызывающее активность организма и определяющее её направленность [2] и пр. Различные подходы к определению сущности понятия «мотивация» ведут к различным трактовкам мотива.

Мотив – это важнейшая составляющая мотивационной сферы человека, это реальное побуждение, которое заставляет человека действовать в определенной жизненной ситуации, при определенных условиях [7]. Мотив придаёт человеческой деятельности смысл, а также определяет эффективность учебной деятельности. Следовательно, для формирования мотивации к учебной деятельности учитель должен развивать именно мотивы учения.

Ю.К. Бабанский [1], Л.И. Божович [3] и др., выделяют мотивы, стимулирующие к обучению, а также разделяют их на социальные (способствуют воспитанию у младших школьников положительного отношения к учению: стремление детей, чувство ответственности, долга) и познавательные (формируются в процессе изучения различных учебных предметов, имеющих целью привитие интереса к знаниям и процесса их получения).

Социальные мотивы обычно формируются родителями, поэтому учитель должен обратить внимание на развитие познавательных мотивов и помнить о важности организации занятия, в т. ч. какими методами и приёмами необходимо воспользоваться, к каким формам и средствам обучения нужно обратиться.

Для стимулирования познавательных мотивов обучающихся наиболее благоприятны и эффективны следующие методы обучения и формы работы: дидактические игры и упражнения; внеклассные мероприятия по предметам; использование различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и прочие); задания на развитие коммуникативной компетенции (на занятиях иностранного (английского) языка) и др. [6, 7].

На начальном этапе обучения основным видом деятельности является именно игра. Она вызывает интерес у обучающихся и служит своеобразным «своим» языком у младших школьников, поэтому игра, на наш взгляд, и является наиболее эффективным методом для повышения мотивации. Игра помогает преодолевать психологические барьеры и способствует развитию личностных качеств. На уроках английского языка целесообразно использовать так называемые коммуникативные игры, так как основное назначение предмета «Иностранный язык» в образовательных учреждениях заключается в формировании коммуникативной компетенции [5].

Обучение посредством коммуникативной игры подразумевает общение в ходе поставленной определенной задачи или проблемы, в рамках решения которой обучающимся необходимо использовать иноязычные языковые средства, тем самым совершенствуя речевые навыки. Они, как правило, несут ситуационный характер, а также служат подготовкой к реальному общению.

Некоторые виды коммуникативных игр, которые могут быть использованы на уроках английского языка в начальной школе [4]:

1) коммуникативные игры, в основе которых лежит приём ранжирования (распределение предметов в порядке значимости, оценки качеств или важности). Школьники могут работать индивидуально, в парах или группах. Например, повторение лексики в рамках темы «Игрушки», обучающимся предлагается список игрушек и несколько прилагательных, описывающих их (табл. 1). Дети ранжируют эти предметы, используя цифры от 1 до 5 (где 1 – описание не подходит для этой игрушки, а 5 – это точно про эту игрушку), а затем обсуждают итоги вместе с учителем.

Таблица 1

	Big	Shiny	Soft	...
Toy soldier				
Car				
Teddy bear				
...				

2) игры, предполагающие группировку и подбор подходящих вариантов (обычно в форме диалога). Данный вид игр присутствует в различных УМК как обычное задание. Превращение этого задания в коммуникативную игру подразумевает разделение информации (реплик) между участниками и нахождение недостающей информации у других, разыгрывая ситуацию (табл. 2):

Таблица 2

Student A	Student B
How are you?	Orange.
Do you like cabbage?	I'm fine, thank you! How are you?
What's your favourite fruit?	No, I don't.
...	...

3) интервью. Цель игры – опросить как можно больше одноклассников, выяснить что-то по заданному вопросу и заполнить таблицу. Обычно интервью проводится с несколькими вопросами в опроснике, но её можно адаптировать для младших школьников, например, уменьшить количество вопросов или задать всего один. Например, можно закрепить лексический материал по теме «Цвета» (см. таблицу 3):

Таблица 3

Name	Favourite colour
Anya	Blue
Dina	Black
Regina	Purple
...	

4) ролевые игры. Ролевая игра чаще всего используется в рамках заданной ситуации. Для младших школьников целесообразно предоставить образец речевой деятельности (диалога), который им необходимо будет разыграть.

Например, диалог «Inthezoo»:

A: Where were you on Sunday? Were you at home?

B: No, I wasn't. I was at the Zoo with my sister.

A: What was it like?

B: It was great! There were lots of people and children there. And the weather was nice.

A: Were there many animals at the Zoo?

B: Yes. There were a lot of wild animals in the cages: lions, tigers, elephants, monkeys, wolves, foxes, bears and giraffes.

Показателем эффективности учебного процесса является учебная мотивация. Для повышения мотивации обучающихся на уроке необходимо стимулировать познавательные мотивы, одним из методов стимулирования которых является игра. На занятиях английского языка в начальной школе целесообразно проводить коммуникативные игры (с ранжированием, выбором правильных вариантов, интервью, ситуационные, ролевые и др.) для повышения учебной мотивации, так как одновременно происходит формирование коммуникативной компетенции вместе с облегчением учебного процесса, качественным усвоением материала, созданием комфортных условий для изучения языка и возникновением к нему интереса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 2013. 192 с.
2. Бадалян Р.С. Формирование учебной мотивации. [Электронный ресурс]/ URL: <http://festival.1september.ru/articles/103767/> (дата обращения: 21.02.2021).
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. М.: Педагогика, 1972.
4. Гапоненко Е.Ю. Коммуникативные игры как новый формат игровых технологий при обучении английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://gigabaza.ru/doc/102471-rall.html> (дата обращения: 21.02.2021).
5. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык [Электронный ресурс] URL: [https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal\\_08\\_4\\_33.pdf](https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf) (дата обращения: 24.02.2021).
6. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004.
7. Юрьева С.А. Виды мотивов и мотивация учебной деятельности [Электронный ресурс]. URL: [www.svetlana.pro](http://www.svetlana.pro) (дата обращения: 24.02.2021).

## ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

А.Д. Шурухина, магистрант I курса очной формы обучения  
Направление 44.04.02. Психолого-педагогическое образование  
Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. М.А. Крылова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества детей, испытывающих трудности освоения основных образовательных программ школьного и дошкольного уровней. Причины, вызывающие это, весьма разнообразны и многозначны. Трудности обучения могут быть вызваны социально-педагогической запущенностью, соматической ослабленностью, а также нарушениями формирования отдельных психических функций и познавательных процессов.

Дети данной категории обладают сохранным интеллектом, их уровень развития отвечает возрастным нормам. Говоря о «трудностях обучения», как правило, подразумевают неспособность ребёнка включиться в учебную деятельность, самостоятельно начать выполнение задания, неспособность выполнять задание без пошаговой инструкции, неумение приступить к выполнению многокомпонентных заданий, а также применять имеющиеся знания и умения или переносить знакомый алгоритм решения задачи на новые условия. Такие дети часто заменяют понятия и алгоритмы на более простые. Им сложно самостоятельно оценить результат, найти, понять и исправить ошибку [7].

Психологии и педагогике давно известно, что дошкольный возраст является сенситивным для развития многих психических и познавательных процессов. Соответственно, коррекционно-развивающее воздействие на данном возрастном этапе становится профилактикой возможных проблем школьного обучения. Как уже отмечалось выше, трудности обучения часто обусловлены недостаточной сформированностью отдельных психических и познавательных процессов. Это может быть и недостаточный объем памяти, и трудности концентрации внимания, и нарушения отдельных мыслительных процессов, и незрелость эмоционально-волевой сферы, и т.д. Все познавательные процессы человека функционируют в тесной взаимосвязи и, соответственно, работа, направленная на их развитие или коррекцию, должна носить комплексный и системный характер.

Современная психолого-педагогическая наука включает в себя большое количество теоретических и методических разработок для развития детей. Издаётся большое количество разнообразных печатных тетрадей и альбомов, содержащих задания для занятий с детьми дошкольного возраста. Но полноценных структурированных программ, направленных на психологическое развитие дошкольников крайне мало. Целью написания данной статьи стал поиск и анализ существующих психолого-педагогических программ, направленных на комплексное познавательное развитие дошкольников.

Н.Ю. Куражева, Н.В. Вараева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова разработали комплексную программу интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей дошкольного возраста. Программа «Цветик-семицветик» в 2003 г. стала победителем Всероссийского конкурса программ комплексного сопровождения психического развития детей дошкольного возраста. Одно из главных достоинств программы заключается в непрерывности психологического сопровождения на протяжении всего дошкольного возраста. «Цветик-семицветик» состоит из трёх частей: для 3–4 лет, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет. Для каждого возрастного периода определены задачи, возрастные особенности, описаны формы реализации программы, а также представлено тематическое планирование. Каждая часть включает 31 занятие, содержание которых подробно описано. К каждой части программы прилагаются бланки заданий, материалы для работы с родителями и диагностический инструментарий [3, 4, 5, 6].

М.Р. Григорьевой в 2009 г. была разработана система интеллектуально-развивающих занятий со старшими дошкольниками. В своем пособии автор описал программу и конспекты развивающих занятий с дошкольниками. Занятия



направлена на интеллектуальное развитие ребенка, формирование мотивации учения, развития коммуникативных навыков. Программа направлена на подготовку ребенка к преодолению трудностей школьного обучения, на обучение ребенка добывать и использовать знания [2].

В 2015 г. Л.И. Катаева и В.Л. Шарохина было опубликовано пособие «Коррекционно-развивающие занятия: старшая, подготовительная группы». В пособии представлены рекомендации по диагностике и развитию познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Авторами были разработаны конспекты коррекционно-развивающих занятий и необходимый демонстрационный материал. По данной системе дети старших и подготовительных групп посещают занятия с психологом два раза в неделю. Занятия включают в себя игры и игровые задания, направленные на развитие психических функций и личностных качеств. Предлагаемый материал усложняется от занятия к занятию, но в то же время сложные задания чередуются с более простыми. Курс занятий учитывает необходимость комплексного воздействия, поэтому развитие познавательных процессов происходит в сочетании с упражнениями на релаксацию, снятие мышечного и эмоционального напряжения, а также развитие воображения и фантазии [9].

Е.О. Севостьяновой была издана книга «Занятия по развитию интеллекта детей 5–7 лет» (2008 г.). В ней описана оригинальная методика последовательной коррекции развития памяти, внимания и мышления детей. Данный комплекс индивидуальных занятий рассчитан на детей, в психическом развитии которых наблюдаются отклонения от нормы. Программа состоит из 4 разделов: развитие внимания, памяти, восприятия и мышления. Для каждого из разделов разработаны и подробно описаны 7 конспектов занятий, даны общие рекомендации по развитию каждого познавательного процесса и подобран материал для работы [8].

В 2015 г. Н.Г. Богданова, Е.С. Ефремова и Т.И. Шатунова составили программу познавательного развития детей 3–7(8) лет «Солнечные ступеньки». Данная программа соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования и носит парциальный характер. Программа включает в себя несколько содержательных линий («В мире математики», «В мире окружающих нас предметов», «В мире животных», «В мире клеточек и линий» и т.д.). Для реализации программы предложены тетради на печатной основе для дошкольников, а также мобильное приложения «Солнечные ступеньки» для планшетных компьютеров. Для каждого возрастного периода предлагаются задания для педагогической диагностики [1].

Таким образом, для профилактики и преодоления трудностей обучения у детей дошкольного возраста необходимо использовать комплексное воздействие, включающее развитие всех познавательных процессов. При работе необходимо учитывать, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода. Выбор психолого-педагогической программы должен происходить по результатам диагностики индивидуальных особенностей конкретного ребенка, а её содержание может быть адаптировано в соответствии с выявленными особенностями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богданова Н.Г., Ефремова Е.С., Шатунова Т.И. Солнечные ступеньки. Парциальная образовательная программа для детей 3–7(8) лет. Образовательная область: познавательное развитие. Киров: ВК Дакота, 2015. 31 с.
2. Григорьева М.Р. Интеллектуально-развивающие занятия со старшими дошкольниками / авт.-сост. М.Р. Григорьева. Волгоград: Учитель, 2009. 136 с.
3. Куржаева Н.Ю., Козлова И.А. Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 6–7 лет. СПб.: Речь, 2016. 208с.
4. Куржаева Н.Ю., Вараева Н.В., Тузаева А.С., Козлова И.А. «Цветик-семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 5–6 лет. СПб.: Речь, 2016. 218 с.
5. Куржаева Н.Ю., Вараева Н.В., Тузаева А.С., Козлова И.А. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального, волевого развития детей 4–5 лет. СПб.: Речь, 2016. 160 с.
6. Куржаева Н.Ю., Вараева Н.В., Тузаева А.С., Козлова И.А. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального, волевого развития детей 2–4 лет. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. 218 с.
7. Пермьякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
8. Севостьянова Е.О. Занятия по развитию интеллекта детей 5–7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2008. 96 с.
9. Шарохина В.Л., Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия: старшая, подготовительная группы. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2015. + CD.

#### ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КИНОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

О.А. Французова

ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище МО РФ»

Одним из методов, который может быть применим в работе педагога-психолога учебного учреждения с подростками в режиме дистанционного обучения, является метод кинотерапии.

Кинотерапия – одно из современных направлений арт-терапии, предполагающая просмотр и анализ кинофильмов с помощью психолога. Кинотерапия является тонким и мощным инструментом влияния на психику. Сюжет, личности героев, визуальные образы, музыкальное сопровождение фильмов – все это действует мгновенно и интенсивно на зрителей, создает ситуацию погружения в созданные события; происходит соучастие и сопереживание героям. В процессе просмотра фильма и анализа эмоционального восприятия его образов обучающийся может лучше понять окружающих, свои личностные особенности, причины моделей поведения и на основе этого расширить свое мировоззрение и скорректировать поступки. Тем самым, обучающиеся могут решать личностные задачи, используя в качестве стимульного материала шедевры отечественной и зарубежной кинематографии [2, 4].

Организация просмотра художественных и документальных фильмов с подростками осуществляется также преподавателями, педагогами-организаторами, воспитателями курсов. Особенностью применения данного метода педагогом-психологом заключается в его психодиагностических возможностях; индивидуальном подходе при анализе отрывков фильмов; детальном разборе конкретных ситуаций межличностного общения; акценте на

осознание участниками своих мыслей, действий, чувств; выполнении психологических упражнений на основе видеоматериала.

Кинотерапия может способствовать развитию эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сфер личности, помочь в решении проблемных жизненных ситуациях подростков. Один из основных механизмов психокоррекционного воздействия арт-терапии состоит в том, что «искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта» [1, с. 83].

Конечно режим дистанционного обучения имеет свои ограничения, «компьютерные технологии никогда не заменят живого общения, но они могут помочь психологу в каждом виде его профессиональной деятельности»: психологическом просвещении, психологической профилактике, психологическом консультировании, психодиагностике, коррекционной и развивающей работе [3, с. 50]. При этом педагог-психолог выступает как эксперт в подборе информационного материала, соответствующего актуальным потребностям и запросам обучающихся [3].

Приведем варианты применения метода кинотерапии с подростками в режиме дистанционного обучения.

1) Для проведения психологического часа в режиме дистанционного обучения психолог организуется просмотр определенного художественного фильма с последующими письменными отзывами обучающихся по подготовленным вопросам. Наиболее общие вопросы: «Кто из героев привлек наибольшее внимание?», «Кто вызвал симпатию и антипатию? Почему?» «Что вызвало наиболее сильные эмоции?», «Каковы были мотивы, чувства, мысли, поступки героев?», «Каково ваше состояние после просмотра данного фильма?». Также вопросы могут отражать развитие сюжетной линии для проведения психологического анализа ситуаций.

2) Для проведения развивающего занятия в режиме дистанционного обучения педагог-психолог вначале готовит информационный материал по теме в форме презентации. Затем педагог-психолог подбирает фрагмент кинофильма, иллюстрирующего данный материал, на основе которого обучающиеся могут сделать психологический анализ ситуаций межличностного общения, жизненного выбора главного героя, путей разрешения конфликта, выбора своей профессии и др.

3) Педагог-психолог может провести групповое анкетирование по темам: «Фильм, который заставил меня задуматься», «Мои любимые кинофильмы», «Лучший фильм о войне» с последующим анализом результатов исследования. Сбор данных анкетирования в режиме дистанционного обучения может осуществляться через электронную почту.

4) Индивидуальные психологические консультации в режиме дистанционного обучения возможно осуществить по скайпу. Во время индивидуальной консультации педагог-психолог предлагает обучающемуся перечислить несколько фильмов, которые его волнуют, вызывают вопросы, негативные и позитивные эмоции; те, которые нравятся ему, и те, которые

нравятся его однокурсникам и родителям. Затем педагог-психолог способствует осознанию взаимосвязи эмоциональных реакций на события фильмов с актуальной ситуацией и вопросами подростков.

Приведем анализ результатов исследования любимых художественных фильмов суворовцев Тверского СВУ. Суворовцев попросили в анкете написать три художественных фильма, которые больше всего им понравились. В исследовании приняли участие 62 суворовца. Целью исследования было выявить группы фильмов, которые оказывают влияние на личностное становление суворовцев, а также проанализировать характер этого влияния.

Суворовцы интересуются преимущественно фильмами, выпущенными в прокат за последние 20 лет. Важно отметить, что одной из тенденций современного кинематографа является не только осмысление проблем современности, но и новое переосмысление прошедших исторических событий.

Выбранные суворовцами фильмы можно объединить в 4 группы.

Фильмы о войне: «28 панфиловцев» (2016), «А зори здесь тихие» (2015), «Туман» (2010), «Грозовые ворота» (сериал, 2006). Эти фильмы объединяют общие принципы – патриотизм, честь, воля, дружба, благородство, что позитивно влияет на формирование самосознания суворовцев.

Мотивирующие фильмы: «Легенда №17» (2012), «Время первых» (2017), «Кандагар» (2010), «По соображениям совести» (2016), «Ярость» (2014), «Воин» (2011), «Рокки Бальбоа» (2006), «Левша» (2015), «Али» (2001). Эти фильмы помогают суворовцам лучше познать себя и окружающий мир, ничего не бояться и идти к своей цели.

Приключенческие фильмы и боевики: «Отрыв» (2018), «Форсаж-8» (2017), «Геоштурм» (2017), «Новая земля» (2008), «Легенда о Коловрате» (2017), «Меч короля Артура» (2017). Молодым людям близки по своей динамике приключенческие фильмы и боевики, многие из которых также посвящены военным действиям. Эти фильмы несут положительные эмоции, приводят к мысли о необходимости самопознания, побуждают к действию и переменам.

Фильмы жанра фэнтези: «Ночной дозор» (2004), «Атлантида» (2017), «Тор» (2011). Данные фильмы поднимают важные мировоззренческие вопросы: борьбу добра и зла, проблемы сотрудничества и противодействия людей в сложных жизненных ситуациях.

Исходя из проведенного анализа художественных фильмов, можно сказать, что их влияние на формирование личностных особенностей суворовцев носит позитивный характер, поскольку в перечисленных фильмах доминируют общечеловеческие ценности: патриотизм, честь, воля, благородство, дружба, добро, справедливость, правда, жизнь, свобода, любовь, семья.

Кинотерапия как метод работы педагога-психолога с суворовцами является гибким и универсальным, может использоваться на всех курсах, как в групповой, так и индивидуальной работе. При этом он является мощным инструментом изучения и влияния на самосознание и подсознание обучающихся. Изучение любимых кинофильмов позволяет понять, чем живут суворовцы: какие сюжеты, исторические события, какие люди находят отклик в их душах; что их тревожит и что радует. Эта информация наглядно проявляет не

только то, что осознается молодыми людьми, но и то, что лежит глубоко внутри. Совместный анализ фильмов с суворовцами содействует возможности перехода от осознания к коррекции поступков. При этом осознанный самостоятельный выбор своих «героев» и сюжетов фильмов во многом связан с процессом формирования мужской идентичности, что является очень значимым именно в подростковом возрасте.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.
2. Прокофьева Н.И. Кинотерапия как инструмент личностного развития // Кинотерапия и кинотренинг: Интернет-портал. URL: <http://kinoterapia.info/theoretics-cinematherapy/method-of-kinoterapia/> (дата обращения: 12.09.2020).
3. Царева А. Зачем психологу компьютер? Потенциал информационных технологий // Школьный психолог. 2015 №7-8 (533). С.48–50.
4. Щиголева В.Г. Метод кинотерапии как практический инструмент групповой работы, направленный на личностный рост и развитие участников образовательного процесса // Педагогическое сообщество УРОК.РФ: Интернет-портал. URL: [https://урок.рф/library/hfjxfz\\_ghjuhfvvf\\_«metod\\_kinoterapii\\_kak\\_praktichesk\\_142146.html](https://урок.рф/library/hfjxfz_ghjuhfvvf_«metod_kinoterapii_kak_praktichesk_142146.html)

**СОДЕРЖАНИЕ**  
*СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА*  
*В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Рулёва А.О.....	3
Ардашева В.М.....	6
Васькина Н.С.....	9
Копейкина Е.А.....	12
Филимонова А.С.....	16
Кумсиашвили Д.И.....	18
Шарьгина М.С.....	21
Хитрова С.В.....	25
Николаян С.К.....	29
Калуцкая А.С.....	32
Бригова П.С.....	36
Нилова В.А.....	39
Немцова Д.Ю.....	42
Ууделепп Р.С.....	45

*АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ*

Колягина Д.А.....	48
Цивелёва Г.С.....	51
Сергеева И.Е.....	55
Костычева Е.С.....	58
Леохо Я.И.....	61
Антошкина Е.К.....	64
Родионова А.А.....	66
Кузьминова И.А.....	69
Ботякова К.М.....	72
Руденко А.А.....	75
Рябенко В.А.....	78
Моисеенкова А.А.....	80
Курдюмова А.В.....	82
Ширяева И.А.....	86
Волкова В.А.....	89
Яковлева М.М.....	93
Жандаров А.А.....	96
Кузьмина И.И.....	99

*ПРИОРИТЕТНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

Смирнова Е.М.....	105
Кулешова Д.А.....	108
Карзанова Д.Ю.....	111
Галстян Е.Г.....	114
Грачева А.С.....	118
Зайцева П. А.....	122
Казакова Е.П.....	124
Коршакова Е.А.....	127
Макеева А.А.....	133
Масленникова О.Д.....	137
Лакомкина А.В.....	140
Шурухина А.Д.....	143
Французова О.А.....	146

Подписано в печать 18.05.2021. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.  
Усл. печ. л. 9,375. Тираж 100. Заказ № 146.  
Издательство Тверского государственного университета  
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.  
Тел.: (4822) 35-60-63.