

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

**ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Сборник научных статей всероссийской  
научно-практической конференции  
(20 декабря 2018 г.)**

Ярославль  
2018

УДК 371  
ББК 74.24  
О 62

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

Опыт и перспективы реализации федеральных  
О 62 государственных образовательных стандартов в  
современной школе : сборник научных статей  
всероссийской научно-практической конференции [20  
декабря 2018 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. –  
Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 227 с.  
ISBN 978-5-00089-304-3

В сборник вошли работы российских ученых,  
преподавателей вузов и школ, аспирантов и магистрантов по  
актуальным проблемам внедрения ФГОС в школе,  
представленные на всероссийской научно-практической  
конференции «Опыт и перспективы реализации федеральных  
государственных образовательных стандартов в современной  
школе».

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

УДК 371  
ББК 74.24

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-00089-304-3

© ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского», 2018  
© Авторы статей, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Аверьянов К.Г.	РОЛЬ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ	9
Азиева Р.А., Изотова Е.Г.	ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	14
Андряхина М.Н.	ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	18
Арефьева С.А., Камакина О.Ю.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	22
Беляева О.А., Пилипей С.П.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
Беляева О.А.	РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ	30
Бровкина А.А., Карпова Е.В.	ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ИНТЕЛЛЕКТА ПЕРВОКЛАССНИКОВ	37
Вавилов Ю.П.	О СООТНОШЕНИИ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ АСПЕКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ	41
Вавилов Ю.П., Даскал В.Я.	О РОЛИ СЕМЬИ В АНТИДЕВИАНТНОЙ РАБОТЕ	44
Вешнякова А.П., Карпова Е.В.	СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ	48
Галяутдинова А.В.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ	53

	ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФГОС ДО И ФГОС НОО	
Горбушина А.В.	МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	56
Гудков А.Н., Серафимович И.В. Курицина С.И., Шелия А.В., Егорова Т.Ю., Лапшина И.В.	КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА	65
Екатерина М.В.	ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ И ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЯРОСЛАВСКОМ МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	71
Емельянов С.В.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	75
Загороднюк А.Н.	К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ В ПЕДАГОГИКЕ	80
Изотова Е.Г.	ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	84
Камакина О.Ю.	ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	91
Карпова Е.В., Пояркова Л.И.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	95
Каторина К.А.	О ВОЗРАСТНОЙ СПЕЦИФИКЕ	100

	МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	
Колесникова И.В.	КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ)	105
Коротаяева А.И.	ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ И ОБУЧАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	108
Коротаяева А.И.	ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	112
Кричман М.Д.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	116
Круду Т.Б.,	ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ СЕЛЕКЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАСТЕНИЙ	120
Кудрявцева Н.В., Камакина О.Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	125
Кузнецова Н.В.	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	130
Лебедева Е.А.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	133
Лихобабо Е.И.	ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	136
Лысюченко П.Н.	ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ	139

	НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Малыгина В.Н.	ДИНАМИКА ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОТЯЖЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	143
Мамонтова С.Н.	ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ГОРОДСКОГО ПРОЕКТА «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»	147
Морозов И.В.	ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	150
Невзорова А.В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	153
Невзорова Е.Д.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	157
Панова Л.М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ	161
Первова Е.В.	СОЗДАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	166
Померанцева О.А., Коротаяева А.И.	ОСОБЕННОСТИ АССЕРТИВНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ	169
Савинова Е.В.	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 35.02.14 «ОХОТОВЕДЕНИЕ И ЗВЕРОВОДСТВО»	172
Серафимович И.В.	К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ	177

Беляева О.А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ЗАПРОСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОРГАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ	
Смирнова А.А., Изотова Е.Г.	ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	185
Смирнов Н.С.	ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	189
Смирнова К.С., Изотова Е.Г.	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	192
Смирнова Т.И.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ	195
Соловьева М.А., Камакина О.Ю.	ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	199
Хахаева С.А., Беляева О.А.	ФАСИЛИТАЦИОННАЯ СЕССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	202
Чернигина А.Н., Изотова Е.Г.	ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	208
Чернорицкая Е.В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП УЧАЩСЯ	212
Чистякова П.Э.	ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ	215
Щербакова О.В.	СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ	219

Юдакова А.Ю.,  
Изотова Е.Г.

КАЧЕСТВ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ  
И ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК 222  
ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ  
СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ  
ОБЩЕСТВА



К.Г. Аверьянов  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## РОЛЬ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПЕВОКЛАССНИКОВ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема противоречия между постоянно растущими требованиями учебной деятельности и степенью подготовленности ребенка к школе в условиях современной жизни. Автор обращает внимание на роль музыки в процессе развития общих способностей ребенка в единстве с музыкальными способностями.

**Ключевые слова:** музыка, педагогика, образовательная школа, эстетика, эмоции, ученик, учитель.

Младший школьный возраст (с 6—7 до 9—10 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка — поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6—7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Здесь можно выделить два аспекта:

— во-первых, продолжающееся целенаправленное развитие личности ребенка через эмоциональную сферу и познавательных психических процессов, лежащих в основе успешного освоения и в будущем собственно учебной программы,

— во-вторых, обучение начальным школьным умениям и навыкам, в том числе и музыкальным.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает

совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства — психологическая готовность ребенка к школьному обучению. И заключается она в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику.

В тоже время учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а так же контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач, которые необходимо развивать на основе знакомого ребенку вида деятельности — музыкальной, продолжая формировать и совершенствовать музыкальные способности, так как уже в первые месяцы жизни малыши реагируют на характер музыки, и у них проявляется эмоциональная отзывчивость на музыку. Ребенок способен оживленно реагировать на звуки веселой музыки — произвольными движениями и возгласами, сосредоточенно и со вниманием воспринимать спокойную музыку. Постепенно двигательные реакции становятся более произвольными, согласованными с музыкой, ритмически организованными. На основании опытов В.М. Бехтерев сделал вывод, что ребенок задолго до развития речи (буквально с первых дней жизни) реагирует на звуки музыки. В.М. Бехтерев указывает на целесообразность использования произведений, которые вызывают у детей положительные эмоции.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимании, памяти, воображения и мышления, создает новые условия для личностного развития ребенка.

Музыкальное развитие оказывает, ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная

сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни.

Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которого необходима речевая среда, чтобы полюбить музыку, ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроениям. Между музыкой и речью много общего. Музыкальные звуки, так же как и речь, воспринимаются слухом. С помощью голоса передаются эмоциональные состояния человека. Интонационная окраска в речи передается с помощью тембра, высоты, силы голоса, темпа речи, акцентов, пауз. Музыкальная интонация обладает теми же выразительными возможностями. Б.В.Асафьев научно обосновал взгляд на музыкальное искусство «как интонационное, специфика которого заключается в том, что оно воплощает эмоционально-смысловое содержание музыки, подобно тому, как внутреннее состояние человека воплощается в интонациях речи.

Особенностью музыки является то, что она может с огромной непосредственностью и силой передавать эмоциональное состояние человека, все богатство чувств и оттенков, существующих в реальной жизни.

Благодаря тому, что музыка представляет собой временной вид искусства (в отличие от живописи, скульптуры), она обладает возможностью передавать смену настроений, переживаний, динамику эмоционально-психологических состояний.

Еще одной особенностью музыки по сравнению с живописью, скульптурой является необходимость посредника для ее воспроизведения. Крупный ученый музыковед-композитор Б.В.Асафьев отмечал, что музыка существует в триединстве процессов ее создания композитором, воспроизведения исполнителем и восприятия слушателем.

Отражая жизнь и выполняя познавательную роль, музыка воздействует на человека, воспитывает его чувства, формирует вкусы. Он находит в музыке отзвуки того, что пережил,

прочувствовал. Имея широкий диапазон содержания, музыка обогащает эмоциональный мир слушателя.

Поступление в школу - переломный момент в жизни ребенка, независимо от того, в каком возрасте он приходит в первый класс. Новое положение в обществе состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За результаты своего учения ребенок несет ответственность перед учителем, школой, своей семьей. Влияние учебной нагрузки и режима обучения отражается в течение учебного года не только в нервно-психической сфере первоклассников, но и на других показателях состояния здоровья.

Вызывают большую тревогу учителей и родителей — “медленные дети”. Чаще всего в начале обучения — это не больные дети — просто таковы особенности их высшей нервной деятельности. У них медленный темп работы, а значит медленная речь и письмо, они дольше других включаются в работу, труднее переключаются с одного вида деятельности на другой. Как правило, темп работы в классе им не по силам. Этим детям свойственна подверженность стрессовым факторам, а если добавить к этому неудовлетворенность, неуспехи, недовольство учителей и родителей, постоянное “быстрее”, то налицо весь комплекс факторов, усиливающих напряжение, связанное с адаптацией, а следовательно приводящее к нарушению в состоянии здоровья этих детей, поэтому необходимо вводить в уроки музыкальные движения.

Б.М.Теплов доказал факт сопровождения восприятия музыки двигательными реакциями (вокализациями, мелкими движениями пальцев и т. д.). Поэтому движения успешно используются в качестве приемов, активизирующих осознание детьми характера мелодии, качество звуковедения (плавного, четкого, отрывистого), средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т. д.). Эти свойства музыки можно моделировать с помощью движений рук (что доступно уже детям младшего возраста), танцевальных и образных движений,

которые у детей с медленным темпом работы проявляются плохо и их необходимо реализовывать и развивать в музыкальной деятельности.

Период адаптации к обучению для первоклассников является сложным этапом в их жизни. И для более успешного протекания адаптационного процесса детей уроки в первом классе должны носить больше эстетический характер обучения, опираясь на предыдущий опыт учащихся, а учитель должен создавать эмоционально-комфортную атмосферу, используя разнообразные приёмы и методы, в том числе и музыкальные средства.

Задача не только урока музыки, но и школы — средствами музыкального искусства воспитывать и развивать у ребят эстетические чувства, правильное представление о прекрасном, расширять их знания, воспитывать высокий художественный вкус. Урок музыки — импульс для достижения этих целей. Творческим лидером должен стать учитель. Он должен стремиться к творчеству, стремиться к движению вперед. И если он испытывает восхищение перед миром, работает над собой, то это движение будет!

#### **Библиографический список:**

- 1 Горюнова, Л.В. На пути к педагогике искусства /Л.В. Горюнова // Музыка в школе, 2006, №2.
2. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников /О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.А. Палавандишвили.-М.: Академия, 2000.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей /Б.М. Теплов // Избр. труды: В 2т. М., 1985, Т. 1.
- 4 .Шацкая, В.Н. Музыка в школе /В.Н. Шацкая.- М., 2000.

Р.А. Азиева, Е.Г. Изотова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д.Ушинского»  
г.Ярославль

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье дан анализ понятий «пол» и «гендер», описаны основные результаты эмпирического исследования особенностей гендерного представления у младших школьников, а также охарактеризована разработанная программа, направленная на формирование гендерного представления у детей младшего школьного возраста на занятиях по внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** гендер, пол, гендерное/половое воспитание, мужественность, женственность.

В современном обществе социальная наука различает понятия *пол* и *гендер*. Традиционно, понятие «пол» использовалось для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых все человеческие существа подразделяются на мужчин и женщин. Пол человека, то есть его биологические особенности, считался первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий.

Помимо биологических отличий, между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Наличие в мире разнообразия социальных характеристик женщин и мужчин, и принципиальное тождество

биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в обществе. Таким образом, возникло понятие «гендер», которое означает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В конечном счете, не биологический пол, а социокультурные нормы определяют модели поведения, виды деятельности, психологические качества, а также профессии женщин и мужчин. Быть в обществе женщиной или мужчиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями, а означает выполнять те или иные предписанные *гендерные роли*.

Изучение гендерных особенностей и их роли в воспитании детей младшего школьного возраста в настоящее время является одной из главных социально-педагогических задач. Исходя из этого, назрела необходимость использования гендерного подхода в школьном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка и формирование социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка. Ребенок младшего школьного возраста занимает особое (по сравнению с предыдущим возрастным периодом) положение в системе принятых в данном обществе отношений. Именно к началу школьного обучения у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей, тех нормативных знаний и нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Ребенок стремится к самоутверждению в ходе осуществления ролевого поведения.

Цель исследования: формирование гендерной принадлежности у детей младшего школьного возраста на занятиях по внеурочной деятельности.

В исследовании приняли участие младшие школьники МОУ Брейтовской СОШ (с.Брейтово) и СОШ №37 г.Ярославль. Возрастной диапазон 7-8 лет.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что гендерные представления у детей младшего школьного возраста сформированы нечётко. Ученики имеют малый объем знаний и представлений о себе как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах.

Проанализировав результаты исследования, нами была разработана и проведена коррекционно-педагогическая программа по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста.

Цель программы: формирование и развитие гендерных представлений у детей младшего школьного возраста (посредством тематических бесед, дидактических и ситуативных игр).

В ходе реализации работы, мы решаем следующие **задачи:**

- разработать коррекционно-педагогическую программу по формированию гендерных представлений у детей младшего школьного возраста;
- реализовать программу формирования гендерных представлений у детей младшего школьного возраста и выявить степень ее эффективности.

Коррекционно-педагогическая работа состоит из 12 внеурочных занятий, которые включают в себя: *беседы* (тематические о семье, о профессиях-мужских и женских, по художественной литературе); *игры и упражнения* (словесные, дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые); *организацию совместной деятельности* (познавательная деятельность, художественное творчество, музыка и развлечения).

Данная программа рассчитана на полгода и в основном направлена на то, чтобы сформировать у детей понятие о мужественности и женственности, о различиях полов и полоролевой позиции в семье и социуме, развивать основы социального взаимодействия между мальчиками и девочками и т.д.



Результаты повторной диагностики показали, что после проведения коррекционно–педагогической программы у детей повысился объем знаний и представлений о себе как представителе определенного пола, о своей роли, поведении, качествах; поведение младших школьников стало соответствовать ценностным гендерным стереотипным характеристикам; они стали более общительны и дружелюбны.

Достоверность результатов проведения коррекционно-педагогической программы по методике «Мужественность-Женственность» мы определили с помощью критерия Вилкоксона.

Из полученных нами данных можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционно-педагогическая программа работает, так как она помогла младшим школьникам в эффективном формировании устойчивых гендерных представлений.

#### **Библиографический список:**

1. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания/ Н.Л. Белопольская. -М.: Когито-Центр, 2002.
2. Котикова, О.П. Формирование компонентов гендерной культуры школьников в процессе эстетического воспитания / О.П. Котикова.– 2002. - № 4. – с. 29-35.
3. Коротаяева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А.И. Коротаяева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.281-284
4. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений / И.С.Клецина. – СПб. , 2004

М.Н. Андрияхина  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

**Аннотация:** в статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей учебной и внеучебной мотивации первоклассников. Установлена взаимосвязь их учебной и внеучебной мотивации, наличие половых различий данной закономерности.

**Ключевые слова:** внеучебная мотивация, учебная мотивация, младшие школьники.

Традиционно в психологии в большей степени изучается учебная мотивация и факторы, влияющие на неё. Исследованию мотивации внеучебной деятельности уделяется существенно меньше внимания. Более того, желание школьников заниматься внеучебной деятельностью рассматривается нередко как фактор отрицательный по отношению к учебной деятельности. Бытует представление, что внеурочные занятия «мешают» учебному процессу [4]. Вместе с тем, как отмечается в работах Е. В. Карповой, что к настоящему времени созрели необходимые предпосылки для существенного переосмысления сложившейся трактовки понятия «внеучебные мотивы», - «Действительно, мотивация учебной деятельности существует как *часть* мотивации личности в целом. Однако совершенно очевидно, что в личности и в ее мотивационной сфере представлена *не только* мотивация УД, а еще множество других мотивов и их комплексов. Эта деятельность, выступая *объективно ведущей* на очень длительном этапе онтогенеза личности, является, однако, *не единственной* (а, нередко, субъективно не главной) формой

«приложения сил» обучающегося. Его мотивационная система гораздо шире, чем мотивация УД, а ту ее часть, которая не связана непосредственно с этой деятельностью, неверно определять как *внеучебную, неучебную* мотивацию. Тем более неправомерно сводить ее лишь к указанию на мотивы, связанные с каким-либо «внеучебным увлечением» учащегося. [2,3]. Кроме того неясно, каким образом (позитивно или негативно) влияет и влияет ли внеучебная мотивация на учебный процесс и как взаимосвязаны эти два типа мотивации.

Исходя из сказанного, мы предположили, что чем лучше развита внеучебная мотивация младших школьников, тем выше у них мотивация учебной деятельности. Данная гипотеза проверялась на разных возрастных срезах испытуемых. Представим результаты, полученные на испытуемых, обучающихся в первом классе.

Прежде всего для реализации цели нами была разработана методика исследовательского типа на диагностику внеучебной мотивации школьников, а так же была проведена методика Н. Лускановой, которая определяет уровни учебной мотивации школьников.

В исследовании принимали участие 40 первоклассников МОУ Левобережной СШ города Тутаева. Были получены следующие основные результаты.

25% испытуемых обнаружили высокий уровень мотивации. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Хорошая школьная мотивация имеется у 30% испытуемых. Это означает, что большинство учащихся начальных классов, успешно справляются с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Далее мы выявили, что 27% первоклассников имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебной деятельностью, чем учебной. Низкая школьная мотивация - у 18% всех учащихся. Негативное

отношение к школе, школьная дезадаптация у первоклассников отсутствует.

Далее рассмотрим в процентном соотношении уровни внеучебной мотивации первоклассников.

42% первоклассников имеют высокий уровень внеучебной мотивации. Такие дети посещают 2 и более кружков, отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять данные им занятия. Хорошая учебная мотивация – у 15% учащихся. 27% учеников имеют положительное отношение к внеучебной деятельности. Низкая внеучебная мотивация - у 13% учащихся. Такие школьники ходят на внеурочные занятия неохотно, часто пропускают их. Испытывают затруднения в усвоении тем занятий. Также оказалось, что 3% учащихся имеет негативное отношение к внеучебным занятиям. Таким детям сложно вступить в контакт с другими детьми и руководителем кружка или секции. Посещение внеучебных занятий нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Могут плакать, проситься домой. При беседе с такими детьми было выявлено, что родители сами выбирали, чем будет заниматься их ребенок, не учитывая мнение самого ребенка. В целом у первоклассников внеучебные мотивы доминируют над учебными.

Далее нами был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену. Оказалось, что он равен 0.44 – является значимым. Можно сделать вывод, что имеет место закономерность: чем лучше развита внеурочная мотивация младших школьников, тем выше у них мотивация учебной деятельности.

Подсчет коэффициента ранговой корреляции по Спирмену отдельно для девочек и для мальчиков показал, что у девочек он составляет 0.15, что не достигает уровня статистической значимости между учебной и внеучебной мотивацией. У мальчиков коэффициент ранговой корреляции составляет 0.68 - взаимосвязь между учебной и внеучебной мотивацией статистически значима. Следовательно, можно говорить о

наличии половых различий в проявлении данной закономерности: чем выше мотивация внеучебной деятельности у мальчиков, тем выше у них и учебная мотивация.

Таким образом, гипотеза исследования о наличии взаимосвязи между учебной и внеучебной мотивацией первоклассников, а именно, чем выше развита внеучебная мотивация младших школьников, тем выше у них мотивация учебной деятельности, подтвердилась. Обнаружились половые различия данной закономерности - у мальчиков прослеживается данная закономерность, а у девочек - нет. У испытуемых – первоклассников внеучебные мотивы представлены в большей степени, чем учебные. Сравнение этих результатов с данными, полученными на других возрастных срезах, позволит более глубоко и содержательно описать характер взаимосвязи учебной и внеучебной мотивации.

#### **Библиографический список:**

1. Камакина, О.Ю. Оценка учебной мотивации обучающимися и педагогами в образовательных учреждениях разного типа /О.Ю. Камакина, О.Е. Исаева // Ярославский психологический вестник.- 2018.-вып.3(42)
- 2.Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография / Е.В. Карпова. - Ярославль: ЯГПУ, 2007. - 570 с.
- 3.Карпова, Е. В. Специфика взаимосвязи внеучебных мотивов с мотивацией учебной деятельности /Е.В. Карпова //Вестник Череповецкого государственного университета.- 2015.- №2.- с. 120 - 124
- 4.Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте /А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

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

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация:** в статье представлен опыт исследования эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития и детей с нормальным развитием.

**Ключевые слова:** дошкольное детство, эмоционально-волевая сфера, тревожность, самооценка.

Актуальность проблемы коррекции эмоционально-волевой сферы старших дошкольников связана с необходимостью оказания психолого-педагогической поддержки детям с нарушениями эмоционально-волевой сферы, поиска оптимальных путей, методов коррекции для разных категорий детства.

Дошкольное детство – особый период, когда любая деятельность имеет эмоциональную окраску. По мере роста ребенка его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых эмоций (чувства удовольствия и неудовольствия), страха и радости, ребенок переходит к более сложной гамме чувств: удивляется и восторгается, ревнует и грустит, тревожится[1].

Несформированность эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития проявляется в нарушениях эмоциональных контактов, а также неумении управлять своими

эмоциями и адекватно выражать их; дезадаптации, неумении устанавливать и поддерживать конструктивный уровень общения, понимать и адекватно оценивать сообразно ситуации состояние и чувства собеседника, неумении различать и определять эмоции, а также эмоциональные состояния людей; наличие трудностей в понимании различных ситуаций и трудностей в понимании взаимоотношений между людьми; сниженном уровне развития высших эмоций и интеллектуальных чувств, а, в целом, в снижении социального интеллекта и компетентности[2].

Целью нашего исследования стало изучение эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР) и детей с нормальным развитием.

Испытуемыми стали дошкольники старше-подготовительного возраста (6-7 лет) МДОУ «Детский сад» г. Ярославля. Нами были использованы следующие методы: карта наблюдения, «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Лесенка», «Цветовой тест» (М. Люшер).

Рассмотрим подробнее полученные результаты. По методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), в которой приняли участие 16 детей с ЗПР, было выявлено, что 75% детей имеют средний уровень тревожности, 19% – высокий уровень тревожности и 6% детей – низкий уровень. У детей с нормальным развитием (приняло участие 16 дошкольников) 75% имеют средний уровень тревожности, 6 % – высокий уровень тревожности, 19% – низкий уровень.

По методике «Лесенка» у детей с ЗПР было выявлено, что 44% дошкольников имеют адекватную самооценку и 56% – завышенную. У детей с нормальным развитием 69% имеют адекватную самооценку и 31% – завышенную.

По «Цветовому тесту» (М.Люшер) у детей с ЗПР было обнаружено наличие тревожности и стресса высокой степени у 8 испытуемых (50%), основные цвета которых занимали преимущественно позиции с 5-8, а дополнительные цвета подняты на позиции 1-5. У 5 испытуемых (31%) была выявлена тревожность средней степени, где основные цвета были

опущены до 7 позиции. У 3 испытуемых (19%) не было обнаружено негативных эмоциональных переживаний, основные цвета занимали первые 5 позиций. У детей с нормальным развитием наличие тревожности и стресса высокой степени было выявлено у 3 дошкольников (19%); у 7 детей (44%) – тревожность средней степени и у 6 испытуемых (37%) эмоциональных переживаний не обнаружено.

Обработав и сравнив результаты детей с задержкой психического развития и дошкольников, имеющие нормальное развитие, мы установили группу «риска» у детей с ЗПР и начали корректировать установленные нарушения. Нами была создана дополнительная образовательная программа коррекции эмоционально-волевой сферы детей с ОВЗ (возраст детей 6-7 лет), сроком реализации – 1 год. Программа представляет комплекс совместных занятий педагога-психолога и музыкального руководителя.

Цель программы – психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой сферы старших дошкольников с задержкой психического развития путем снижения уровня тревожности, страха, а также снятия эмоционального и телесного напряжения. В занятиях присутствуют следующие этапы: приветствие, эмоциональный настрой на работу, психогимнастические и музыкальные упражнения, рефлексия, ритуал прощания. После проведения занятий в дальнейшем нами планируется провести повторное исследование с детьми, которые пойдут учиться в школу. По результатам повторной диагностики учителю начальных классов будут даны рекомендации по улучшению эмоционально-волевой сферы детей.

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

- 1) дети с задержкой психического развития более тревожные, чем дети с нормальным развитием;
- 2) уровень завышенной самооценки более представлен у дошкольников с ЗПР, чем у детей с нормальным развитием;



3) у детей с нормальным развитием более благоприятное эмоциональное состояние, чем у дошкольников с ЗПР.

### **Библиографический список:**

- 1) Воробинская, Т.В., Ломакина З.В., Бубнова Т.И., Новоторцева Н.В., Дулова И.В. Методика психолого-педагогического обследования дошкольников с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие / под науч.ред.проф. Н.В. Новоторцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 111 с.
- 2) Иванова, Е.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья /Е.В. Иванова, Г.В. Мищенко. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 112 с..
- 3) Камакина, О.Ю. Особенности агрессивного поведения младших школьников / О.Ю. Камакина, О.В. Щербакова // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: Материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. Г.Ю. Гуляева. 2016. С. 40-42.

УДК 371.39

О.А. Беляева  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль  
С.П. Пилипей  
МОУ СШ №59  
г. Ярославль

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье представлен опыт работы по организации проектной деятельности с обучающимися на уровне

---

© Беляева О.А., Пилипей С.П., 2018

основного общего образования .Анализ опирается на существующие нормативно-правовые документы, материалы анкетирования школьников и заключения экспертных групп, производивших оценку выполнения индивидуальных проектных работ выпускниками девярых классов.

**Ключевые слова:** проект, деятельность, метод, результат, учащийся, педагог.

Одной из важнейших задач современной школы становится формирование творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся как фундамента свободной реализации личностного потенциала в обществе. Она предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования. Особо актуальным в данном отношении признается использование в обучении приемов, направленных на развитие умений самостоятельно добывать новые знания, искать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения [1]. Метод проектов составляет основу проектного обучения, смысл которого заключается в создании условий для такого рода деятельности [2].

Проектная деятельность является обязательным компонентом учебной деятельности обучающихся согласно Федеральным государственным образовательным стандартам. Выполнение и защита индивидуального итогового проекта обучающимся девятого класса является одним из условий допуска к итоговой аттестации: «... при итоговом оценивании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования должны учитываться сформированность умений выполнения проектной деятельности и способность к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач» [3, п.12]. Проектная работа учащихся и педагогов выстраивается в консультационном режиме, в основном, во внеурочное время.

Подобная деятельность требует соответствующей нормативной и организационной регламентации. На базе

образовательного учреждения разрабатывается необходимый пакет документов. Основным из них является «Положение о проектной и исследовательской деятельности» с приложениями, в которых изложены рекомендации педагогу, работающему в технологии проектной деятельности, алгоритм работы над проектом, требования к оформлению проектной работы и ее публичной защите, рекомендации по подготовке исследовательской работы, лист экспертной оценки проекта и памятка руководителям экспертных групп. Для учащихся планируются систематические индивидуальные и групповые консультации, постоянно функционирующие «переговорные площадки» с целью организации взаимодействия участников проектной деятельности (школьный сайт, собрания, совещания и др.).

В состав материалов, которые должны быть подготовлены к моменту защиты проекта, в обязательном порядке включаются: паспорт проекта, пояснительная записка с описанием выносимого на защиту проекта, презентационный вариант проектного продукта, отзыв руководителя, содержащий краткую характеристику работы обучающегося в ходе выполнения работ.

Проектная деятельность предполагает самостоятельный выбор учащимся темы проекта и педагога-руководителя. Среди типов проекта по опыту работы чаще выбираются информационные, исследовательские, практико-ориентированные; в распределении по отдельным областям знаний приоритетов не наблюдается, но абсолютное большинство школьников ориентировано на выбор узко-предметной направленности.

Согласно экспертной оценке результативности выполнения проектов в рамках публичной защиты 47% учащихся продемонстрировали повышенный, 29% - высокий, 24% - базовый уровень выполнения проектной работы. В ходе защиты проектных работ около 60% выпускников основного общего образования продемонстрировали хороший уровень сформированности навыков коммуникативной, исследовательской деятельности, самостоятельного применения

приобретенных знаний и способов действия при решении различных задач, способность к отбору, анализу информации, сбору данных, структурированию результатов исследования и их презентации. В экспертных заключениях в качестве положительных моментов также отмечается привлечение в ходе реализации проекта знаний, выходящих за рамки школьной программы [4].

Дополнительного внимания педагогов требуют ряд аспектов, являющихся для выпускников основной школы недостаточно сформированными: навыки целеполагания, постановки и обоснования проблемы; оформление проектной документации; организация презентации и публичного выступления.

Согласно данным проведенного анкетирования, школьники отметили некоторые группы навыков, получивших, с их точки зрения, наибольшее развитие по итогам выполненной деятельности [4]:

- планирование: распределение времени, организация рабочего пространства, доведение начатого до конца, не смотря на ошибки и разочарования;
- работа с информацией: отбор, выделение главного, существенного;
- оформление проектной документации и презентации;
- построение коммуникации: способность прислушаться к разным мнениям и доказать собственную позицию.

Таким образом, среди обозначенных учащимися умений можно выделить все три аспекта, составляющие группу метапредметных результатов (регулятивных, познавательных, коммуникативных), что соответствует основным задачам, стоящим перед школой в плане организации проектно-исследовательской деятельности на уровне основного общего образования.

Определяя перспективы работы педагогического коллектива в данном контексте, можно выделить ряд направлений, требующих дополнительного осмысления и доработки.

1. Организация дополнительной курсовой подготовки по инновационным педагогическим технологиям, направленной на осмысление основ проектной и исследовательской деятельности в школе, с целью формирования уверенной позиции учителя как носителя культуры научного исследования.

2. Создание в помощь учащимся и педагогам постоянно действующего информационного стенда «Проектная деятельность», создание «банка» проектных работ по отдельным предметным областям.

3. Расширение типологии проектных работ: ориентация на выполнение межпредметных и надпредметных проектов, использование возможностей реализации сетевых ресурсов.

5. Расширение возможных форм сотрудничества с профессиональными учебными заведениями и учреждениями дополнительного образования.

6. Выделение в расписании учебных занятий часов для занятий проектной деятельностью.

Таким образом, проектная деятельность, построенная на основе сотрудничества педагога и учащегося, позволяющая сочетать индивидуальный, парный, групповой и коллективный режим работы, способна выступать основой для формирования социально- и профессионально-значимых умений школьников, комплексной формой оценивания в процессе непрерывного образования. Не смотря на ряд имеющихся трудностей, она может стать служить средством развития не только школьников, но и педагогического коллектива, направляя активность субъектов образовательных отношений на решение новых актуальных образовательных и воспитательных задач.

### **Библиографический список:**

1. Невзорова, А.В. Из опыта организации проектной деятельности младших школьников в сельской школе / А.В. Невзорова, О.В. Юнусова // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием

(Архангельск, 28 апреля 2016). – Архангельск: САФУ, 2016. – С. 30–34.

2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя /К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. –192с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

4.

[https://school59.edu.yar.ru/proektnaya\\_deyatelnost/itogi\\_2017\\_2018.html](https://school59.edu.yar.ru/proektnaya_deyatelnost/itogi_2017_2018.html)

УДК 373

О.А. Беляева

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ**

**Аннотация:** в статье представлен анализ возможностей реализации профориентационных задач в рамках урочной деятельности, содержание профориентационной работы на уроке определено с точки зрения обеспечения различных ее видов в соответствии с современными требованиями; конкретизированы возможные формы и методы работы на различных уровнях общего образования.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, урок, педагог, учащиеся

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации, преемственность основных образова-

---

© Беляева О.А., 2018

тельных программ общего и профессионального образования. Стандартами фиксируются требования ориентации современной школы на удовлетворение совокупности индивидуальных, общественных и государственных потребностей [4]. Соответственно, школы стоят перед необходимостью построения системы работы, направленной на всестороннее развитие личности обучающихся, формирование их готовности к дальнейшему жизненному самоопределению.

В Концепции сопровождения профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывности образования отмечается, что профессиональная ориентация в целом рассматривается как относительно самостоятельная система, обладающая рядом специфических характеристик, среди которых: комплексный, многосторонний, многоуровневый, межведомственный характер; значительная отсроченность результатов профориентационной деятельности по времени и ряд других [3].

Процесс профессионального самоопределения требует к себе отношения как к системному явлению, он полисубъектен по своей природе, предполагает соучастие в индивидуальном развитии ребенка всех значимых взрослых. В создание условий для его успешного протекания в школе должны быть включены все участники образовательных отношений, а результативность такой работы, будет зависеть от того, насколько они смогут выработать единую стратегию психолого-педагогического поддержки школьника [1]. Требуется серьезного пересмотра и система педагогической поддержки школьников в решении ими вопросов профессионального самоопределения.

В процессе проведения мониторинга уровня готовности к совершению профессионального выбора, мы задали девятиклассникам вопрос «Считаете ли вы необходимым советоваться по вопросу выбора профессии с педагогами?». По результатам полученных ответов (которые год за годом не сильно различаются), только 28% выпускников основной школы ответили утвердительно.

Воспринять данную информацию можно двояко:

- с одной стороны, более чем 2/3 школьников не видят в педагоге того человека, который способен оказать им значимую помощь. Это, безусловно, проблема, и с причинами данной ситуации нужно разбираться.

- с другой стороны, треть учеников ждет от нас грамотной, квалифицированной поддержки, рассчитывают на наше неравнодушие и участие. И не откликнуться на этот запрос мы не имеем права.

В соответствии со сложившейся социально-экономической ситуацией педагоги обязаны в настоящее время расценивать профориентационное содержание как неотъемлемый компонент деятельности на уроке в целях создания условий для продуктивного решения школьниками важнейших жизненных задач.

Анализ возможностей урочной деятельности с точки зрения обеспечения различных видов профориентационной работы [5] позволяет расставить следующие акценты:

1. Профессиональное просвещение - сообщение сведений о различных профессиях, их социально-экономических и психологических характеристиках, описание требований со стороны этих профессий к человеку. Близка к этому виду деятельности и профпропаганда - формирование положительной мотивации к тем профессиям, в которых общество испытывает потребность, в частности к чрезвычайно необходимому на современном рынке труда.

Именно учитель обладает максимальным количеством временных и иных ресурсов об информировании на протяжении нескольких лет обучения школьников о специфике профессиональной деятельности в той предметной области, в которой ведется преподавание. От педагога в данном отношении требуется хорошая ориентация в современной ситуации и перспективах формирования кадрового запроса в ближайшем будущем.

Особо актуально предоставление сведений о новых, современных профессиях, требующих межпредметных знаний и кросс-навыков. В таком ключе признается особо продуктивным



проведение интегрированных уроков, сочетающих в себе освоение одной темы с точки зрения нескольких предметных областей.

2. Профессиональное воспитание. Воспитательная функция, естественная для любого педагога, в данном случае рассматривается как развитие профессионально важных качеств личности: ответственности, чувства долга, гордости за свою профессию и т.д.

И в таком понимании воспитывает все:

- отношение к собственной профессиональной деятельности, поддержание своей работоспособности и эмоционального благополучия, демонстрация творческого подхода к выполнению ежедневных профессиональных функций;

- формирование чувства ответственности школьников за данное обещание, выполненное задание, доведенное до логического завершения, за нестандартный подход к решению проблемной ситуации.

3. Профессиональная диагностика. Традиционно считается задачей педагога-психолога, но речь должна здесь вестись не только об изучении индивидуальных профессиональных склонностей школьника. Диагностика по своему содержанию связана с формулировкой некоего заключения по результатам выполнения деятельности. И в данном отношении обычная педагогическая оценка степени успешности освоения отдельного учебного предмета (или определенных его разделов) может стать вкладом в осознание учеником своих индивидуальных особенностей, склонностей, профильной направленности и возможной успешности в выполнении работы в определенной сфере знаний. Оценка профпригодности - это прогностическая характеристика возможностей человека в овладении какой-либо деятельностью, профессией. И поэтому учителю необходимо понимать, что особую значимость приобретает формирующее оценивание, направленное на поддержку, стимулирование, поиск ребенком своего «поля» успешности, в том числе, и в конкретных предметных областях, связанных в будущем с его

профессиональным образованием. При всем том, если педагог готов включить несложные диагностические методики в содержание урока, это вполне допустимо.

4. Профактивизация - создание условий для практической пробы сил в различных сферах трудовой деятельности. Весь спектр активных и интерактивных форм работы на уроке в данном случае может быть использован.

Это формирование навыков работы с различными источниками информации и информационными системами, навыков решения конкретных учебных и практических задач в рамках отдельных предметных областей. Это обучение и кросс-навыкам, связанным с организацией работы в команде, проектной и исследовательской деятельности, публичным выступлением.

В данном контексте большим потенциалом обладает использование кейс-метода, создающего возможности для формирования целого комплекса умений, значимых в реализации задач личностного и профессионально-образовательного самоопределения:

- аналитических (различение данных и информации, классификация, выделение существенного, определение «пробелов» в информации и их восстановление);
- практических (преодоление барьеров «трудности теории», навыки использования теорий, принципов, методов);
- творческих (генерация альтернативных решений);
- коммуникативных (ведение дискуссии, аргументация собственной точки зрения, убеждение окружающих, использование наглядных материалов, ИКТ-средств, навыки групповой, командной работы);
- социальных (умение слушать, высказывать и аргументировать мнение, самоконтроль);
- рефлексивных (осознание и анализ состоятельности собственной позиции).

Эти умения становятся фундаментом, лежащим в основании компетенций профессионального самоопределения. Они позволяют в дальнейшем осуществлять ориентировку и

самонавигацию в значимом информационном поле, персональное целеполагание и проектирование личного профессионального плана, самостоятельно совершать обоснованный выбор и воплощать в жизнь принятые решения, использовать различные внутренние и внешние ресурсы, противостоять внешним манипулятивным воздействиям.

Решение всех обозначенных задач подразумевает длительную систематичную работу учителя. Поэтому в соответствии со спецификой возраста школьников профориентационная деятельность на уроке имеет свои особенности.

На уровне начального общего образования могут быть предложены: интегрированные уроки, «уроки — путешествия» на различных предметах (окружающий мир, литературное чтение, иностранный язык); изучение произведений профориентационного содержания, соответствующих возрасту; решение творческих, исследовательских задач; дидактические игры; проектная деятельность [2].

На уровне основного общего образования к этим формам работы подключается: изучение и творческое осмысление биографий великих лингвистов, писателей, композиторов, художников, ученых и исторических деятелей; решение творческих, исследовательских задач в рамках различных предметных областей, разбор кейсов; проектная деятельность в рамках как предметных областей, так и межпредметного содержания; проведение очных и заочных экскурсий с целью формирования интереса к предмету; практические работы с использованием ИКТ-технологий; предметные недели; участие в творческих конкурсах по различным предметам, предметным областям; ознакомление с основами трудового законодательства.

В старшей школе приобретает значение профилизация предметных областей. Среди форм работы: уроки–деловые игры, пресс-конференции, консультации, дебаты; групповые и индивидуальные проекты, метапредметные проекты, поисково-исследовательская деятельность; виртуальные экскурсии;

викторины, игры, дистанционные олимпиады; тематические встречи с представителями профессий; подготовка и проведение самими учащимися фрагментов уроков.

В итоге такой комплексный подход позволяет учителю реализовать ряд очень важных принципов, лежащих в основе профориентационной работы в образовательном учреждении:

- принцип ответственности: адекватность используемых методов, обоснованность суждений, выводов и рекомендаций.

- принцип лояльности: защита права школьника на свободу выбора, недопущение предвзятого отношения со стороны педагога.

- принцип активности: поощрение активности и самостоятельности обучающихся.

- принцип «позитивного эффекта»: акцентирование внимания на потенциальных возможностях учащихся, а не на ограничениях, стимулирование их поисковой активности.

### **Библиографический список:**

1. Беляева, О.А. Организация профессиональной ориентации школьников в контексте требований современных образовательных стандартов / О.А.Беляева // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [октябрь – декабрь 2016 г.] / под ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С.56-60.

2. Камакина, О.Ю. Профориентационная работа с младшими школьниками / О.Ю. Камакина, Э.С. Сакович // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. - С. 143-146.

3. Концепция сопровождения профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril\\_7.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf)

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.

5. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

УДК 159.9

А.А.Бровкина

Е.В.Карпова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И ИНТЕЛЛЕКТА ПЕРВОКЛАСНИКОВ**

**Аннотация:** в статье охарактеризованы основные факторы, влияющие на формирование самооценки. Представлены результаты эмпирического исследования как самооценки первоклассников, так и уровня их интеллекта. Отмечается, что интеллект как фактор, влияющий на самооценку, является малоизученным; охарактеризованы результаты исследования взаимосвязи самооценки и интеллекта первоклассников.

**Ключевые слова:** самооценка, интеллект, факторы, взаимосвязь, половые различия.

Проблеме самооценки личности уделяется достаточно большое внимание в психолого–педагогических исследованиях [1-3 и др.] Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей

деятельности. Каждый человек склонен постоянно оценивать себя, своё поведение и свои поступки. Это необходимо для развития личности и построения отношений с окружающими людьми. Самооценка не только сказывается на эффективности и успехе деятельности человека в определённый момент, но и определяет весь последующий процесс развития самой личности. Л. С. Выготский считал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться и формироваться самооценка. Самооценка младших школьников ещё не самостоятельна, на ее формирование влияют многие факторы. Так, учебная деятельность, оказывает влияние на формирование самооценки, так как в процессе ее осуществления ребенку необходимо умение ставить цели и контролировать своё поведение, управлять собой. Оценочный компонент учебно-познавательной деятельности также имеет большое значение. В начальной школе оценка учителя выступает сильнейшим фактором формирования самооценки и межличностных отношений детей. Младшие школьники не отделяют оценку результата своей деятельности от оценки собственной личности. Оценка одноклассников также является важным фактором, влияющим на развитие самооценки. Собственный жизненный опыт также влияет на формирование самооценки младшего школьника. Мнение родителей и стиль домашнего воспитания, принятые в ней ценности имеют большое значение в формировании самооценки младшего школьника. Нередко дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности, всеобщего поклонения. Дети с заниженной самооценкой не имеют с родителями доверительных отношений, не чувствуют их эмоционального участия[5].

Перечисленные факторы достаточно хорошо изучены. На основании ряда исследований по отношению к младшим школьникам делается вывод о типичном характере их самооценки, а, именно, о завышенном ее характере, причем на протяжении всех лет обучения в начальной школе [3]. Иначе говоря, самооценка в этом возрасте носит неадекватный характер. Вместе с тем, на наш взгляд, возможна более сложная

картина развития самооценки в этом возрасте. Психологические и личностные изменения младших школьников в современных социокультурных условиях столь велики, что, возможно, имеются какие-либо особенности в характере и динамике самооценки современных младших школьников.

Наряду с рассмотренными выше факторами, влияющими на самооценку, изучались и многие другие. Вместе с тем, практически неисследованным является влияние на самооценку такого фактора как интеллект. Мы предположили, что уровень интеллекта является фактором, влияющим на самооценку.

В исследовании принимали участие ученики первого класса. Использовались методики Т. Дембо – С. Рубинштейна (для диагностики характера самооценки), а также картиночно-словарный текст (КСТ), направленный на диагностику интеллекта. Были получены следующие основные результаты.

В целом, у испытуемых первого класса, преимущественно, преобладает средний уровень интеллекта и представлены как завышенная, так и адекватная виды самооценки. Половых различий в характере самооценки и уровне интеллекта у испытуемых первого класса не было обнаружено.

Далее, все испытуемые были разделены на подгруппы с низким, средним и высоким уровнем интеллекта. Оказалось, что первоклассники с высоким уровнем интеллекта обнаруживают адекватную самооценку. У испытуемых со средним уровнем интеллекта самооценка является, преимущественно, завышенной, то есть носит неадекватный характер. И, наконец, у испытуемых с низким показателем интеллекта встречается как завышенная, так и адекватная самооценка.

Можно сделать следующие основные выводы:

1) Самооценка первоклассников в равной степени имеет не только завышенный, но и адекватный характер, что не подтверждает результаты исследований самооценки прошлых лет, согласно которым младшие школьники имеют, как правило, завышенную самооценку. Возможно, это связано, действительно, с качественными изменениями социокультурных условий совре-

менной жизни. Данный вопрос требует дополнительного изучения.

2) Половые различия не были выявлены ни в уровне интеллекта, ни в характере самооценки первоклассников.

3) В целом у первоклассников определена взаимосвязь самооценки и интеллекта. Наиболее отчетливо - у испытуемых с высоким и средним уровнем интеллекта (в первом случае самооценка носит адекватный характер, во втором - завышенный). Относительно характера самооценки испытуемых с низким уровнем интеллекта не представляется возможным сделать какие-либо однозначные выводы. Полученные результаты позволяют заключить, что взаимосвязь этих двух параметров носит сложный характер, необходимо изучение взаимосвязи самооценки и интеллекта на других возрастных срезах.

#### **Библиографический список:**

1. Бернс, Р. Развитие Я- концепции и воспитание /Р. Бернс.- М., Прогресс, 1994 – 583с.
2. Карпова, Е.В. Особенности генезиса самооценки как интегрального компонента мотивационной сферы личности / Е.В. Карпова // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. — Ярославль: ЯГПУ, 2003. С. 197-200.
3. Липкина, А.И. Самооценка школьника /А.И. Липкина.- М., 1999 – 382с.
4. Маслова, А.В. Взаимосвязь межличностных отношений и самооценки детей младшего школьного возраста /А.В. Маслова, Е.Г. Изотова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. научных статей 6-ой всероссийской заочной интернет - конференции.- Ярославль, РИО ЯГПУ, 2016
5. Интернет источник: статья о факторах самооценки [http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/informacia\\_dlya\\_pedagogov/Satyatya\\_Samootsenka\\_Khalikovoy\\_S\\_R.pdf](http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/informacia_dlya_pedagogov/Satyatya_Samootsenka_Khalikovoy_S_R.pdf)



Ю.П. Вавилов  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
Г.Ярославль

## О СООТНОШЕНИИ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ АСПЕКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

**Аннотация:** в статье раскрываются общие теоретические вопросы взаимосвязи и взаимодействия внутренних и внешних аспектов процесса общения и характеризуется специфика проявления данных аспектов в педагогическом общении. В качестве главной выступает проблема соотношения и соответствия внутренней коммуникативной модели и ее внешнеречевого оформления, адекватности внутреннего мира личности и его отражения во внешней речи.

**Ключевые слова:** общение, внутренние и внешние аспекты в общении, внутренняя и внешняя речь, культура педагогического общения.

Общение – процесс многопланового взаимодействия между людьми, осуществляемый с помощью речевых и неречевых средств и направленный на реализацию познавательных, регулятивных, деятельностных, поведенческих и других жизненных функций людей. В общении всегда присутствуют два взаимосвязанных аспекта, или две стороны – внутренняя и внешняя. Во внутреннем мире личности происходит подготовка к внешнеречевому контакту, оформляется системно-структурная модель внешней речи, включающая в себя в полноструктурном варианте мотивацию, целеполагание, прогнозирование результатов, планирование, программирование, информационную подготовку, принятие решений, организацию, контроль, оценку, подведение итогов и определение перспектив дальнейшего общения. Внутренняя

подготовка к общению может предполагать не только обдумывание хода предстоящей коммуникации, но и элементы тренинга, проигрывания речевого взаимодействия. Так педагог готовится к очередному учебному занятию, объяснению новой темы, докладу на семинаре и т.п. Иной является ситуация спонтанной речи без специальной предварительной подготовки, без плана и программы, со случайными моментами. Это ситуация педагога, не подготовившегося, к учебному занятию, или ученика, не выучившего урок и растерявшегося от незнания и испуга.

При всем различии указанных ситуаций между ними имеется сходство, оцениваемое положительно с точки зрения взаимной адекватности внутренней коммуникативной модели и ее внешнеречевой реализации. Логично выстроенная и хорошо подготовленная внутренняя речь полно и точно реализуется во внешней громкоречевой форме, а отсутствие такой внутренней модели соответствует бессвязной, бессодержательной внешней речи. Адекватность здесь видна и в обратном порядке, если анализировать процесс общения от внешнего к внутреннему аспекту, и педагоги умеют это делать вполне профессионально.

Принципиально иными являются ситуации неадекватного общения, когда внутренние мотивы, цели, мысли и чувства не раскрываются соответственно во внешней речи, а, напротив, маскируются, прячутся, искажаются. Человек (педагог, ученик) думает одно, а говорит другое; относится негативно, враждебно, а произносит приятные комплименты, ласковые слова, выдавая ложь за истину и проявляя двуличие. К сожалению, подобное встречалось и встречается в жизни и деятельности образовательных учреждений, да и в целом в окружающей социальной действительности. Факты обмана, заблуждения, клеветы в семьях, в образовательных учреждениях, в педагогических коллективах и среди обучающихся приводят к негативным последствиям в отношениях между людьми, портят нравственно-психологический климат, отрицательно сказываются на результатах деятельности, обуславливают скрытые и явные конфликты между людьми.

Разумеется, нужно изживать названные негативные явления, бороться с ними. Но это не простая задача, в том числе и в сфере педагогического общения. Решению данной проблемы должно помочь повышение культуры общения, а именно нравственное воспитание и самосовершенствование, утверждение истинного коллективизма и гуманизма в человеческих взаимоотношениях, овладение речевой культурой, отказ от авторитаризма в пользу демократичности, уважения свободы и достоинства личности (1-4).

Наконец, важно понять, что проблема повышения общей культуры общения и качества педагогического общения является системной по своей сути, и она не может быть решена отдельно от других социальных проблем. Залогом ее успешного решения служит общее целенаправленное развитие страны и народа на принципах повышения качества всех сторон жизни.

#### **Библиографический список:**

1. Вавилов, Ю.П. Психологический анализ стилей педагогического общения / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. Т.2. – 2011. - №4. – с. 286-289.
2. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
3. Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 460 с.
4. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2005. – 335 с.

Ю.П. Вавилов  
В.Я. Даскал  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## О РОЛИ СЕМЬИ В АНТИДЕВИАНТНОЙ РАБОТЕ

**Аннотация:** в статье характеризуется роль современной семьи в профилактическо-коррекционной работе с девиантами-детьми и школьниками. Говорится о типах семей, их проблемах в воспитании и социализации детей и школьников. Раскрываются возможности семьи в профилактике и коррекции девиаций, методы и средства воздействия родителей на детей.

**Ключевые слова:** семья, профилактическо-коррекционная работа с детьми, девиантное поведение, методы и средства воспитания.

Семья - самая малая ячейка общества, однако она играет очень важную судьбоносную роль в жизни каждого своего члена, особенно детей. Семья начинает социализацию ребенка, закладывает первые основы формирования новой личности, готовит к школе, помогает в образовании, а главное, определяет выбор жизненного пути подростком или юношей и нравственную направленность поведения. Проблема, однако, заключается в том, что семьи очень разные и по-разному выполняют свои функции: как хорошо, так и плохо. В настоящее время приходится констатировать кризис семьи и ее функций. Немало семей неполных, аморальных, девиантных (даже криминальных), конфликтных, псевдоблагополучных. Имеются внебрачные дети у матерей-одиночек. Кроме того, многие семьи испытывают материальные и жилищные трудности. В такой обстановке дети не получают необходимого воспитания, а то и образования; оказываются безнадзорными и беспризорными,

полусиротами и сиротами; испытывают комплекс неполноценности, действительно недополучают многое, в сравнении с благополучными детьми. В результате из плохих семей (а это могут быть и обеспеченные, богатые семьи) выходят трудные, девиантные дети и подростки.

Семейных проблем очень много, и решение их зависит от государства, законодательства, экономики, морали, духовности людей и других факторов. Затронем лишь два вопроса: Какую профилактическо-коррекционную работу нужно проводить с родителями, семьями несовершеннолетних и какой вклад могут и должны внести родители в антидевиантную работу с детьми самостоятельно и в сотрудничестве с педагогами и психологами?

Работа образовательных учреждений, в частности педагогов и психологов, с родителями и в целом семьями детей и учащихся проводится, хотя, надо признать, недостаточная в силу объективных причин и субъективных обстоятельств. В основном в ней реализуются традиционные задачи и с помощью преимущественно традиционных форм и методов (собрания, индивидуальные приглашения, редкие посещения на дому). Но в настоящее время, в связи с ростом девиаций, количества девиантов из детско-подростковой среды, риском и угрозой для всех детей и молодежи, роль и ответственность родителей и семей за судьбу детей должны быть повышены. Это касается и участия родителей, других членов семей в антидевиантной работе.

Для такой работы родителей нужно подготовить, то есть, вооружить их соответствующими знаниями, информацией, литературой по вопросам девиантной опасности и девиантного поведения; научить методам профилактическо-коррекционной работы, а главное, мотивационно побудить их к такой работе, хотя бы с собственными детьми. Не менее сложная задача в работе педагогов и психологов с родителями - воспитание самих родителей, перестройка их сознания и поведения. В принципе это относится, за очень редким исключением, ко всем родителям, потому что во многих семьях есть курящие, употребляющие алкоголь, совершающие аморальные поступки,

то есть подающие плохой пример детям. Тем более, это касается аномальных семей с криминальными элементами. Следовательно, работа с семьями предстоит огромная, и для нее требуется большое число специалистов по семье (социальных педагогов, семейных психологов и др.).

Что касается помощи со стороны родителей в антидевиантной работе, то она тоже может быть значительной, но, разумеется, при условии готовности родителей к такому содействию, наличию у них возможностей и желания. Прежде всего, родители должны обеспечить общее положительное воспитание детей, создать для них благоприятные материальные и морально-психологические условия развития, предотвратить аномалии здоровья, личности, поведения ребенка, а в случае необходимости провести коррекционную работу. У родителей даже имеются некоторые преимущества в воспитании детей, в сравнении с педагогами и психологами. Это родные, самые близкие люди, искренне, а не по обязанности любящие своих детей. Часто они проводят с детьми больше времени, чем педагоги, и поэтому лучше знают детей. И со стороны детей долго к родителям имеется больше доверия и открытости, чем к педагогам. Все это отчасти компенсирует отсутствие специального психолого-педагогического образования у большинства родителей.

Каковы методы и средства воздействия родителей на детей? Очень эффективен личный пример, которому дети бессознательно и сознательно подражают. Поэтому, конечно, пример должен быть положительным во всех отношениях. Весомо и родительское, отцовское или материнское, слово, одновременно доброе и строгое. Но, чтобы слово имело значение, у родителей должен быть авторитет, притом настоящий, а не ложный, то есть основанный на истинных достоинствах старших, а не на страхе, подкупе, нетребовательности и т.п. Истинный авторитет сохраняется и для подростков, и, напротив, авторитет теряется, если критичные подростки видят, что родители сами с большими недостатками, - слово таких родителей теряет силу. Важно уметь слушать и

слышать детей и подростков, понимать их внутренний мир и поступки, т.е. вести диалог, а не разговаривать только в духе требований, запретов, приказов. Тем более, недопустимы физические наказания детей, особенно выросших: побои наносят больше вреда, чем дают пользы, да и вряд ли ее дают. Обязанность родителей - осуществлять надзор за детьми, контролировать их (разумеется, не грубо), интересоваться всеми сторонами жизни детей: учебной, играми, дружбой и др. Нужно предотвращать негативные влияния на детей извне, особенно от девиантов - реальных и «героев» кино, которым подражают дети и подростки.

Сильное средство отвлечения от девиаций и их коррекции - совместные дела родителей и детей, взаимопомощь, воспитание трудом, приобщение детей к физкультуре и спорту, совместному отдыху. Правы те родители, которые стараются не отпускать от себя детей в «свободное плавание по жизни» и стремятся быть рядом с ними в прямом и переносном смысле этих слов.

Важно сохранять благоприятный климат семейных отношений, дружбу с детьми; избегать конфликтов, тем более серьезных, приводящих к распаду семьи.

Нужно ли родителям говорить с детьми о негативных сторонах жизни, ее опасностях? Да, нужно, в том числе об опасностях девиантного поведения, о конкретных девиациях - курении, алкоголе, наркомании, токсикомании, СПИДе, воровстве и др. Но разговор об этом следует вести грамотно, тактично, без провоцирования интереса к девиантным действиям. Требуется не только информирование детей, но и убедительное разъяснение тяжелых последствий девиантного поведения.

Родителям важно знать признаки, по которым можно предположить об участии их сына или дочери в девиантных или рискованных действиях; о приобщении их к курению, пиву, вину, психоактивным веществам (ПАВ); об участии в хулиганстве, других противоправных поступках. При обнаружении таких признаков, получение соответствующей

информации родители не должны оставаться в стороне, скрывать правду, впадать в панику, применять крутые меры к детям, спешить с наказаниями. Нужно действовать гуманными методами, используя все средства помощи детям не для их оправдания, а для коррекции их поведения совместными усилиями семьи и при необходимом содействии педагогов, психологов, других специалистов. Чтобы спасти своих детей, а это долг и желание родителей, им нужно настраиваться на активную, долгую и настойчивую воспитательную работу с детьми, на оказание им всяческой помощи и ни в коем случае не бросать своих оступившихся детей. Трудным детям требуется больше любви, заботы и содействия.

#### **Библиографический список:**

1. Вавилов, Ю.П. Социология и психология девиантного поведения / Ю.П. Вавилов, В.Н. Шеминов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 143 с.
2. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Академия, 2007. – 448 с.

УДК 159.9

А.П. Вешнякова,  
Е.В. Карпова  
ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль

### **СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты эмпирического исследования практически неизученной проблемы взаимосвязи

---

© Вешнякова А.П., Карпова Е.В., 2018



умственной работоспособности младших школьников и содержания мотивации их учебной деятельности. Выявлена и описана специфика взаимосвязи этих двух параметров в зависимости от половой принадлежности испытуемых младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, умственная работоспособность, внутренняя мотивация, внешние мотивы, мотивация безопасности, мотивация достижения.

Проблема мотивации учебной деятельности вот уже много лет остаётся одной из самых дискуссионных в педагогике и психологии. Это связано с тем, что мотивация является не только источником деятельности, но и является ядром становления личности. С одной стороны, имеется достаточно большое количество её эмпирических исследований [2 - 5 и мн. др.]. С другой стороны, в меньшей степени представлены теоретические разработки. Одна из последних – структурно – генетическая теория организации мотивации учебной деятельности [4]. В эмпирических исследованиях большое место отводилось и отводится изучению разнообразных факторов, влияющих на мотивацию учебной деятельности. Вместе с тем, такой фактор, как умственная работоспособность и её влияние на мотивацию учебной деятельности не были предметом изучения. Такая попытка была нами предпринята [1]. Цель нашей работы заключалась в выявлении взаимосвязи умственной работоспособности младших школьников с внешней, внутренней мотивацией, а также с мотивацией достижения и мотивацией безопасности.

Для достижения этой цели были использованы методика КОМ (комплексный опросник мотивации) Е.В. Карповой, позволяющий диагностировать основные мотивационные подсистемы [3] и корректурная проба Б. Бурдона.

В качестве испытуемых выступили 112 учащихся вторых и четвёртых классов МОУ СШ №36 г. Ярославль. Из них 53 опрошенных мужского пола и 59 испытуемых женского. В ходе

исследования мы получили следующие результаты. Основные результаты заключались в следующем.

У учащихся вторых классов доминирующими являются внешние мотивы учебной деятельности, отсутствуют значимые связи между умственной работоспособностью и всеми изученными видами мотивации. У испытуемых - четвероклассников результаты носят иной характер. В целом в данной группе испытуемых достаточно отчетливо проявляется мотивация достижения. И выявляются значимые, причем отрицательные коэффициенты ранговой корреляции между показателями умственной работоспособности и внутренней мотивацией и мотивацией безопасности.

В данной статье мы рассмотрим специфику взаимосвязи умственной работоспособности с мотиваций учебной деятельности в зависимости от половой принадлежности испытуемых.

У учащихся вторых классов, как у девочек, так и у мальчиков, доминирующими являются внешние мотивы учебной деятельности. Подсчёт коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену дал следующие результаты. Коэффициент ранговой корреляции между показателями умственной работоспособности и внутренней мотивацией мальчиков второго класса равен  $-(-0,01)$ , внешней мотивацией  $-0,02$ , мотивацией достижения  $-(-,018)$  и мотивацией безопасности  $-0,055$ , то есть взаимосвязь разных по характеру мотивов и умственной работоспособности отсутствует. У девочек вторых классов данные показатели таковы: связь умственной работоспособности с внутренней мотивацией равна  $-(-0,153)$ , с внешней  $-0,165$ , с мотивацией достижения  $-0,033$  и мотивацией безопасности  $-0,255$ . Последний коэффициент корреляции является значимым и отрицательным.

У испытуемых – четвероклассников результаты носят иной характер. В целом в данной группе испытуемых достаточно отчетливо проявляется мотивация достижения, как у представителей мужской, так и женской части класса. Коэффициенты ранговой корреляции между показателями

умственной работоспособности и разными по характеру мотивами у мальчиков следующие: с внутренней мотивацией – (-0,297), с внешней – (-0,243), с мотивацией достижения – (-0,123) и мотивацией безопасности – 0,006. У женской половины четвёртых классов эти показатели таковы: связь умственной работоспособности с внутренней мотивацией равна – 0,004, с внешней – 0,004, с мотивацией достижения – (-0,107) и мотивами безопасности – 0,026, то есть носят незначимый характер.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых – второклассников мужского пола отсутствуют значимые связи между умственной работоспособностью и всеми изученными видами мотивации. Это позволяет заключить, в первую очередь, о несформированности у них изученных видов мотивации. Совершенно иная ситуация выявлена у женской половины вторых классов. Учебные мотивы учениц данных классов уже сформированы, о чём свидетельствует показатель ранговой корреляции равный 0,26 между мотивацией безопасности и умственной работоспособностью. Таким образом, выявлено, что мотивация избегания неудач находится в прямой зависимости от умственной работы испытуемых женского пола вторых классов, и наоборот. Иными словами, чем в большей степени бояться девочки неудач в учебной деятельности, тем сильнее они стараются в процессе обучения.

Другой результат мы видим у учащихся четвёртых классов. У учеников мужского пола выявлена взаимосвязь умственной работоспособности с внутренней и внешней мотивацией учения. У испытуемых – девочек нет чётко выраженных мотивов, которые бы находились во взаимосвязи с умственной работоспособностью.

Таким образом, в целом можно заключить, что имеет место специфика взаимосвязи умственной работоспособности и мотивации учебной деятельности в зависимости от половой принадлежности испытуемых.

### **Библиографический список:**

1. Вешнякова, А.П. Зависимость умственной работоспособности младших школьников от содержания учебной мотивации /А.П. Вешнякова, Е.В. Карпова //Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сб. научных статей /научн. ред. Е.В. Карпова. - Ярославль, ЯГПУ, 2017.- с.85 – 89.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
3. Карпова, Е.В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности / Е.В. Карпова / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки. «Акмеология образования». - 2005 Т. 11 - №3, - С. 107-112.
4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности /Е.В Карпова.- Ярославль, ЯГПУ, 2007.- 570 с.
5. Коротаяева, А.И. Гендерные особенности психолого - педагогического сопровождения младших школьников / А.И. Коротаяева //Международная научно - практ. конф. «Наука, образование и инновации - факторы реализации стратегии «Казахстан 2050, Галдыкорган, 2014
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения /А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983 — 96 с.

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

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФГОС ДО И ФГОС НОО

**Аннотация:** статья посвящена проблеме преемственности дошкольного и начального общего образования. Представлены результаты анализа образовательных стандартов дошкольного и начального образовательных уровней.

**Ключевые слова:** преемственность образовательных уровней, ФГОС ДО, ФГОС НОО.

Дошкольный и младший школьный возраст – одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством», по словам отечественного психолога Д.Б. Эльконина. Дошкольное образование – основа всей образовательной системы, так как в этот период закладываются основы личности, определяющие характер будущего развития ребенка. Переходный период от дошкольного к школьному детству считается уязвимым и сложным. Для реализации плавного перехода ребенка из детского сада в школу, не нарушая его психического состояния, государством были внесены коррективы в образовательную деятельность дошкольных учреждений. На смену Федеральных государственных требований в 2013 году пришли Федеральные государственные образовательные стандарты. При этом дошкольное образование стало первой ступенью общего образования и освоение образовательных программ регламентируется ФГОС.

Преемственность дошкольного и начального образования – в настоящее время самая острая и нерешенная проблема общего образования, необходимость сохранения

преемственности и целостности образовательной среды относится к числу приоритетов развития образования в России. Преемственность – это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка. Вопрос о преемственности в работе ДОУ – это вопрос о сохранении элементов уже приобретенного стереотипа в поведении и жизни первоклассника. О преемственности уровней дошкольного и начального общего образования говорится в задачах обоих Стандартов.

Проведенный нами сравнительный анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО позволил выявить следующее. Условием реализации принципа преемственности двух ступеней в ФГОС НОО является системно - деятельностный подход как механизм достижения цели и основного результата образования – развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. В ФГОС ДО понятие преемственности рассматривается как формирование у дошкольников предпосылок учебной деятельности. В документе нет точного определения этого понятия, не указаны направления, механизмы и пути реализации преемственности. В Стандарте дошкольного образования не определяется, как предпосылки учебной деятельности связаны с целевыми ориентирами – социально – нормативными возрастными характеристиками возможных достижений ребенка на этапе завершения первой ступени образования. В ФГОС ДО указано: «Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования при соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования». Идея преемственности дошкольного и начального общего образования в Стандартах рассматривается в связи с понятиями «целевые ориентиры дошкольного образования», «предпосылки учебной

деятельности», «результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования», взаимосвязаны эти понятия. Преемственность результатов ДО и НОО заложена в плавном переходе от целевых ориентиров в дошкольном возрасте к универсальным учебным действиям в начальной школе. Важной предпосылкой включения в учебную деятельность, успешностью учения является развитие произвольности, управляемости поведения. Произвольность внешнего, двигательного поведения определяет способность ребенка соблюдать школьный режим, организацию поведения на уроках.

При анализе двух стандартов были выявлены взаимосвязи между ними и возможности обеспечения преемственности образовательной программы дошкольных образовательных учреждений с примерными основными образовательными программами начального общего образования. Обеспечивается реализация единой линии общего развития ребёнка на этапах дошкольного и школьного детства. Такой подход реализации единой линии развития ребёнка на этапах дошкольного и начального общего образования может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер. Два уровня образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит школе опираться на развитие ребёнка, получаемое в дошкольном учреждении.

В заключение хочется сказать, что успешность реализации преемственности определяется целым рядом факторов, которые создаются педагогически грамотной образовательной средой, адекватной психологическим и физиологическим особенностям и возможностям детей.

### **Библиографический список:**

1. Невзорова, А.В. Нормативно-правовое обеспечение современного образовательного процесса /А.В. Невзорова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-

практической конференции. ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 2017. С. 117-119.

УДК 159.9

А.В. Горбушина  
ФГБОУ ВО «ВятГУ»  
г. Киров

## **МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается общая архитектура профессиональной педагогической деятельности, выделяется мотивационно-целевой блок как системообразующий, определяющий содержание и качество труда учителя.

**Ключевые слова:** психологическая система профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, функциональные блоки, мотивация, цель.

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г. [1] и существующему профстандарту педагогический работник реализует сразу несколько видов деятельности: обучение, воспитание, организация учебной деятельности, комплексное развитие личности учащегося. В реалиях настоящего времени педагог становится главной фигурой, «ориентированной не только на результат обучения, но и на процесс передачи социально-ценностного опыта, формирование самостоятельной и гибкой, ответственной и автономной мыслящей личности ребенка с

---

© Горбушина А.В., 2018



сильной волей, адекватной социальной ситуации развития» [6, с. 98]. Это сочетание разнообразных профессиональных задач предъявляет повышенные требования к учителю, реализующему профессиональную педагогическую деятельность в режиме многозадачности.

В данных условиях при подготовке учителей в профессиональных учебных заведениях недостаточно обучать только информационной, операциональной сторонам педагогической деятельности и формировать педагогические компетенции по реализации поставленных государством задач. Особую значимость приобретает формирование мотивации профессиональной деятельности и развитие навыков целеполагания, являющихся, по мнению В. Д. Шадрикова, системообразующими в любом виде профессиональной деятельности [9, 10]. Целостное представление о сложном многомерном содержании педагогической деятельности, ее изморфной структуре и вероятных изменениях будут позитивно отражаться на становлении психологической системы профессиональной педагогической деятельности (далее – ПСПД). Эти знания могут содействовать более осознанной реализации собственной деятельности со стороны студентов-педагогов при переходе к самостоятельному выполнению профессиональных обязанностей, принятию профессии учителя, формированию ее смыслового содержания, служить своеобразным фактором профилактики ранних уходов с должности и облегчению протекания кризисов профессионализации.

Целью статьи является описание мотивационно-целевого блока как системообразующего в профессиональной педагогической деятельности.

Основными структурными компонентами педагогической деятельности на уровне макроанализа рассматриваются предмет и субъект труда, условия, средства и продукты труда. Предметом педагогического труда является человек, точнее - личность обучающегося. Более конкретно предметом профессиональной педагогической деятельности можно считать формирование

психологической системы учебной деятельности у обучающегося, направленной на освоение обучающимися системы знаний и социокультурного опыта. Причем, происходит это не напрямую, а через организацию учебной деятельности учителем.

Кроме того, педагог реализует сразу несколько функций, закрепленных федеральным законом об образовании и профессиональным стандартом: обучение, воспитание, развитие личности, организация деятельности учащегося, представляющих собой целый комплекс разнонаправленных действий в процессе труда.

Условия труда учителя в современной системе образования чрезвычайно сложны и разнообразны [2]: большие потоки информации, ограниченность ресурсов, повышенная конфликтность труда, ситуация постоянной оценки труда извне, повышенные требования к личности учителя и реализации педагогической деятельности, необходимость взаимодействия с большим количеством людей одновременно, необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся и др.

Средствами труда могут считаться научные знания и опыт, которые закреплены в литературных источниках, технологиях и методиках обучения. Средства труда во многом интеллектуализированы и часто индивидуальны. Кроме того, педагог работает своей личностью, являясь примером и образцом для учащегося.

Продукт педагогического труда – не только система знаний, обученность, воспитанность ученика, но и гармонично развитая личность ученика, его социокультурный и жизненный опыт – часто неявны, скрыты или имеют отсроченный характер и оценить результаты труда учителя не всегда удастся объективно. В. Д. Шадриков выделял 3 характеристики результата деятельности: производительность, качество, надежность, - составляющие «цену» ПД [10, с. 47]. В данном аспекте «цена» педагогической деятельности высока, поскольку высоки требования к производительности труда учителя (количество отведенных уроков, выпущенных классов, показатели

успеваемости, наличие системы знаний учеников, способность не только к воспроизводству знаний, но и их творческому применению, воспитанность учеников, включенность в культурно-социальный обмен, продуктивное социальное взаимодействие, разносторонне развитая личность и т.д.). Качество педагогической деятельности заключается в отношениях с учениками, коллегами, другими участниками образовательного процесса, устойчивости показателей успеваемости, соблюдении требований и нормативов педагогической деятельности, отсутствии нареканий со стороны и т.д. Надежность труда педагога может быть описана в адаптации к условиям труда, толерантности к изменениям, способности перестраивать свою деятельность в соответствии с требованиями, поддержание производительности и качества в течение времени и т.д.

Особый предмет, многомерность содержания, многофункциональность, отсроченность результата, высокая цена деятельности делают профессию учителя одной из сложнейших для освоения и реализации.

На уровне мезоанализа освоение профессиональной педагогической деятельности может рассматриваться как формирование психологической системы деятельности у субъекта труда через освоение нормативно-одобренного способа ее реализации. В процессе обучения и дальнейшего самостоятельного выполнения профессиональной педагогической деятельности со стороны студента или учителя происходит интериоризация – перевод внешних по отношению к субъекту объективно-заданных требований профессии учителя во внутренний план личности, где и формируется психологическая система профессиональной деятельности [9, 10]: определяется ее компонентный состав, содержание основных функциональных блоков, устанавливаются взаимосвязи между ними. Другими словами, в ходе обучения и самостоятельного выполнения учителем профессиональной деятельности происходит выстраивание мотивации профессиональной педагогической деятельности, формирование

системы целеполагания, системы информационного обеспечения, системы принятия решения, системы профессионально-важных качеств в составе более глобальной системы профессиональной педагогической деятельности. Причем, основные функциональные блоки (мотивационный; целевой; операциональный, информационный, блок принятия решения и блок профессионально важных качеств) будут иметь различное функциональное содержание в зависимости от того, какие профессиональные задачи реализует учитель.

Особое значение в реализации ПСППД будет иметь мотивационно-целевой блок, считающийся большинством исследователей системообразующим (Н. П. Ансимова, А. В. Карпов, Н. В. Клюева, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков и др.).

Еще Б. Ф. Ломов [8] отмечал, что вектор «мотив-цель» определяет направление деятельности и величину усилий со стороны субъекта по реализации профессиональной деятельности. Исследователи проблем подчеркивают значение мотивации для эффективного выполнения должностных обязанностей педагогических работников. Мотивация профессиональной деятельности педагога имеет сложную структурно-уровневую организацию [4] и может быть представлена как система внутри более высокоорганизованной ПСППД. Мотивация побуждает, динамизирует достижение цели, направляет, регулирует и придает смысл педагогической деятельности. «Ее роль проявляется в принятии решений различного типа и уровней...; в выборе критериев достижения цели; в выборе критериев предпочтительности; в отборе информации; во влиянии на активационные процессы и функциональные состояния», – подчеркивает роль мотивации в деятельности В. Д. Шадриков [9, с. 265]. Доказано [3], что содержание и структура мотивации педагогов значительно изменяются с течением времени в зависимости от условий ситуации и задач профессионального развития. Так, система мотивации активно меняется и организуется в первые 4-5 лет работы по профессии, что связано с принятием, освоением нормативно-одобренного способа деятельности учителем,

формированием основы ПСППД. В период с 7 до 10 лет трудового стажа учителя испытывают мотивационный кризис, связанный с поиском смысла профессиональной деятельности. Недостаток мотивации профессиональной деятельности педагогов связан со снижением удовлетворенности работой и может отражаться на всей системе профессиональной педагогической деятельности в виде нарастания энтропии, рассогласованности реализации функциональных блоков. Напротив, оптимальной организации система мотивации профессиональной педагогической деятельности достигает в период 20-30 лет работы, что отражается на повышении показателей удовлетворенности трудом и достижении максимальных результатов в работе учителя. Другими словами, мотивация в ПСППД будет важнейшим базовым исходным компонентом.

Следующим значимым функциональным блоком в ПСППД является целевой блок. Цель – образ результата или то, что должен получить человек (а в нашем случае – педагог) в итоге деятельности. Цель задает форму и содержание результата, обеспечивает регуляцию деятельности в пределах заданных требований и позволяет согласовывать между собой компоненты психологической системы деятельности. Цели профессиональной педагогической деятельности носят нормативный характер и выглядят как формирование системы знаний, умений, навыков и компетенций, воспитание самостоятельной, ответственной, мыслящей личности учащегося и т.д. Нормативно закрепленная цель соотносится с индивидуальными характеристиками личности учителя – происходит процесс целеобразования, при котором определяется не только уровень достижения, но и критерии реализации цели. Поскольку нормативные цели педагогической деятельности соотносятся с личностными особенностями, в частности – мотивацией профессиональной деятельности, можно утверждать, что вектор «мотив-цель», и в ПСППД также является определяющим содержание и качество деятельности [8-10].

«Если мотив лишь побуждает к деятельности, то цель «конструирует» конкретную деятельность» [9, с. 207].

На основе вектора «мотив-цель» формируются все остальные функциональные блоки ПСППД: создание программы деятельности, формирование информационной основы деятельности, реализации профессионально-важных качеств.

Следующим функциональным блоком в ПСППД является блок программирования педагогической деятельности. На основе мотивации и цели как образа результата с обозначенными критериями ее достижения формируется сначала свернутая и затем развернутая программа деятельности, которая фиксирует что, как и когда будет делать педагог для реализации цели и получения запланированного результата. В программе на основе информационного анализа и сопоставления мотивации, цели с условиями ситуации конечный результат будет представлен в виде обоснованного для себя интеллектуального решения и индивидуальной программы деятельности.

Еще одним важным функциональным блоком ПСППД будет блок информационной основы действий – совокупность информации, необходимой для достижения цели и реализации сформированной программы деятельности в заданных условиях. От системообразующего мотивационно-целевого блока будет зависеть информационное обеспечение педагогической деятельности: какой материал учитель будет давать на уроке, как будет готовиться к уроку, какие дополнительные источники информации привлечет для организации учебного процесса и т.д.

Значимым функциональным блоком для реализации ПСППД является блок профессионально-важных качеств, влияющих на эффективность и успешность педагогической деятельности. Разные авторы указывают различные качества субъекта труда: способности, профессиональный опыт, профессиональную идентичность, характер, темперамент и др. Например, И. А. Зимняя говорит о том, что к необходимым личностным качествам педагога могут быть отнесены такие качества, как: сила, уравновешенность, высокая устойчивость нервной системы, умеренная экстравертированность,

стеничность эмоций и эмоциональная устойчивость (высокий уровень невротизма учителя профессионально противопоказан в учреждениях дошкольного образования) [5]; Н. В. Кузьмина: интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства [7]; Н. Е. Щурова: интерес к жизни, интерес к человеку как к таковому, интерес к культуре [11]. Вектор «мотив-цель» организует систему профессионально-важных качеств педагога на достижение цели, реализацию личностных ресурсов в образовательном процессе, профессиональное саморазвитие и т.д.

В ходе профессионализации сама ПСПД изменяется, равно как изменяются ее функциональные блоки: становится более организованной, интегрированной, более зрелой в плане выполнения функций. Формирование отдельных блоков системы может способствовать более скорому принятию профессии, более эффективной реализации педагогической деятельности в целом.

Таким образом, мотивационно-целевой блок в системе профессиональной педагогической деятельности также является системообразующим. Мотивация в системе профессиональной педагогической деятельности играет значимую роль и оказывает влияние на все ее остальные компоненты. От того, какие мотивы будут актуализированы в конкретной профессиональной ситуации, будет зависеть и постановка цели, и создание программы действий, и принятие того или иного решения, и процессы обработки поступающей информации, и, конечно же, реализация ресурсов субъекта труда в виде профессионально-важных качеств. При сложном характере труда педагога в современных условиях необходимо уже в процессе обучения будущих педагогов формировать осознанное представление о психологической системе профессиональной педагогической деятельности как сложноорганизованной многоуровневой системной организации, развивать отдельные функциональные блоки, формируя тем самым саму систему в целом.

### **Библиографический список:**

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 [Электронный ресурс] – URL: [http://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/](http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/) (дата обращения 10.06.2018).
2. Виноградова, Г. А. Система психологической поддержки профессиональной деятельности педагога в условиях инновационного образования [Текст] / Г. А. Виноградова, У. В. Брылёва // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: «Психология». – 2011. – № 2(10). – С. 36-45.
3. Горбушина, А. В. Развитие системы мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности [Текст] / А. В. Горбушина // Сибирский педагогический журнал – 2018. – №5. – С. 83-95 (doi: 10.15293/1813-4718.1805.09).
4. Горбушина, А. В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход [Текст] / А. В. Горбушина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. - № 3(3). – С. 138-141.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 447 с.
6. Козлов, В. В. Личность педагога и эффективное социальное и ценностное взаимодействия с детьми [Текст] / В. В. Козлов, Г. А. Стародубцева // Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы национальной научно-практической интернет-конференции с международным участием / под науч.ред. В. А. Мазилова. – Ярославль, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. – с. 97-101.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
8. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 348 с.
9. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.



10. Шадриков, В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд [Текст]: монография: в 4 т. Т.1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Изд.дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 326 с.

11. Щурова, Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология. [Текст] / Н. Е. Щурова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

УДК 159.9

А.Н. Гудков

Департамент образования Ярославской области

И.В. Серафимович, С.И. Курицина, А.В. Шелия, Т.Ю. Егорова,

И.В. Лапшина

ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»

г. Ярославль

**КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА  
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ»  
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА**

**Аннотация:** в статье представлен опыт проведения первого конкурса профессионального мастерства для молодых педагогов Ярославской области - регионального этапа Всероссийского конкурса «Педагогический дебют -2019». Авторами раскрыты подходы к осуществлению информационно-методического сопровождения начинающих педагогических работников - участников конкурсов, рассмотрены актуальные аспекты работы с молодыми специалистами, направленной на поиск ресурсов при участии в профессиональном состязании.

---

© Гудков А.Н., Серафимович И.В., Курицина С.И., Шелия А.В., Егорова Т.Ю., Лапшина И.В., 2018

**Ключевые слова:** профессионализация, конкурсное социальное движение, конкурсное и постконкурсное сопровождение, ресурс.

Конкурсы профессионального мастерства в современных условиях развития российского образования являются одним из ключевых факторов повышения престижа педагогической профессии, выявления и поддержки работающих в ней специалистов, создания благоприятной мотивационной среды для их профессионального развития. Последнее требует постоянного сопровождения, которое, в свою очередь, является одной из важных задач образовательной системы (И.Н. Бородина, Н.В. Бородкина, А.А. Вербицкий, В.П. Засыпкин, Г.Е. Зборовский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ф.Г. Зиятдинова, А.В. Золотарева, М.М. Кашапов, Е.В.Коточигова, Л.М. Митина, Н.С. Немченко, А.Л. Пикина, О.В. Тихомирова, О.И. Шемрук).

Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 определяет «формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста» в качестве одного из приоритетных направлений реализации Национального проекта «Образование». В условиях внедрения в Российской Федерации национальной системы учительского роста такие конкурсы имеют огромное значение как инструменты стимулирования творческой деятельности, повышения профессионального уровня и успешности педагогических работников.

В октябре 2019 года в Ярославской области впервые стартовал региональный этап Всероссийского конкурса «Педагогический дебют - 2019». В нем приняли участие педагогических работников из различных образовательных организаций, в том числе: детских садов, общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования детей, профессиональных образовательных организаций. Участниками первого «Педагогического дебюта» стали 44 педагога из 13 муниципальных образований области.

Проведение конкурса характеризовалось рядом особенностей.

*Во-первых, придание этому конкурсу высокой значимости со стороны регионального органа управления в сфере образования.* Инициатором этого профессионального состязания выступил Департамента образования Ярославской области, руководство региональным оргкомитетом конкурса выступила И.В. Лобода (директор департамента образования), оператором – ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (ректор – А.В. Золотарева).

*Во-вторых, широкое освещение для общественности хода и результатов конкурса различными средствами,* в том числе: на портале регионального правительства (<http://www.yarregion.ru/Pages/presscenter/news.aspx?newsID=1387> 1 - открытие конкурса, <http://www.yarregion.ru/Pages/presscenter/news.aspx?newsID=1422> 3 - итоги конкурса) и сайте департамента образования (<http://www.yarregion.ru/depts/dobr/tmppages/news.aspx?newsID=1639>), в региональных СМИ (<http://goldring.ru/news/show/147476> газета «Золотое Кольцо», <https://yarreg.ru/articles/v-yaroslavskoy-oblasti-opredelili-uchiteley-pobedivshih/> газета «Ярославский регион, [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3&v=7fikAJmACs4](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=7fikAJmACs4) выпуски «Вести-Ярославль», <https://www.youtube.com/watch?v=xieZd-kN9e8> Городской телеканал, <http://1yar.tv/ru/article/all/rubrics/society/174407> телеканал «Первый Ярославский») на сайте ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (<http://www.iro.yar.ru/index.php?id=3423>), в группах в Соцсетях (<https://vk.com/public173236452>).

*В-третьих, направленность конкурса не в прошлое - на опыт, а в будущее - на перспективы и планы в профессиональной деятельности.* позволившая не только конкурсантам, но и организаторам для переосмысления собственного опыта и планирования дальнейшего развития конкурсного движения в области.

*В-четвертых, продуман и построен иной порядок проведения конкурса: требования к участникам, форматы конкурсных испытаний и др.*

В отличие от других конкурсов профессионального мастерства, где в региональных этапах участвуют только победители соответствующих муниципальных состязаний, выступить на «Педагогическом дебюте» могут те, кто выдвинут органами местного самоуправления муниципальных образований области, попечительскими или управляющими советами образовательных организаций, родительскими комитетами, педагогическими коллективами, также профессиональными педагогическими ассоциациями и другими общественными организациями. Это позволяет привлекать к участию в конкурсе большее количество начинающих педагогов на этапе «вхождения в профессию». Кроме того, интеграция этапов конкурса с неформальным обучением (тренинги, мастер-классы), которое проводят члены конкурсной комиссии, дает взаимовыгодные возможности и предоставляет новые ресурсы всем участникам конкурса.

*В-пятых, полученная о конкурсантах информация используются не только для оказания им помощи и поддержки во время конкурсных состязаний, но и для постконкурсного сопровождения начинающих педагогов.*

Последнее занимает особое место в системе психолого-педагогической поддержки участников «Педагогического дебюта», которое, в частности, решает задачу удержания талантливых, заинтересованных педагогов в орбите инновационной, творческой деятельности. Комплекс мероприятий в рамках постконкурсного сопровождения, разработанный Центром сопровождения общественно-значимых мероприятий ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», сфокусирован на устранении ряда профессиональных дефицитов и в течение 2019 года будет включать педагогические события, логически связанные с конкурсными мероприятиями региональных этапов конкурсов профессионального мастерства педагогов, такие как «Мастерская лидера», кейс-стади (Case

study), мастер-классы, образовательная акция «Педагогический субботник», а также сопровождение конкурсных мероприятий и деятельности активных педагогов в социальных сетях.

Попытка реализации целостного подхода к личности молодого педагога, участника конкурса педагогического мастерства, направленность динамики его разностороннего развития на формирование мотива достижения успеха не только в конкурсе, но и в его дальнейшей профессиональной деятельности – главные задачи, стоящие перед организаторами ярославского регионального конкурса «Педагогический дебют - 2020».

### **Библиографический список:**

1. База данных ФОМ. Опрос населения "Престиж профессии учителя". 11.02.2010. [Электронный ресурс]. URL: [bd.fom.ru/report/map/dominant/dom1005/d100515](http://bd.fom.ru/report/map/dominant/dom1005/d100515) (дата обращения - 17.01.2012).
2. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки // Педагогика и психология образования. 2015. №4. С. 90-99.
3. Засыпкин В. П., Зборовский, Г. Е. Модернизация педагогического образования / Социологические исследования. 2011. № 2. С. 87-93.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования: дайджест // Высшее образование в России, 2005. №4. – С. 23-30.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. – С. 20-26.
6. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение учителей: ожидания и реалии / Социологические исследования. 2010. № 10. С. 100-107.
7. Золотарева А.В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополни-

тельного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 89-98.

8. Коточигова Е.В. Профессиональная позиция педагогов дошкольного образования: результаты исследования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. № 7. С. 185-187.

9. Креативность как ключевая компетентность педагога. / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392с.

10. Курицина С.И. [Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения уровня педагогической компетентности участников](#) (размышления организатора) / Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО / Образовательная панорама - 2014 - №1 – С.74-80.

11. Лелюхин С. В., Дегтярева Н. В. Конкурсы образовательных учреждений и педагогов как практика накопления трех форм капитала / Город в современном пространстве: культура, политика, экономика, право. Саратов: Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина, 2011. С. 212 - 214.

12. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. / М.: учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. -386 с.

13. Серафимович И.В. Метакогнитивные процессы в профессионализации психологов в условиях конкурса профмастерства как вида социального движения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Том 5. № 3 (16) С. 304-309.

14. Тихомирова О.В., Воронина О.Г. Методическое сопровождение профессионального становления молодого специалиста в условиях стандартизации образования //Образовательная панорама. 2014. № 2 (2). С. 46-54.

15. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога: учебно-методическое пособие / Н.В. Бородкина, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина, О.В. Тихомирова. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017 – 326 с.

16. Шемрук О.И., Немченко Н.С. Актуальные формы методического сопровождения молодых педагогов общеобразовательных

организаций города Норильска [Текст] / О.И. Шемрук, Н.С. Немченко / Методист. – 2018 - №1. – С. 11-18.

УДК 159.9

М.В. Екатерина  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ И ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЯРОСЛАВСКОМ МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

**Аннотация:** внеурочная и досуговая деятельность – понятия, свойственные не только школам, они также являются проблемным звеном в процессе обучения и для среднего профессионального образования. В данной статье анализируется деятельность Ярославского медицинского колледжа: направления работы, их сущность и перспективы.

**Ключевые слова:** досуг, внеурочная деятельность, студенты, медицинский колледж, социализация, профессионализация, классный руководитель.

В настоящее время досуг молодежи стоит в ракурсе восприятия, прежде всего, в школьной жизни. Создано немало рабочих программ внеурочной деятельности по учебным дисциплинам, прикладному творчеству, спортивно-оздоровительному направлению именно для обучающихся в школах. Лишь некоторые ученые выделяют проблему внеурочной деятельности в среднем профессиональном образовании как важный фактор профессионализации обучающихся. На примере Ярославского медицинского колледжа мы рассмотрим формы внеурочной и досуговой деятельности, и обратим внимание на то, что

---

© Екатерина М.В., 2018

студенты, обучающиеся по медицинским профессиям нуждаются в определенном спектре дополнительной занятости, отличающейся от других учебных заведений.

В Ярославском медицинском колледже для всех студентов действуют различные кружки по учебным дисциплинам, на которых обучающиеся могут с совершенно других сторон исследовать и познавать глубину изучаемых объектов и явлений. Так, например, студенты охотно посещают кружки по психологии, микробиологии, гинекологии и акушерству, педиатрии.

Большого внимания достоин труд классного руководителя в колледже. Учитывая, даже тот факт, что студенты обучаются уже по окончании 11 классов школы, деятельность классного руководителя не является узкопрофильной. Обязанности классного руководителя обширны, и без его влияния социализация и профессионализация студентов невозможна. Профессионализация студентов не может быть единой и цельной без формирования лидерских качеств, на что сейчас обращается особое внимание в ФГОС среднего профессионального образования. Е.Ф. Моргулис считает, что в медицинских колледжах необходимо прививать такое важное качество личности как лидерство, а это невозможно без деятельности классного руководителя: «...во многих медицинских колледжах львиная доля воспитательной работы ложится на классных руководителей и заведующих отделением» [1].

Итак, рассмотрим ключевые моменты работы классного руководителя, основываясь на классификации Ю.К. Бабанского. Он определяет шесть основных компонентов процесса обучения, на основе которых классный руководитель выстраивает взаимодействие с учащимися, их родителями, преподавателями-предметниками (иногда и с психологической службой образовательного учреждения).

**1. Целевой компонент.** Он предполагает постановку конкретных целей и задач по результатам анализа ситуации в группе. Классный руководитель задает множество целей учебной группе: развитие личных успехов в учебе, развитие



художественно-творческой деятельности (мотивирование активности студентов на фестивале талантов, посвящении в студенты, дне рождения колледжа, выставок прикладного искусства и т.д.), привлечение студентов к спортивной жизни колледжа (соревнования по волейболу и баскетболу, атлетической гимнастике и т.д.), и трудовой деятельности (организация уборок в колледже, субботники, дежурство по общежитию).

**2. Стимулирующе-мотивационный компонент.** В большей степени он направлен на обучающихся (чтобы они учились старательно, самостоятельно, активно). Классный руководитель мотивирует студентов на рост знаний по учебным дисциплинам посредством тематических классных часов («Обсуждение учебной неуспеваемости», «Жизнь замечательных людей», «Из истории Отечества», «О добре и милосердии», «Конфликты в больничной среде», «О профессии» и т.д.), научной деятельности (привлечение студентов на научные мероприятия колледжа или других образовательных организаций), досуговой деятельности (посещение культурных мероприятий, музеев, театров, кино и т.д.).

**3. Содержание образования.** Классный руководитель должен представлять себе образовательную программу в образовательном учреждении. Заполнение отчетов, зачетных книжек, консультирование студентов по производственной практике в больнице, сдаче квалификационных экзаменов и т.д. – классный руководитель выступает посредником между студентами и другими преподавателями, администрацией колледжа.

**4. Операционно-деятельностный компонент.** Преподаватели должны способствовать формированию различных учебных и профессиональных компетенций. Для формирования ключевых компетенций классный руководитель может приглашать на классные часы психолога (психолог проводит занятия по темам «Знакомство с группой», «Стрессоустойчивость», «Лайфхаки в обучении» и др.), оказывать психолого-педагогическую поддержку студентов,

консультировать по вопросам обучения студентов и их родителей.

**5. Контрольно-регулирующий компонент.** Классный руководитель содействует реализации контролирующей функции преподавателем-предметником и родителями. Классный руководитель проводит доносит до студентов и их родителей информацию о производственных практиках, необходимости отрабатывать пропуски занятий, о возможных санкциях в случае неисполнения Устава колледжа.

**6. Оценочно-результативный компонент.** Классный руководитель информирует родителей об оценках и результатах учебы их детей: звонки, родительские собрания, переписка.

Таким образом, внеурочная и досуговая деятельность студентов в Ярославском медицинском колледже связана непосредственно через деятельность классных руководителей, как неотъемлемого звена в процессе обучения, социализации и профессионализации.

#### **Библиографический список:**

1. Моргулис, Е.Ф. Воспитательная работа по развитию лидерских качеств у студентов средних профессиональных образовательных организаций медицинского профиля /Е.Ф. Моргулис // Альманах сестринского дела. 2015. Т. 8. № 1. С. 12-17.
2. Ярилова, А.В. Основы деятельности куратора в воспитательной системе среднего профессионального образования /А.В. Ярилова // В сборнике: Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 681-686.

С. В. Емельянов  
ГПОУ ЯО Пошехонский аграрно-политехнический колледж  
г. Пошехонье

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация:** в статье представлена идея педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной деятельности, которая включает принципы, этапы, компоненты, основные направления, специфику педагогической поддержки студентов в процессе обучения.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, образовательный процесс, адаптация, консультирование,

Современные изменения в сфере образования направлены на проектирование и реализацию образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе на этапе получения профессионального образования в профессиональных учебных заведениях. Выявляется проблема, связанная с увеличением студентов с ограниченными возможностями в профессиональных образовательных организациях, отсутствием специальных программ для обучения, а также не компетентность педагогов при работе с такими детьми. Качественное профессиональное образование является, на мой взгляд, основным ресурсом, который может обеспечить человеку с ограниченными возможностями здоровья полноценную жизнь в настоящем и будущем. В связи с этим, планирование работы с лицами с ограниченными

возможностями здоровья в условиях образовательной деятельности является педагогическое сопровождение.

Особо важно, это – выбор и направление деятельности обучающегося. Дело в том, что при выборе профессии необходимо выбирать тот вид деятельности, при котором после прохождения обучения, уже выпускник учебного заведения мог полноценно реализовать себя. При поступлении на работу работодатель заявляет требования и самое значимое это состояние здоровья. Те ограничения здоровья не всегда позволяют выпускнику заниматься таким видом деятельности.

Такие преобразования предполагает разработку комплекса педагогических мероприятий, ориентированных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности студента с ОВЗ, создание психологически безопасной и благоприятной образовательной среды, обеспечивающей возможность укрепления активной, деятельной личностной позиции, формирования и укрепления психологического здоровья, повышения эффективности социально-психологической адаптации. В нашем колледже создан совет по профилактике, в который входят социальный педагог, заместитель директора по учебной работе, классные руководители коррекционных групп. Совет по профилактике реализует программу профилактической работы, организует помощь в решении бытовых вопросов, защита и представление интересов ребенка в различных инстанциях и не только.

**Педагогическое сопровождение основывается на следующих принципах:**

1. Принцип индивидуализации: своеобразная ситуация развития каждого студента с ОВЗ требует индивидуального подхода в решении его проблем. Каждый ребенок это отдельная личность с различным взглядом на все происходящее вокруг его.

2. Принцип участия (коллективности) – студенты с ОВЗ принимают участие во всех мероприятиях, проводимых в учебном заведении.

3. Принцип комплексной работы: социальной, социально-психологической, реабилитации студента.

4. Принцип социальной направленности всех видов деятельности: все, предложенные студентам с ОВЗ мероприятия, направлены на включение его в окружающую социальную среду.

**Существуют этапы педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в профессионально-образовательной среде.**



**Большую роль в педагогическом сопровождении играет педагогическая поддержка:** она доминирует в воспитании активной жизненной позиции студентов, в формировании потребности создавать качество жизни, как свое, так и общества. Эффективность воссоединения студентов с ОВЗ в образовательную среду зависит от следующих **социально-педагогических условий:**

1) гуманистическое отношение к студенту с ОВЗ как равноправному субъекту способному решать собственные проблемы при помощи и взаимопомощи преподавателей, кураторов;

2) развитие по отношению к студентам с ОВЗ со стороны здоровых сверстников толерантности, эмпатии и популяризации знаний о проблемах и возможностях таких студентов.

Психологическая поддержка в условиях педагогической деятельности позволяет раскрыть личностный потенциал и личные качества студента в процессе преодоления трудностей, способствует свободному естественному и самостоятельному развитию на основе общепринятых нравственных и культурных норм.

В рамках педагогической поддержки целесообразна реализация *специальных условий для студентов с ОВЗ*, способствующая укреплению психологического здоровья, адаптации, эффективному социальному функционированию, трансформации (девиктимизации):

1. Изменение процедуры оценки знаний (зачеты, экзамены): возможное увеличение времени сдачи вплоть до, 100 % или неограниченно; предоставление возможности сдавать экзамен, используя дополнительными источниками получения информации, компьютер; возможность использования для сдачи экзаменов вспомогательных средств.

2. Дополнительная помощь в обучении (дополнительные занятия, направленные на освоение изучаемых в колледже предметов; занятия по развитию навыков, необходимых для обучения – чтения, письма, конспектирования, сдачи тестов, планирования времени, самоорганизации).

3. Обеспечение участия в учебном процессе (посещение библиотеки лиц с ОВЗ; обеспечение доступа к программам и услугам колледжа).

4. Проведение консультаций с преподавателями по работе со студентами с ОВЗ (выбор подходящих методов обучения; контроль знаний, отражающий реальные способности; формирование правильного подхода к общению со студентами с ограниченными возможностями здоровья, умения адекватно и своевременного реагировать на их нужды).

5. Введение новых методик при преподавании дисциплин, доступных для восприятия и осмысления студентами учебного заведения.

6. Форму и свободу выбора при изложении своей точки зрения на различные вопросы те, которые более доступны для студентов с ОВЗ.

Таким образом, педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в условиях образовательной деятельности – это многогранное воздействие на личность студентов и образовательное пространство с целью устранения негативных условий, способствующих попаданию их в зону риска. Проектирование процесса трансформации (девиктимизации) определяется спецификой личностных изменений студентов с ОВЗ, его ресурсными возможностями, а также спецификой, особенностями образовательной среды учебного заведения. Идея педагогического сопровождения предполагает создание комплексной системы педагогических и социальных условий, способствующих успешной адаптации, развитию и самореализации выпускников, которая основывается на организации и проведении профилактических мероприятий, консультирования и поддержке.

### **Библиографический список:**

1. Фоминых Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение де-виктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего профессионального образования // Перспективы науки. – 2013. – № 10. – С. 82-88.
2. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 20 с.
3. Ниязова А.А., Доронина Н.А. Актуализация социально-педагогического взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями в условиях вуза // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: материалы IV Всероссийской науч.- практ. конф., Тобольск. – Тобольск: ТГСПА, 2010. – С. 97-98.

А. Н. Загороднюк  
ФГБОУ ВО «САФУ им. М.В.Ломоносова»  
МБОУ СШ № 22  
г. Архангельск

## К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ В ПЕДАГОГИКЕ

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема целеполагания в обучении и воспитании. Представлены виды целей, влияющие на развитие личности.

**Ключевые слова:** цель, целеполагание, планирование

Проблему целеполагания в образовании выделяют как существенно важную и сложную в педагогике. Понятие «цель деятельности» чаще всего трактуют как необходимое мысленное предчувствие итога, который является основной мотивационной ступенью для субъекта. Системообразующим, а также определяющим этапом в педагогической деятельности становится цель, поскольку именно она выявляет методы, принципы, формы и содержание воспитания и обучения. Основной целью воспитания можно определить мысленное, ранее определённое видение результата педагогического процесса, состояние и качество личности, предполагаемые к формированию [3]. Такую цель невозможно определить необоснованно. Цель обязана отражать представления общества об идеалах личности человека.

Целеполагание в рамках педагогики становится сознательным этапом определения и постановки задач и целей педагогической деятельности. Целеполагание - это такой тип духовной активности, который опирается на знание



объекта деятельности и методики использования средств [2]. В рамках педагогической литературы целеполагание рассматривается как трёхкомпонентное образование, вмещающее в себя:

- раскрытие и обоснование целей;
- выявление способов их достижения;
- обозначение предсказуемого итога.

Общие задачи, а также задачи курса отображаются в учебной программе, так же их можно найти в государственном образовательном стандарте, в то время, как частные цели и задачи, в том числе и для определённого урока, формируются и изменяются самим педагогом с последующим вовлечением обучающихся.

Можно выделить несколько видов целей [1]: глобальная (идеальная) цель, конкретно-историческая, а также цель деятельности педагога, воспитателя в рамках определённых ситуаций педагогической деятельности, цель личного характера.

Глобальная (идеальная) цель воспитания представляет собой становление разносторонне развитого человека. Первоначально данная цель нашла отражение у наиболее известных учёных прошлых времён, таких, как Аристотель, Конфуций и др. Аргументирование в научной форме данная цель получила в XIX в.

Неизбежность наиболее полного совершенствования личности оправдана наличием значительного порога установок социально-экономического роста к личностным характеристикам, в том числе потребностями обучающегося в совершенствовании собственных задатков с целями выживания и приспособления в рамках борьбы за существование в ситуации быстроразвивающегося мира.

В ходе развития обучения и педагогики можно выделить различные аспекты к формированию сущности данной цели [4]. Сегодня эта цель ориентируется на полное становление и развитие задатков и умений обучающегося,

выявление его творческих потенциалов, становление социально и личностно важных характеристик.

Конкретно-историческая цель – это цель, которая сформулирована с опорой на характерные признаки определённой исторической ступени в развитии социума. На данный момент она предполагает становление гражданской ответственности и правового мировоззрения; духовности и культуры; терпимости, снисхождения, продуктивности, независимости; умение благополучно социализироваться в обществе, а также адаптироваться в профессиональной среде.

Цель деятельности педагога наиболее полно раскрывает поставленные задачи, учитывая особенности обучающихся, собственного опыта, а также способностей отдельно взятого учебно-воспитательного учреждения.

Личная (индивидуальная) цель определяет необходимость саморазвития каждого человека.

В процессе ориентирования на педагогические запросы общества, нужды обучающегося и его родителей, а также на личные способности, учитель образует целеполагание. Среди видов целеполагания выделяют следующие: свободное, интегрированное и жесткое целеполагание. В случае свободного целеполагания достигается взаимное (учитель и обучающиеся) конструирование, выявляются цели воспитания. В рамках жесткого целеполагания цели и программу деятельности задает сам педагог. В случае интегрированного целеполагания цели определяются педагогом извне, а схема деятельности по итогу реализации поставленных целей находится вместе с обучающимися.

Педагогическое целеполагание состоит из разных этапов [4]: 1) исследование учебно-воспитательного процесса и анализирование полученного результата; 2) выявление педагогом воспитательных целей и задач; 3) становление коллективного целеполагания; 4) конкретизация задач и целей, изменение, формирование программы педагогической работы.

Целеполагание состоит из определения масштабных и поэтапных целей, а также выявления конкретных воспитательных задач как способов реализации поставленных целей. Чтобы учебно-воспитательные цели наиболее ярко охарактеризовали особенности образовательного процесса, на этапе их формирования необходимо в полной мере отображать работу педагога в качестве руководителя работы обучающихся, и определённый объект, на который будет осуществляться деятельность обучающихся.

Планирование необходимо исследовать в качестве системы действий к реализации заранее обозначенной цели, планирование основывается на обоснованных познаниях о предполагаемых грядущих мероприятиях и ситуациях, о видах и методах объединения цели и средств. Связь между целеполаганием и планированием носит диалектический окрас. Целеполагание предзнаменует планирование, тем самым выражая ориентир и структурированный вид планирования.

### **Библиографический список:**

- 1 Аствацатуров, Г.О. Технология целеполагания урока /Г.О. Аствацуров. - Волгоград, изд-во «Учитель», 2008. — 118с.
- 2 Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192с.
- 3 Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания / В. И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 2013. — 160с.
- 4 Ячинова, С. Н., Хвастунова Е. М., Новичкова Т. Ю. О некоторых аспектах проблемы целеполагания в педагогической литературе / С.Н. Ячинова.,Е. М. Хвастунова,Т.Ю. Новичкова // Молодой ученый. — 2014. — №8.

Е.Г. Изотова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д.Ушинского»,  
Г.Ярославль

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК КОМПОНЕНТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** в статье представлены результаты сравнительного анализа саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности старшеклассников и студентов. Определена динамика как самого саморегуляционного компонента, так и составляющих его элементов. Зафиксированы взаимосвязи, показатели интегративности и дифференцированности саморегуляции.

**Ключевые слова:** саморегуляция, учебная деятельность, структура, взаимосвязь, интегративность, дифференцированность.

Проблеме учебной деятельности уделяется достаточно много внимания, что объясняется практической значимостью данной проблемы. Передача социально выработанного опыта новому поколению является важнейшим условием жизни человеческого общества. Развитие представлений об этой деятельности, о содержательных и психологических характеристиках входящих в нее актов должно рассматриваться как важнейшее направление исследований педагогической психологии. Актуальная потребность в детализированной модели учебной деятельности и отсутствие достаточно дифференцированного представления о составе этой деятельности определили проблему исследования.

Анализ структуры не исчерпывает проблематики исследований учебной деятельности. Большой интерес представляет детерминация этой деятельности как в плане

функционирования ранее сложившихся у учащихся умений, так и в отношении их становления. По мнению О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Автор выделяет функциональные звенья, реализующие структурно полноценный процесс саморегуляции. Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [5].

Какими бы психическими средствами ни реализовывались процессы саморегуляции, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность. Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития при переходе из средней школы в старшие классы. Эту ситуацию характеризует направленность на будущее, на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей

Возникающая потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он

находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности.

Мы изучали специфические особенности саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности и выявили существенные различия в данном компоненте у школьников на основе сравнительного анализа структуры саморегуляционного компонента студентов.

Анализ данных позволяет нам сделать вывод о том, что общий уровень саморегуляции имеет тенденцию к росту в период от школьного обучения к обучению в ВУЗе, что подтверждается математической обработкой данных ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 18,73$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 25,43$ ;  $U=3332$ ;  $p=0,000$ ). Данный рост показателей является следствием того, что отдельные элементы саморегуляционного компонента также имеют статистически достоверную тенденцию к росту, студенты научились успешно и эффективно самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, тогда как на этапе школьного образования данную функцию в большинстве своем принимал на себя педагог. Повышение уровня развития саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности в период обучения в вузе является результатом того, что сложившийся уровень саморегуляции в школьный период не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях обучения в вузе. Происходит запуск механизмов развития данного компонента, что и приводит к зафиксированному повышению саморегуляции.

Таким образом, выделенные в саморегуляционном компоненте элементы повышают свои средние значения: планирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 3,56$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,67$ ;  $U=2696,5$ ;  $p=0,000$ ); моделирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 2,56$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,21$ ;  $U=1811,5$ ;  $p=0,000$ ); программирование ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,25$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 5,31$ ;  $U=2621$ ;  $p=0,000$ ); оценка результатов ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,25$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,94$ ;

U=3634,5; p=0,008); гибкость ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 4,35$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 5,30$ ;  
U=2631,5); самостоятельность ( $\bar{X}_{\text{шк}} = 3,73$ ;  $\bar{X}_{\text{ст}} = 4,73$ ;  
U=2796,5; p=0,000).

Таким образом, как и в ситуации с общим уровнем саморегуляции, сложившийся уровень развития ее элементов в период обучения в школе не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях высшего образования. В период обучения в вузе запускаются механизмы развития данных элементов, что приводит к их росту.

Анализ интеркорреляций в саморегуляционном компоненте школьников показал, что академическая успеваемость не имеет статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из элементов саморегуляции. Структурообразующий элемент в данном случае – моделирование, имеющее статистически достоверные положительные взаимосвязи при  $p < 0,001$  с планированием, программированием и выраженностью саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности. Также зафиксирована взаимосвязь с выраженностью саморегуляционного компонента и таким его элементом, как оценка результатов ( $p < 0,01$ ). Таким образом, мы можем сделать вывод, что наибольшую роль в выраженности исследуемого нами компонента играет такой его элемент, как моделирование и, в меньшей степени, оценка результатов. Гибкость на данном этапе не имеет положительных статистически достоверных взаимосвязей ни с одним из выделенных элементов, что говорит о низкой роли данного элемента в структуре саморегуляционного компонента.

Существенно иные результаты были получены при анализе интеркорреляций саморегуляционного компонента студентов. Как и в первом случае, академическая успеваемость не имеет статистически достоверных взаимосвязей с выделенными элементами саморегуляции. При этом, все выделенные элементы имеют положительные статистически достоверные взаимосвязи с выраженностью саморегуляционного компонента в целом ( $p < 0,001$ ), что говорит нам о том, что на

данном этапе все элементы в равной степени играют роль в выраженности исследуемого нами компонента. Таким образом, мы можем сделать вывод, что при обучении в вузе увеличивается число и сила взаимосвязей внутри саморегуляционного компонента, что говорит о качественной и количественной перестройке структуры саморегуляции в период обучения в вузе при повышении средних значений как элементов, так и саморегуляционного компонента в целом.

На следующем этапе изучения саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности мы изучали интегративность и дифференцированность на разных этапах обучения.

Таблица

Показатели интегративности и дифференцированности саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности школьников и студентов

	школьники	Студенты
интегративность	40	90
дифференцированность	36,3318	0

Как видно из таблицы, показатели интегративности возрастают при переходе от школьного обучения к обучению в ВУЗе, при этом показатели дифференцированности падают. Нулевые показатели дифференцированности говорят нам о том, что на этапе обучения в ВУЗе интегративность компонентов не вариативна и что все выделенные элементы саморегуляции имеют одинаковое значение в саморегуляционном компоненте. Таким образом, саморегуляционный компонент структуры учебной деятельности школьников характеризуется низкой интегративностью и высокой дифференцированностью (за годы обучения в школе у данных испытуемых сложилась оптимальная структура саморегуляции в данной системе образования), тогда как структура саморегуляции студентов характеризуется высокой интегративностью и крайне низкой дифференцированностью (что свидетельствует о запуске процесса активного поиска наиболее адекватного содержания



структуры саморегуляции, включения в нее большего числа элементов, необходимых для оптимального функционирования саморегуляционного компонента учебной деятельности).

На следующем этапе исследования саморегуляции мы обратились к множественному регрессионному анализу, который позволил нам определить, какие из элементов саморегуляционного компонента в большей степени влияют на академическую успеваемость. Так, у школьников не выявлено элементов, влияющих на успеваемость, тогда как у студентов влияние на успеваемость можно представить как:  $AУ = 4,325 + \text{планирование} (-0,050)$ . Данная регрессионная модель объясняет 18% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ( $F = 5,050$ ,  $p = 0,025$ ). Таким образом, на успеваемость студентов влияние оказывает элемент саморегуляционного компонента – планирование. Отрицательные значения говорят об обратном влиянии (чем менее выражен элемент, тем большее влияние он оказывает на академическую успеваемость). Следовательно, эффективность учебной деятельности студентов зависит от выраженности именно данного элемента. Таким образом, для повышения эффективности учебной деятельности студентов, необходимо сосредоточить внимание на выраженности планирования, как элемента саморегуляционного компонента.

Все зафиксированные изменения компонентов психологической структуры учебной деятельности являются результатом того, что в период школьного обучения складывается определенный способ выполнения деятельности, определенная ее структура, компоненты находятся на уровне, необходимом для оптимального функционирования. Однако, при переходе в вуз, когда меняются условия выполнения деятельности, существующие способы, структура, развитие и выраженность компонентов и их элементов не отвечают новым требованиям. Возникает дисбаланс между наличным уровнем и необходимым, что приводит к запуску механизмов развития. Выявленные нами изменения и являются результатом того, что

этот процесс развития идет при смене условий учебной деятельности.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: специфической особенностью саморегуляционного компонента является увеличение числа взаимосвязей между элементами, их статистической значимости. Данный компонент структуры учебной деятельности студентов характеризуется высокой интегративностью и крайне низкой дифференцированностью. На академическую успеваемость студентов влияние оказывает элемент саморегуляционного компонента – планирование. При этом отрицательные значения говорят нам об обратном влиянии.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что компоненты психологической структуры учебной деятельности школьников и студентов не находятся в неизменном состоянии, существует динамика изменений, на этапах школьного и высшего образования имеются специфические особенности.

### **Библиографический список:**

1. Изотова, Е.Г. Влияние компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов вузов на академическую успеваемость и способы повышения ее эффективности /Е.Г. Изотова // Материалы международной научно-практической конференции «Приоритеты современной науки: от теории к практике», посвященной 45-летию университета. I том (27-28 октября 2017 года) – Талдыкорган, ЖГУ им. И. Жансугурова, 2017.
2. Изотова, Е.Г. Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов /Е.Г. Изотова // Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – № 4. – 391 с. – ISSN 1813–145X. 2017, № 4.
3. Изотова, Е.Г. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов /Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. С. 421 – 424.

4. Карпова, Е.В. Способность к саморегуляции как показатель готовности к обучению в школе / Е.В. Карпова // Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч.!. \_ Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014.
5. Конопкин, О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности /О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопр. психол. 1989. №5. С. 18.

УДК 376.3

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

## **ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные подходы инклюзивного образования. Проанализированы положительные стороны и трудности внедрения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются к обсуждению возможные пути для совершенствования процессов внедрения инклюзивного образования.

**Ключевые слова.** Инклюзия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, стандарт.

Актуальность вопросов внедрения инклюзивного образования связана с вступлением в силу с сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС) [2].

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия

особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей[1].

Приоритетами инклюзивного образования являются:

Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе.

Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях.

Природосообразности образовательных задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития.

Приоритетного развития коммуникативных компетенций.

Профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Применение деятельностного и дифференцированного подходов позволяет осуществлять образовательный процесс, направленный на создание оптимальных условий для обучающихся с ОВЗ: организацию познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ; содействие развитию личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации; ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО.

Можно отметить положительные стороны в изменении законодательства в сфере инклюзивного образования: реализация в полной мере конституционного принципа доступности образования; расширение образовательных возможностей для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, формирование толерантного отношения к таким детям и их семьям в российском обществе; внедрение международных принципов и систем инклюзивного образования в российское законодательство.

Тем не менее, внедрение инклюзивного образования встречает много препятствий и связано с необходимостью

решения ряда психолого-педагогических проблем: отрицание идеологии инклюзивного образования, неприятие детей с ОВЗ педагогами, трудности в понимании и реализации подходов к обучению, трудности в восприятии и принятии детей с ОВЗ коллективом сверстников, сопротивление родителей нормально развивающихся детей, сложная социально-психологическая адаптация детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование с позиции системного подхода предъявляет ряд требований к социальной, нормативно-правовой, образовательной и экономической подсистемам.

В нормативно-правовой подсистеме наиболее важным является конкретизация и разработка критериев стандарта оказания образовательных услуг в сфере инклюзивного образования, определение механизмов лицензирования, аккредитации, аттестации в инклюзивном образовании, обеспечение юридического сопровождения типичных и нетипичных ситуаций в образовательной инклюзии.

Детям с ОВЗ и их семьям требуется постоянное психолого-педагогическое сопровождение. Зная реальную потребность для оказания поддержки детям с особыми образовательными потребностями, возможно осуществлять раннее выявление, разработку оптимального образовательного маршрута, помогать семьям детей с ОВЗ. Психолого-педагогическая поддержка необходима также педагогам, как опытным, так и начинающим работать в инклюзивном пространстве. Создание вариативной учебно-методической базы, предназначенной для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (информационно-технологическое обеспечение, учебники, учебные планы, методические материалы и т. д.) поможет педагогам найти ответы на возникающие вопросы в ситуации обучения школьника с ОВЗ. Укрепление взаимодействия с ПМПК, специализированными учреждениями; расширение социального партнерства образовательных учреждений с учреждениями социальной защиты и здравоохранения, с общественными организациями и родительскими ассоциациями позволит своевременно

реагировать и сопровождать каждую индивидуальную ситуацию ребенка с ОВЗ.

Важным условием реализации инклюзивного образования является целенаправленная подготовка студентов и магистрантов по данной специальности, а также профессиональное повышение квалификации педагогических работников не только в специализированных, но и в общеобразовательных организациях.

Создание для детей с ОВЗ доступной (безбарьерной) среды необходимо рассматривать не только с позиции обеспечения доступа к образовательному учреждению, проектированию инфраструктуры, использованию средств реабилитации, но и с позиции создания социокультурного пространства, образовательного процесса, позволяющего преодолеть психологические и социальные барьеры.

Таким образом, внедрение инклюзивного образования является необходимым для соблюдения требований международного и российского законодательства. Тем не менее, апробация механизмов инклюзивного образования выявила ряд противоречий социального, нормативно-правового, образовательного, экономического характера.

#### **Библиографический список:**

- 1.«Об образовании» - Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 27.12.2009), ст.2.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС), 2014.

Е.В. Карпова  
Л.И. Пояркова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

**Аннотация:** в статье представлены результаты анализа некоторых современных отечественных психолого-педагогических исследований личностно-развивающего потенциала образовательной среды для учащихся младшего школьного возраста. Проанализированы виды образовательных сред, рассматриваемых в качестве значимого фактора развития личности младших школьников. Выделены недостаточно изученные и перспективные для дальнейших психолого-педагогических исследований аспекты проблемы образовательной среды как фактора мотивации учебной деятельности учащихся начального звена школьного обучения.

**Ключевые слова:** средовой подход, образовательная среда, компоненты образовательной среды, развитие личности, младший школьник.

В последние десятилетия в отечественной педагогике и психологии одним из наиболее актуальных и востребованных является средовой подход к исследованию широкого спектра проблем образования. В трактовке Ю.С. Мануйлова средовой подход представляет собой «способ организации среды и оптимизации ее влияния на личность школьника» [5].

Процессы обучения, воспитания, развития ребенка всегда происходят в определенных пространственно-предметных,

межличностных, социокультурных условиях, совокупность которых оказывает безусловное влияние на субъекты образования. Данная совокупность определяется в современных психолого-педагогических исследованиях как образовательная среда.

В работах целого ряда отечественных авторов образовательная среда проанализирована с точки зрения ее структуры, функций, типологии, уровней, комплексных психологических характеристик, диагностики и экспертизы (Н.И. Алмазова, И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.А. Козырев, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, И.М. Улановская, В.А. Ясвин и другие). Несмотря на выраженную вариативность в дефинициях образовательной среды, методологических основаниях рассмотрения данной сложной и многомерной категории, большинство исследователей в качестве интегральной результативной характеристики эффективности образовательной среды выделяют личностное развитие ее субъектов.

Образовательная среда школы — это совокупность условий и возможностей личностного развития. Как отмечается, это «территория», где существуют источники педагогического влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляется деятельность, цель которой — образование (воспитание, обучение и развитие) человека. При этом, в целом отражая признаки доминирующей культуры, культурно-образовательные среды в «недрах своих» содержат условия для формирования субъекта следующей культурной эпохи. Это так называемый инновационный компонент педагогической культуры. Именно поэтому возможны и необходимы инновационные изменения в образовательной среде современной школы [1].

Безусловно, образовательная среда - это сложное, многоуровневое явление, которое включает в себя несколько аспектов: материальный, организационный, психологический, педагогический, технологический. Каждый из них как по



отдельности, так и в совокупности оказывает влияние, прежде всего, на личностное развитие детей, а не только на результаты их учебной деятельности.

Проведенный анализ теоретико-прикладных психолого-педагогических исследований, посвященных образовательной среде школы, позволил констатировать, что преимущественная часть работ ориентирована на изучение средового влияния на личностное развитие учащихся среднего и старшего звена школы. Между тем, по нашему мнению, представляются особо значимыми исследования личностно-развивающего потенциала образовательной среды применительно к младшим школьникам, поскольку именно в этом возрасте ведущим видом деятельности является учебный, проявляется сензитивность для формирования целого ряда личностных качеств, психических новообразований. И, особенно, важно исследование влияния образовательной среды школы на мотивацию учебной деятельности младших школьников, в целом - на формирование у них стойкого желания учиться.

Наряду с этим отметим, что значимость создания «комфортной развивающей образовательной среды» для младших школьников подчеркнута и в новом федеральном государственном стандарте начального общего образования.

Вместе с тем, в ряде работ, в частности, в работе Е.С. Николаевой высказывалось мнение, что «образовательная среда ни традиционной, ни гуманитарной школы не может способствовать полноценному формированию мотивации самопознания младших школьников» [6]. Автором экспериментально подтверждено, что обеспечение позитивного развивающего воздействия образовательной среды на мотивацию самопознания учащихся младшего школьного возраста возможно при включении в образовательную среду специальной психолого-педагогической программы «Хочу все знать», состоящей из трех разделов: «Хочу все знать об окружающем мире», «Хочу все знать о других людях», «Хочу все знать о себе» и предполагающей учебное сотрудничество учащихся и учителя в процессе совместной продуктивной и

творческой деятельности. Наряду с этим определено, что основными функциями педагога в образовательной среде, способствующими формированию мотивации самопознания у младших школьников, являются: помощник, наблюдатель, фасилитатор, партнер. Иными словами, автор подчеркивает, что развитие мотивации самопознания возможно лишь при специально организованных, целенаправленно осуществляемых формирующих воздействиях.

Заметим, что исследований относительно мотивационных предпочтений младших школьников в учебной деятельности в зависимости от социокультурных условий, образовательной среды, системы обучения, а также успеваемости учащихся проведено явно недостаточно. Можно предположить, что собственно образовательная среда школы оказывает сильное и непосредственное влияние на формирование мотивации учебной деятельности и прежде всего, в аспекте ее содержания. Можно высказать предположение, что специфика социального метаконтекста того или иного образовательного учреждения будет обуславливать доминирование в структуре учебной мотивации определенных мотивов. Наряду с этим можно предположить, что по мере «взросления» у детей будет снижаться выраженность всех видов мотивов, наблюдаться рост негативного отношения к школе, на это указывают проведенные нами пилотажные исследования. Имеются также установленные нами факты о различиях мотивов учебной деятельности успевающих и неуспевающих учеников [4]. Тем самым подтверждается одно из наиболее важных положений теории мотивации или учебной деятельности – положения о неравноценности различных категорий мотивов. Обнаруженные половые различия в характере мотивов учения подтверждают сформированное нами теоретическое предположение, что фактор пола оказывает диверсифицирующее влияние на параметры мотивации учебной деятельности [3].

Таким образом, сказанное позволяет заключить, что, по всей видимости, образовательная сфера школы может выступать в качестве важного и сильного фактора, оказывающего

непосредственное влияние на развитие определенных мотивов учебной деятельности младших школьников. Это предположение требует организации и проведения специального эмпирического исследования.

### **Библиографический список:**

1. Иванова, Н.В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/117-13042>.
2. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности/ Е.В. Карпова, - Ярославль: ЯГПУ, 2007.- 570 с.
3. Карпова, Е.В. Структура учебной деятельности младших школьников с равной успеваемостью / Е.В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции 19-20 ноября 2018. - Ярославль: ЯГПУ, т.2.- С. 60-63.
4. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2008. Т. 14. № 4.
5. Невзорова, А.В. Роль образовательной среды школы в обеспечении качества начального общего образования / А.В. Невзорова, Л.А. Лебедева // Современное начальное образование: актуальные проблемы обучения и воспитания: сб. материалов всерос. с междун. участием научно - прак. конф.- Пермь: Астер, 2015
6. Николаева, Е.С. Сравнительный анализ особенностей самопознания младших школьников разных поколений/ Е.С. Николаева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – 336 с.

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

## О ВОЗРАСТНОЙ СПЕЦИФИКЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**Аннотация:** В статье представлены результаты изучения мотивационной готовности детей к школьному обучению. Установлено что, среди детей 5-7 лет, действительно имеются статистически значимые различия по данному параметру. Именно возрастной фактор детерминирует развитие мотива учебной деятельности.

**Ключевые слова:** мотивация, готовность к школе, старший дошкольный возраст.

Психологическая готовность ребенка к обучению - один из самых важных результатов психологического развития в период дошкольного детства. Анализ истории проблемы готовности ребенка к школьному обучению показал, что в современной науке накоплен значительный опыт в исследовании данного вопроса. Проблема готовности к школе затронута в работах Л.С. Выготского, Е.Е. Кравцовой, Н.В. Нижегородцевой, Д.Б. Эльконина и многие другие.

Вопросы развития мотивационной готовности к школьному обучению нашли свое отражение в работах Л.И. Божович, Е.В. Карповой, М.В. Матюшкина, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина. Эти ученые подчеркивали значимость мотивационного компонента в структуре психологической готовности к школе, подчеркивая его важность, и также утверждали, что мотивационный компонент выступает не только как составляющий структуры учебной

деятельности, но также и в целом воспитания, так как образовательные инновации предполагают реализацию индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывая его психологические особенности, желания, уровень знаний, навыков и способностей, которые необходимы для дальнейшего образования дошкольника.

Цель исследования: изучить влияние возрастной специфики на формирование мотивационного компонента готовности детей к школе.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что возрастной фактор детерминирует развитие мотива учебной деятельности.

Общее число испытуемых составило 47 дошкольников. Возраст испытуемых 5-7 лет.

В качестве диагностического инструмента мы использовали тест «Мотивационная готовность» (А.Л. Венгер) и методику изучения мотивов обучения старших дошкольников (М.Р. Гинзбург).

Первоначально проанализируем результаты диагностики дошкольников, посещающих старшую группу. Оказалось что, среди детей, посещающих старшую группу дошкольного учреждения, превалирует не сформированная внутренняя позиция школьника, следовательно, мы можем говорить о низком уровне мотивационной готовности исследуемой группы. При выборе ответа из двух предложенных вариантов, дети чаще выбирали ситуацию не связанную с учебной деятельностью, для них она была более привлекательной.

Согласно полученным данным среди детей старшей группы доминирует игровой учебный мотив (25%), следовательно, школа привлекает ребенка только как то место, где он может гулять, общаться со сверстниками, играть, то есть деятельность аналогична привычному режиму дошкольного учреждения. Однако важно отметить, что учебный мотив является вторым по значимости в исследуемой группе дошкольников (18%). Соответственно, детям данной категории интересен именно процесс обучения, получения новых знаний.

Наименьшее значение имеет позиционный мотив (12%), что также является значимым в процессе формирования и развития мотивационного компонента готовности к школьному обучению. Важно, чтобы у ребенка сформировалось адекватное представление о школе и учебной деятельности, проявлялся интерес непосредственно к процессу обучению.

В старшей группе дошкольников выявлено преобладание низкого уровня развития мотивации учебной деятельности – 60% испытуемых характеризуются наличием именно низкого уровня.

Далее представим результаты проведенных методик на испытуемых подготовительной группы.

Дошкольники, посещающие подготовительную группу, в большей мере имеют сформированную внутреннюю позицию школьника. При проведении методики большая часть детей выбирала ситуации связанные с учебной деятельностью, нежели, чем с игровой. Однако, важно отметить, что процент дошкольников, имеющих несформированную внутреннюю позицию, достаточно высокий – 44%. Согласно полученным результатам по методике М.Р. Гинзбурга в группе детей, посещающих подготовительную группу, преобладает учебный мотив. Следовательно, дошкольников привлекает в школе непосредственно обучение и получение новых знаний. Вторым по распространенности является оценочный мотив учебной деятельности (18%), следовательно, данную группу дошкольников привлекает в ситуации школьного обучения отметка и возможная похвала взрослых. Важно отметить низкий уровень игрового мотива в подготовительной группе детей (13%). Следовательно, в исследуемой группе детей игровой мотив деятельности не является уже доминирующим.

Среди испытуемых подготовительной группы преобладает средний уровень развития учебного мотива (46%), а также низкий уровень развития учебного мотива (42%).

Проведем сравнительный анализ эмпирического исследования мотивационного компонента готовности детей старшей и подготовительной групп к школе. В старшей группе выше процент детей, у которых не сформирована внутренняя

позиция школьника – 61%. В подготовительной же группе более чем у половины воспитанников наблюдается уже сформированная позиция школьника – 56%. Данные показатели, на наш взгляд, отражают возрастную динамику формирования изучаемого параметра, что также отражает значимость и возможность создания процедур упреждающей профилактики и возможной ранней коррекции уровня сформированности мотивационного компонента школьной готовности.

Далее рассмотрим исследование мотивов учения у старших дошкольников по методике М.Р. Гинзбурга. В старшей группе доминирующим мотивом учебной деятельности является игровой мотив – 25%, в подготовительной группе – учебный – 26%. Данные показатели отражают возрастную динамику мотивационной сферы в целом и иерархии мотивов учебной деятельности в частности. На наш взгляд, данные качественные изменения крайне важны для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Проанализируем уровень развития учебного мотива в исследуемых группах. Для детей старшей группы характерен в большей степени низкий уровень развития учебного мотива деятельности – 60%. Среди воспитанников подготовительной группы преобладает средний уровень – 46%. Стоит также отметить тот факт, что среди более младших детей наблюдается большее количество испытуемых с низким уровнем развития учебного мотива деятельности и меньшее количество с высоким уровнем, по сравнению с более старшими воспитанниками. Показатели по данной методике соотносятся с результатами по методике А.Л. Венгера «Мотивационная готовность», что свидетельствует о достаточно высокой объективности полученных показателей.

Далее мы выявили различия в уровне мотивационной готовности детей к школьному обучению по критерию U-Манна-Уитни. Различия в динамике формирования мотивационного компонента школьной готовности являются статистически значимыми. В частности мы можем говорить о том, что именно возрастной фактор детерминирует развитие мотива учебной

деятельности, что подтверждает гипотезу исследования. Нами выявлено увеличение количества детей в подготовительной группе со сформированной внутренней позицией школьника. Также наблюдается снижение значимости игрового мотива в структуре деятельности дошкольника, что также является одним из индикаторов успешного формирования мотивационного готовности детей к школьному обучению.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования мы доказали, что именно возрастной фактор детерминирует развитие мотива учебной деятельности, что подтверждает гипотезу исследования.

### **Библиографический список:**

1. Беляева, О.А. Оценка готовности к школьному обучению / О.А. Беляева // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы международной конференции «Чтения Ушинского».- Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016
2. Карпова, Е.В. Специфика современного состояния и перспективы развития проблемы мотивации учебной деятельности / Е.В. Карпова // Вестник КГУ. Акмеология образования. 2006. — Т. 12, № 2. — С. 8-18.
3. Константинова, Н.И. Динамика развития учебной мотивации / Н.И. Константинова // Вестник современной науки. - 2014. - № 1 (1). - С. 73-77.
4. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению / Н.В. Нижегородцева. — Ярославль: Аверс-пресс, 2004. — 338 с.
5. Стручалина, Н.В. Особенности мотивационной готовности детей 5-7 лет и их родителей к обучению в школе / Н.В. Стручалина // В сборнике: Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. - 2014. - С. 32- 34.



И.В. Колесникова  
АОУ ВО ДПО «ВИРО»  
МОУ СШ № 16  
г. Вологда

## **КОЛЛЕКТИВНО – ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы организации внеурочной деятельности в основном общем образовании с использованием технологии коллективно – творческого дела.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, коллективно - творческое дело.

Мы часто задаем себе вопрос: как сделать процесс воспитания увлекательным, творческим и продуктивным. В настоящее время существует достаточно много эффективных методик и педагогических технологий, которые формируют систему духовно-нравственных ценностей (патриотизм, труд и творчество, искусство и семья и др.); объединяют личность и коллектив; учат работать детей активно и инициативно; развивают у детей эмоции, воображение, фантазию; помогают направить деятельность учащихся в общественно-полезное русло; адекватны интересам современных школьников разного возраста. К ним относится и технология коллективного творческого дела (КТД). Несмотря на то, что технология коллективного творческого дела реализуется в педагогической практике давно и успешно, актуальность ее в современной школе очевидна. Применение технологии КТД обусловлено рядом причин:

- государственным заказом на формирование духовно-нравственной личности: важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.
- необходимостью подготовки обучающихся к сознательному активному участию в жизни социума (социализации), готовности их к самостоятельному жизненному выбору;
- стремлением школьников к самореализации через разнообразные формы и виды деятельности: новый Федеральный государственный образовательный стандарт выдвигает в качестве приоритета развития российского образования задачу формирования у учащихся метапредметных умений и способностей к самостоятельной учебной деятельности, готовности к самоизменению, самовоспитанию и саморазвитию.

Технология КТД имеет практическую направленность, коллективную организацию, творческий характер; основана на системно - деятельностном и компетентностном подходах. В школе разработана и успешно реализуется программа внеурочной деятельности «Мир школьных праздников» с целью обогащения коллектива школьников и личности каждого обучающегося социально и личностно значимым опытом в области художественно – творческой деятельности. Организация тематических КТД позволяет создать условия для свободного выбора художественно – творческой деятельности каждого школьника, возможности реализоваться в разнообразных видах художественного творчества, возможности получить более высокий личностный статус и позитивную «Я - оценку», а также эмоционально-психологическую защиту.

Содержательными линиями программы являются: музыкальное оформление праздников («День знаний», «Последний звонок»); тематические концертные программы и музыкально – литературные гостиные; общешкольный фестиваль «Школьный звездопад»; фестиваль инструментальной музыки; музыкально – драматические постановки. Формы

проведения занятий: репетиционные, информационные – тематические беседы, назначение которых в квалифицированном комментировании какой-либо проблемы; художественное образовательное событие – акт художественного творчества, выносимый на публичное рассмотрение с образовательными целями.

Таким образом, КТД - наиболее эффективная, востребованная в новых социокультурных условиях форма организации внеурочной деятельности учащихся. КТД - это возможность делать что-то интересное как самостоятельно, так и в группе, максимально используя свои возможности; деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат.

Результатом применения КТД является развитие художественно – творческих способностей и личностных качеств каждого школьника: ответственность, исполнительность, инициативность, общительность, организованность, авторитет. О результативности проделанной работы свидетельствуют наблюдения за всеми классами и результаты опроса, положительная динамика в характере межличностных отношений, коллектив стал более сплоченным. Об активной жизненной позиции также свидетельствует и рефлексия, проводимая с ребятами после каждого мероприятия: дети не желают останавливаться на достигнутом и готовы к дальнейшей творческой деятельности.

### **Библиографический список:**

1. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов. – М.: Просвещение, 2011.- 80 с. (Работаем по новым стандартам)
2. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел/И.П. Иванов.- М.: Педагогика, 1989.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». // Вестник образования, № 4, 2010.

УДК 159.9, 316.6

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

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ И ОБУЧАЕМОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассмотрена проблема взаимосвязи различных видов памяти и обучаемости у разных групп младших школьников: спортсменов и детей, не занимающихся спортом; мальчиков и девочек. Данная взаимосвязь рассмотрена в динамике от второго к четвертому классу.

**Ключевые слова:** виды памяти, обучаемость, младшие школьники

В младшем школьном возрасте появляется новый вид деятельности - учебный. Одним из условий успешной деятельности является своевременность всех исходных компонентов: мотивации, учебной задачи, контроля и структуры учебной деятельности. Качественная характеристика этих компонентов невозможна без определенного уровня познавательного развития. Память представляет собой одну из основ успеваемости младших школьников. [5, с. 109]. Своевременная диагностика и коррекция уровня развития памяти, как и других процессов, предоставляет педагогам и психологам сконструировать более эффективное обучение младшего школьника. Таким образом, данная проблематика представляется нам актуальной для современной начальной школы.

---

© Коротаева А.И., 2018

Цель работы - изучить взаимосвязь различных видов памяти и успеваемости младших школьников.

Объект исследования – виды памяти младших школьников.

Предмет исследования – взаимосвязь видов памяти и обучаемости у разных групп младших школьников.

Гипотеза исследования:

1- существует взаимосвязь видов памяти и обучаемости у разных групп младших школьников.

2- существуют значимые различия между памятью и обучаемостью разных групп младших школьников.

Методы и методики исследования использовались следующие: «Объем кратковременной памяти», «Логическая и механическая память», «Зрительная память», «Объем непосредственного запоминания», «Обучаемость».

Базой для эмпирического исследования является МОУ СОШ №2 города Ярославля. В исследовании приняли участие ученики 2, 3 и 4 классов. Классы условно были разделены на группы для проведения исследования: мальчики и девочки, спортсмены и не спортсмены и мальчики - спортсмены и девочки - спортсменки.

В результате исследования, спортсмены демонстрируют показатели выше, чем ученики, которые не занимаются спортом. Можно предположить, что спортивная деятельность положительно влияет на развитие ребенка. Конкретизируем полученные результаты. При проведении методики «Обучаемость» спортсмены, а в частности мальчики, продемонстрировали показатели выше остальных групп.

Обратившись к результатам оценки обучаемости девочек – спортсменок и мальчиков – спортсменов, мы увидели более высокие результаты у девочек. Можно предположить, что девочки демонстрируют более высокие результаты в общих группах, так как психофизиологическое развитие младших школьниц опережает развитие мальчиков. В системе феминных ценностей мотивация достижения, ориентация на авторитет

взрослого значительно выше, чем у мальчиков [4, с. 282]. Рассматривая характер спортивной деятельности учеников, отметим, что мальчики занимаются разными видами единоборств, что требует максимальной концентрации анализаторов и своевременной реакции. Девочки задействованы в различных танцевальных направлениях, что также требует высокой координации. Это, вероятно, может объяснить, то, что результаты спортсменов выше, чем у учеников, которые не занимаются спортом. В других классах наблюдаются похожие результаты младших школьников, занимающихся спортом. Они показывают результат выше по уровню зрительной памяти, чем не спортсмены. Психосоциальное развитие обучающихся, профессионально вовлеченных в спортивную деятельность, отличаются более высоким уровнем развития, что отмечается также и педагогами.

В оценке обучаемости спортсменов и не спортсменов есть неоднозначность. По ряду критериев спортсмены оценены как в 5 баллов, так и в -2 балла, чего нет у учеников, не занимающихся спортом. Оценивание спортсменов более разнообразно. Возможно, это связано с тем, что дети занимаются разными видами спорта и по-разному владеют той или иной теорией, поскольку они могут не иметь на это времени или, наоборот, они осваивают это не только в школе. Кроме того, профессиональное и полупрофессиональное занятие спортом предполагает отъезд на сборы, что приводит к пропуску занятий в школе. Это способствует неравномерному усваиванию материала.

При выполнении методики «Объем кратковременной памяти» спортсмены демонстрируют результаты выше, чем те, кто не занимается спортом. Показатели зрительной памяти выше у девочек-спортсменок по сравнению с другими группами. По большинству критериев методики «обучаемость» младшие школьники, занимающиеся спортом, оценены педагогом выше. При оценке логической и механической памяти наиболее высокие результаты показали мальчики и мальчики спортсмены. Слуховая память в большей степени развита у мальчиков, чем у девочек в данной группе испытуемых.

Гипотеза 1 была подтверждена частично, так как только показатели непосредственного запоминания и обучаемости среди девочек ( $r= 310$ , при  $p \leq 0,05$ ), слуховая память и обучаемость у мальчиков ( $r= 318$ , при  $p \leq 0,05$ ), механическая память и обучаемость среди не спортсменов ( $r= 331$ , при  $p \leq 0,05$ ), логическая память и обучаемость среди мальчиков спортсменов и не спортсменов ( $r= 312$ , при  $p \leq 0,05$ ) оказались в зоне значимости при подсчете коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Гипотеза 2 не подтвердилась. По результатам анализа критерия  $U$  - Манн-Уитни, значимость различий по сравниваемым критериям не выявлена.

Отметим, что у младших школьников, задействованных в исследовании, доминирует произвольное запоминание. К концу обучения в начальной школе появляется осмысленность, данная тенденция прослеживается у всех исследуемых групп младших школьников.

#### **Библиографический список:**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000 – 384 с.
- 3.. Калмыкова, З.И. К проблеме диагностики умственного развития школьников. / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1982. - № 2.- с. 77
4. Коротаева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.281-284
5. Невзорова А.В. Развивающее обучение как основа достижения младшими школьниками метапредметных результатов обучения // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов материалы международной конференции Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ ФГБОУ ВО

«Ярославский государственный педагогический университет»  
им. К.Д. Ушинского», 2016, с. 109-112.

УДК 159.9, 316.6

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

## **ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** статья посвящена вопросу развития гендерной идентичности в дошкольном возрасте. Отмечается, что содержание гендерной идентичности определяется многими факторами. Одной из основных является семейная ситуация, характер деятельности педагога-воспитателя и развивающая среда. Гендерная идентичность рассматривается как внутриличностный уровень гендерных отношений, одним из критериев оценки может выступать отношение к своему и противоположному полу.

**Ключевые слова:** содержание и структура гендерной идентичности, дошкольный возраст.

Изучение вопроса гендерной идентичности важно рассмотреть с дошкольного возраста, когда начинают складываться гендерные отношения, появляются первичные знания о себе как представителе определенного гендера.

Отметим, что гендерная идентичность является базовой характеристикой личности.

На данном возрастном этапе можно выделить такие компоненты гендерной идентичности как идентификацию с родителями обоих полов, самоидентификацию, характер игровой деятельности и ее содержание соответствующей гендерной



направленности, выбор сверстника для общения. Отметим, что к концу дошкольного возраста представление о себе как о представителе определенного гендера расширяется: ребенок может активно конструировать гендер внутри тех социальных условий, которые созданы в семье, учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Дети легко дифференцируют типично феминную и маскулинную деятельность, относят себя к определенной гендерной группе. Конструированию гендера дошкольников способствует деятельность воспитателей, известно, что практически всегда ими являются женщины, что стимулирует и способствует более активному формированию феминных черт гендерной идентичности. Важно отметить, что понятие «гендерной идентичности» выходит за рамки бинарной модели «феминности и маскулинности». Исследование особенностей гендерной идентичности на данном возрастном этапе было осуществлено с помощью методик «Цветовая социометрия», особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, опросник И.П. Шелухиной для подготовительной группы, гендерный анализ деятельности воспитателя в МДОУ №234 г. Ярославля. В качестве методик исследования были использованы карта – наблюдение «Вид и характер деятельности мальчиков и девочек в детском саду» (Ю.Е. Гусева, М.Л. Сабунаева), Цветовая социометрия, Диагностика эмоциональных отношений в семье, методика изучения эмоциональных отношений друг к другу. В результате исследования выявлено, что происходит содержательное наполнение гендерной идентичности дошкольника, выбор игрушек специфичен для групп мальчиков и девочек. Особенностью гендерной идентичности группы дошкольников является тот факт, что часть ответов детей неполные, или отражают гендерные стереотипы, в наибольшей степени это проявилось в ответе на блок вопросов, касающихся материнства и отцовства. При проведении цветовой социометрии (с дополнением - «домик») было установлено, что среди исследуемой выборки существует четкая дифференциация – группы мальчиков и девочек

выбирают представителя своего пола, эмоциональная окрашенность носит положительный характер именно представителя своего пола. Можно отметить случай, когда был сделан взаимный выбор несколькими девочками мальчика и наоборот. Эта ситуация связана с тем, что мальчик на постоянной основе играет с группой девочек, выполняя их поручения, мальчики не принимают его в свои игры. Деятельность воспитателя носит гендерно-ориентированный характер. Замечания по дисциплине чуть чаще произносятся в отношении мальчиков, девочки позиционируются как пример, образец: за послушание, аккуратность, готовность помочь. Обнаружена средняя взаимосвязь между «знаниями о представителе своего гендера» и «эмоционально-положительном отношении к своему полу». Существует обратная взаимосвязь между «нейтральным отношением к дошкольнику» и «содержательной характеристикой знания о профессии». Данная отрицательная взаимосвязь может быть интерпретирована как необходимость акцентирования внимания педагога на личностных характеристиках дошкольников.

В младшем школьном возрасте все эти тенденции сохраняются, при этом присоединяются те компоненты, которые связаны с новой, ведущей деятельностью – учебной. [1, с. 76]. Новая для младшего школьника система деловых отношений, позволяет совершенствовать и расширить интенсивно формирующиеся компоненты гендерной идентичности.

Основной спецификой гендерного развития мальчиков является наличие внутреннего конфликта, связанного с противоречиями тех норм и ценностей, которые транслирует «женское» социальное окружение и собственными представлениями о «настоящем» мальчике;

Мальчики и девочки идентифицируют себя с родителями своего пола, а к четвертому классу – активно формируется новый для младших школьников тип гендерной идентичности – самоидентификация. Так, увеличение числа ассоциаций, касающихся представлений о самих себе и формирование

самоидентификации свидетельствуют о новом этапе в развитии отношений младших школьников.

На данном этапе родитель одного с ребенком пола выступает как образец поведения, что позволяет мальчику и девочке социализироваться в группе сверстников. Во втором классе и мальчики и девочки высоко оценивают компетентность и престижность родителей одного с ним пола. [2, с. 241]. Однако существуют отличия между мальчиками и девочками во втором классе. Так, после выбора родителя своего пола девочки предпочитают выбирать себя, тогда как мальчики «ставят» на второе место роль матери, что свидетельствует о значимости феминных ценностей и моделях поведения. Процесс самоидентификации в начальной школе формируется достаточно медленно и не обнаруживает значимых различий между вторым и четвертым классом. Одновременно показатели выбора матери, и отца имеют значимые различия у мальчиков и девочек.

К четвертому классу при создании определенной модели гендерного поведения у младших школьников в разных ситуациях уменьшается роль родителя того же пола и, следовательно, показатели идентификации с ним. Необходимо отметить, что уменьшение выбора роли родителя, связано с увеличением выбора себя, и развитием самосознания. [3, с. 284]. Это показывает, что прогнозируемая модель поведения себя как родителя того же пола, в отличие от реальной модели соответствующего полу поведения среди сверстников, требует большего времени для своего формирования.

### **Библиографический список:**

1. Карпова, Е.В. Взаимосвязь самооценки и компонентов учебной деятельности младших школьников /Е.В. Карпова // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции, Могилев, 30 марта 2017 г., Издательство: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова (Могилёв) 2017. С. 75-78.

2. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 241-244
3. Коротаева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.281-284
4. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова.- М.: ТЦ «Сфера», 1996 – 240 с.
5. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология / А.А. Реан Я.Л. Коломинский - СПб.: Прайм -еврознак, 2008. – 574 с.

УДК 373.51

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

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** статья содержит материал об особенностях организации основных этапов подготовки проектных и исследовательских работ по информатике, выборе темы проекта или исследования. В статье рассматриваются основные понятия: «проектная деятельность», «учебный проект», «исследование» и даются практические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности в учебном процессе с использованием электронных образовательных ресурсов и сервисов сети Интернет. Читатели получают ответы на следующие вопросы: какова роль учителя и ученика при организации работы

---

© Кричман М.Д., 2018

над учебным проектом или исследованием; какие бывают проекты и в чем их особенности.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, исследовательская деятельность, учебный проект.

В настоящее время организации проектной и исследовательской деятельности школьников уделяется большое внимание. Требования ФГОС основного общего образования к метапредметным результатам включают в себя владение навыками учебно-исследовательской и проектной деятельностью. Особенность метода проектов заключается в применении полученных практических знаний, данных наблюдений, лабораторных работ, создании конкретного продукта и его защиты в процессе презентации и дискуссии. Учащийся должен понимать, что проект и реферат – это не одно и то же. Следует различать исследование и проект с точки зрения тех методов, которые в данных работах используются. При создании исследования мы используем методы теоретические. Это может быть анализ литературы и Интернет-источников.

Проект представляет собой набор развития комплекса УУД, которые являются основой для достижения метапредметных результатов. Проект должен использоваться в нашей деятельности. Если мы работаем над проектом, то мы получаем продукт, а если мы что-то исследуем, то получаем доказательство той или иной гипотезы. Проектный метод входит в жизнь как требование времени, своего рода ответ на социальный заказ государства и родительской общественности. Под методом проектов мы понимаем педагогическую технологию, которая ориентирована на деятельностное применение знаний, приобретение новых знаний и умений в процессе деятельности.

Начинаем работу с вводной консультации. Она очная, с пояснением всех этапов работы, с показом работ прошлого года. Обязательно учащийся должен знать, какой результат, какой продукт он получит в итоге. Без целеполагания работы не получится. Основной частью должна быть практическая или

исследовательская часть. Тема должна быть узкой, конкретной. Выигрышны межпредметные темы, хотя они сложны для учителя или требуют участия учителя-предметника по второму предмету. Ведь работа должна носить научный характер, иначе смысл ее теряется. Поэтому мы должны ознакомить ребят с основными этапами, характерными для научной работы:

- постановка проблемы;
- знакомство с литературой по данной тематике;
- изучение методики исследования;
- сбор материала;
- его анализ и обобщение;
- выводы.

В основной школе наша цель научить ребенка и с литературой знакомиться самостоятельно, и научиться осознать, для какой цели он делает проект.

Нам нужен текст работы, который представлен будет достаточно емко. Это могут быть Google-документы, когда ученик и учитель работают над одним документом или с помощью электронной почты. В дальнейшем в дистанционном формате работать удобно.

Текст работы состоит из разделов:

- ✓ титульный лист;
- ✓ аннотация;
- ✓ оглавление;
- ✓ введение;
- ✓ теоретическая часть (возможно, разбитая на параграфы, подпункты);
- ✓ практическая или исследовательская часть;
- ✓ заключение;
- ✓ список литературы;
- ✓ приложения (для исследования необязательны, для проекта продукт представляется как одно из приложений).

Тема проекта может выдвигаться учителем или учащимся. Тематика может касаться теоретического вопроса школьной

программы. Чаще темы относятся к практическому вопросу, актуальному для современной жизни.

Если есть ограничения в объеме, то основной частью работы должна быть практическая или исследовательская часть, а теоретическая часть сокращена до минимума или словаря, который будет в приложении к работе.

Надо обязательно рассказывать о программе Антиплагиат, которая сейчас используется в ВУЗах, школах. Любая работа на плагиат должна быть проверена.

Основные этапы работы над проектом или исследованием:

- ✓ выбор темы и обоснование ее актуальности;
- ✓ формулировка проблемы;
- ✓ определение предмета и объекта исследования;
- ✓ выдвижение гипотез – путей решения проблемы;
- ✓ определение целей и задач – значимости работы;
- ✓ составление плана работы;
- ✓ сбор и обработка информации;
- ✓ подведение промежуточных итогов;
- ✓ оформление продукта;
- ✓ создание текста выступления;
- ✓ защита работы и публикации.

Критерии оценивания проектных и исследовательских работ должны быть как общие – касающиеся тематики проектов, качества работы над ним, так и прикладные – зависящие от выбранной формы проекта.

Перечень критериев оценивания проектов

- ✓ Постановка цели, планирование путей ее достижения.
- ✓ Постановка и обоснование проблемы проекта.
- ✓ Глубина раскрытия темы проекта.
- ✓ Разнообразие источников информации, целесообразность их использования.
- ✓ Соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта.
- ✓ Анализ хода работы, выводы и перспективы.
- ✓ Личная заинтересованность автора, творческий подход к работе.

- ✓ Соответствие требованиям оформления письменной части.
- ✓ Качество проведения презентации.
- ✓ Качество проектного продукта.

Литературу надо оформлять с помощью ГОСТа 2008. Защита проекта учит ребенка говорить, выражать свое мнение достаточно аргументировано.

Работа эта очень важна для детей. Она готовит к обучению в старших классах.

### **Библиографический список:**

1. Романовская, М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие. /М.В. Романовская. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. - 160 с.
2. Ступницкая, М.А. Что такое учебный проект? /М.А. Ступницкая. - М.: Первое сентября, 2010.

УДК 58.009  
ББК 28.53

Т. Б. Круду  
ГПОУ ЯО Пошехонский аграрно-политехнический колледж  
г. Пошехонье

## **ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ СЕЛЕКЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАСТЕНИЙ**

**Аннотация:** в статье рассмотрен вопрос воспитания экологической культуры обучающихся на основе селекционной оценки сортов календулы лекарственной в условиях Пошехонского района. Автор дает подробное описание методов исследования различных сортов календулы вместе с обучающимися колледжа.

---

© Круду Т.Б., 2018



**Ключевые слова:** экологическая культура, селекционная оценка календулы лекарственной.

Экологическая культура - это органическая, неотъемлемая часть культуры, которая охватывает те стороны мышления и деятельности человека, которые соотносятся с природной средой. Человек приобретал культурные навыки не только и не столько потому, что преобразовывал природу и создавал свою «искусственную среду». На протяжении всей истории цивилизации он, всегда находясь в той или иной среде, учился у нее. С наибольшим основанием это утверждение относится и к современности, когда пришло время синтеза социального и природного начал в культуре на основе глубокого понимания природы, ее самоценности, насущной необходимости формирования у человека уважительного отношения к природе как неперемennого условия его выживания.

Экологически образованный и воспитанный студент должен обладать навыками правильного поведения при общении с природой, сознательно заботиться о сохранении экологической ситуации в пределах нормы, понимать сущность основных экологических взаимосвязей, необходимость предвидеть последствия воздействия человека на природу. Наиболее полное понимание экологической культуры раскрывают такие ее компоненты:

1. Экологическое сознание, которое основывается на понимании целостности природы, стремлении к таким взаимоотношениям с окружающим миром, которые приводят к позитивному взаимодействию с ним.

2. Экологическая воспитанность, выражающаяся в гуманно-ценностном отношении к природе, доброжелательности к живому, в эмоциональной отзывчивости на их состояние, в интересе к природным объектам, в желании и умении заботиться о живом.

3. Экологические знания, которые включают сведения о взаимосвязи растений и животных со средой обитания, об их

приспособленности к ней, об использовании людьми природных богатств, об охране природы.

**Экологическая культура обучающегося** – это правильное отношение студента к природе, его окружающей, к себе и к людям как части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется. Такое отношение строится на элементарных знаниях экологического характера.

**Формирование основ экологической культуры** рассматривается как формирование осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидающим ее. Это также отношение к себе, как части живого, понимание ценности жизни и здоровья, их зависимости от состояния окружающей среды. Это осознание своих умений созидательно взаимодействовать с природой.

Экологическая культура формируется в рамках экологического образования и его составной части — экологического воспитания.

Формирование основ экологической культуры в условиях колледжа может осуществляться в различных формах: уроки экологии, наблюдения за природными явлениями, экологические игры, экскурсии, прогулки, праздники, конференции, круглые столы экологической направленности.

Одной из эффективных форм работы по изучению экологии является исследовательская деятельность, в ходе которой происходит непосредственное общение обучающихся с природой, приобретаются навыки научного эксперимента, развивается наблюдательность, пробуждается интерес к изучению конкретных экологических вопросов. Экологические знания и умения нуждаются в реальном закреплении экологической практикой. Исследовательская деятельность по экологии в природной обстановке позволяет обучающимся активно приобщаться к исследовательской работе по изучению природных сред и экосистем своего родного края, участвовать в экологических конкурсах, олимпиадах.

Научные исследования проводятся на базе колледжа совместно ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА. Факультет агробиз-

неса заключил договор «О сотрудничестве» с Пошехонским аграрно-политехническим колледжем 29 июня 2018 года.

Сотрудничество с образовательных учреждений позволяет вывести исследовательскую работу на более высокий уровень.

В этом году мы занимались проведением селекционной оценки сортов календулы лекарственной, выращенных в почвенно-климатических условиях Ярославской области. Выявляли биологические особенности сортов календулы лекарственной, выращенных в почвенно-климатических условиях Ярославской области. Проводили селекционную оценку продуктивности календулы лекарственной. Определяли сортовую реакцию календулы лекарственной на устойчивость к условиям среды, болезням и вредителям; содержание действующих веществ и выход их с гектара в зависимости от сорта календулы лекарственной. Изучали лечебные свойства растения, его применение в медицинской практике. Проводили наблюдения за фенологическими фазами, измеряли высоту растений в различных фазах, определяли площадь листьев; проводили периодически сбор сырья и определяли его массу с каждой делянки. Впоследствии проводилось определение содержания каротиноидов.

В проведении селекционной оценки приняли участие обучающиеся Пошехонского аграрно-политехнического колледжа специальности "Садово-парковое и ландшафтное строительство".

### **Цель исследования**

Проведение селекционной оценки сортов календулы лекарственной, выращенных в почвенно-климатических условиях Ярославской области.

### **Схема опыта**

Для селекционной оценки сортов календулы лекарственной в 2018 году были заложены опыты. В каждом опыте изучались одинаковые сорта календулы лекарственной:

- 1 «Art Shades» (mix) Hem Zaden

2	«Candyman» (orange)	Hem Zaden
3	«Daisy» (lemon)	Takii
4	«Daisy» (orange)	Takii
5	«Gitana Fiesta» (mix)	Hem Zaden
6	«Radio» (orange)	Hem Zaden

Каждый опыт был заложен в шестикратной повторности. Площадь элементарной делянки 10 м<sup>2</sup>.

### **Исследования**

- Метеорологических условий в период проведения исследований;
- Фенологических фаз развития сортов календулы лекарственной;
- Количества всходов различных сортов календулы лекарственной;
- Высота различных сортов календулы лекарственной в фазу всходов;
- Высота различных сортов календулы лекарственной в фазу начала цветения;
- Высота различных сортов календулы лекарственной при первом сборе;
- Численность малолетних сорных растений в посевах календулы лекарственной;
- Численность многолетних сорных растений в посевах календулы лекарственной;
- Сухая масса малолетних сорных растений в посевах календулы лекарственной;
- Сухая масса многолетних сорных растений в посевах календулы лекарственной;
- Урожайность различных сортов календулы лекарственной в первый сбор (31.07.2018).

В ходе работы были выявлены биологические особенности и селекционная оценка календулы лекарственной. Проведен анализ по выявлению болезней и вредителей календулы, а так же устойчивость сортов к ним. Установлены сроки наступления технической спелости каждого сорта.

В результате исследовательской деятельности студенты получили возможность самореализации творческой личности, и возможность общения с единомышленниками – сверстниками и взрослыми. Проведенная работа позволяет студентам принимать активное участие в конференциях и конкурсах различных уровней.

Студенты получили не только опыт проведения исследований, но и овладели навыками правильного поведения при общении с природой, сознательно заботиться о сохранении экологической ситуации в пределах нормы, понимать сущность основных экологических взаимосвязей, необходимость предвидеть последствия воздействия человека на природу.

УДК 159.9

Н. В. Кудрявцева

О.Ю.Камакина

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»

Г.Ярославль

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация:** В статье описано своеобразие эмоционального и нравственного развития детей с нарушениями слуха. Представлены принципы и психолого-педагогические условия, содействующие нравственному развитию данной группы детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, личностное развитие, нравственное развитие, эмоционально -волевая сфера, игровая деятельность.

---

© Кудрявцева Н.В., Камакина О.Ю., 2018

Одной из центральных линий психического развития детей является нравственное развитие, которое тесно связано с формированием эмоциональной сферы. Эмоциональное и нравственное развитие — два взаимосвязанных процесса, которые дополняют друг друга в ходе воспитания дошкольников и осуществляются одновременно (Л. С. Выготский, А.В. Запорожец). В социальном и особенно нравственном развитии ребенка чрезвычайно важную роль играют специфически человеческие эмоции: сострадание, радость, сопереживание, сочувствие [5]. Развитие социальных эмоций тесно связано с воздействиями взрослого, особенностями приобретаемого ребенком опыта общения и деятельности, которые приводят к образованию эмоционально-когнитивных обобщений, формированию образа социальной ситуации и в конечном итоге к складыванию целостной картины мира (А.Н. Леонтьев).

Вследствие своеобразия, которое наблюдается в формировании морального облика детей с нарушениями слуха, необходимо выработать и применять к ним особый педагогический подход. Своеобразие заключается в том, что аномальным детям трудно общаться со сверстниками, имеющими нормальное развитие, и взрослыми из-за первичных нарушений зрения, слуха, речи, интеллекта и вторичных нарушений (недоразвитие речи, мышления у глухих; вторичная задержка общего развития у детей, страдающих алалией; затруднение в пространственной ориентировке, в коллективной деятельности, в играх у слепых и т. д.) [4]. Кроме того, на развитие личности детей с нарушениями слуха непосредственно влияют ограниченный чувственный и практический опыт, недостаточное понимание психологии других людей, социальных и моральных требований. Все это затрудняет накопление и обобщение нравственного опыта у аномальных детей.

Необходимо учитывать, что дети с нарушениями слуха, при неправильном воспитании проявляют недоверчивость и даже враждебность к другим людям из-за недостаточного понимания мотивов их поступков, а иногда противопоставляют

себя нормальным детям и взрослым [3]. Нередко дети с нарушениями в развитии стремятся изолироваться, замкнуться в себе или же ведут себя агрессивно по отношению к людям, не нашедшим правильного подхода к ним. У детей может возникать чувство неполноценности, которое создает отрицательное отношение к другим людям, самому себе, к труду, учению и препятствует формированию нормальных отношений с окружающими. Узость социальных связей у глухих и слабослышащих, то есть ограниченность общения с широким кругом людей, задержка в овладении чтением в связи с недостаточным овладением языком, трудность в овладении основами наук, в частности общественных,— все это отражается на развитии личности этих детей, на формировании их нравственных чувств, нравственных отношений, убеждений. Недоразвитие нравственных понятий и нравственных убеждений порождает неустойчивость в поведении. Поэтому особое значение приобретает овладение языком, формирование нравственных представлений, чувств и понятий.

Становление личности ребенка связано с формированием эмоционально-волевой сферы. Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако имеет и свою специфику. Недостаток звуковых раздражений ставит ребенка в ситуацию «релятивной сенсорной изоляции», не только задерживая его психическое развитие, но обедняя его мир и эмоционально (И. Лангмейер и З.Матейчик, 1984). Несмотря на то, что у глухих детей наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний глухие дети уступают слышащим [2].

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих детей лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения со взрослыми (В. Петшак, 1991). Поведение родителей, особенно неумение взрослых слышащих людей вызвать глухих дошкольников на эмоциональное общение,

влияет на эмоциональную сферу детей. По данным В. Петшака, глухие дети, имеющие неслышащих родителей, демонстрируют более высокий уровень эмоциональных проявлений, чем глухие дети слышащих родителей. По опознанию эмоций глухие дети существенно уступают слышащим [4].

Значительно сложнее происходит процесс становления нравственных чувств у детей с нарушениями слуха. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысл и причины. Своеобразие игровой деятельности, трудности понимания и передачи смысловых отношений в игре не позволяют рассматривать игру необученных детей как средство нравственного воспитания. Родители испытывают затруднения в объяснении ребенку сути поступков, норм поведения. В тех случаях, когда родители выполняют все капризы плохослышащего ребенка, балуют его, не предъявляют требований к его поведению, не фиксируют внимание на негативных результатах его действий, у него уже в дошкольном возрасте формируются такие качества, как эгоизм, капризность. В дальнейшем отрицательные качества только закрепляются, так как ребенок привыкает к неукоснительному выполнению родителями всех его требований [2].

В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие детей с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность, самостоятельность. На протяжении дошкольного возраста происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру (Н. Г. Морозова). У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе, стремление к общению с ними. В процессе обучения языку можно наблюдать и формирование интереса к речевой деятельности.



Задачи нравственного развития связаны с возможностью отражения в играх отношений людей, норм поведения. Моделируя в играх поступки и взаимоотношения людей, можно влиять на поведение детей, усвоение ими некоторых нравственных правил. Маленькие глухие и слабослышащие дети имеют недостаточный опыт общения и не всегда полно понимают нормы и правила поведения в различных ситуациях, не умеют общаться. Бедность их социальных представлений связана с недостаточным житейским опытом, а также невозможностью влиять на них с помощью речи, через чтение детской литературы [5].

Для нравственного воспитания детей с нарушениями слуха имеют особое значение следующие принципы:

1. Выявление типических для данной категории детей отклонений в развитии их личности и индивидуальных для каждого ребенка особенностей. В связи с этим необходимы глубокое изучение развития аномальных детей, особенностей формирования их личности, анализ первичных и вторичных нарушений в их развитии.

2. Направленность педагогического воздействия на коррекцию и компенсацию аномального развития; особое внимание следует обратить на вторичные нарушения, которые легче поддаются воздействию воспитания.

3. Опора на сохранные возможности и наиболее сильные стороны детей.

4. Дифференцированный подход к той или иной группе детей и индивидуальный к каждому ребенку в отдельности.

### **Библиографический список:**

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология /Т.Г. Богданова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
2. Воронина, С.Н. Методы диагностики и коррекции понимания эмоций слабослышащими школьниками. [Текст] / С.Н. Воронина, Е.Г. Ефименкова // Комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья материалы

конференции «Чтение Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013 – с 15-23.

3.Грабенко, Т.М., Михаленкова Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция /Т.М.Грабенко, И.А. Михаленкова .-СПб.:»Речь», 2008. – 256 с.

4. Сурдопедагогика [Текст] / под редакцией Е.Г. Речицкой. – М., 2004. – 655с.

5. Исследование личности детей с нарушениями слуха [Текст]. / Под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. — М., 1981.

УДК 373.3

Н.В.Кузнецова

МБОУ БГО СШ № 4

г. Борисоглебск, Воронежская область

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье представлен материал по формированию универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе. Автор на основе современных образовательных технологий , методов и приёмов, доказывает положение о том, что овладение универсальными учебными действиями ведёт к формированию способности самостоятельно усваивать новые знания, умения и компетенции, то есть умения учиться.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, начальная школа, процесс усвоения, самостоятельность.

Современная школа изменилась за последние десятилетия и продолжает меняться, пытается попасть в ногу со временем. Сегодня важно не столько вооружить ученика

---

© Кузнецова Н.В., 2018

большим объемом предметных знаний, сколько сформировать у него универсальные способы действий. Универсальные способы действий помогут современному школьнику развиваться и самосовершенствоваться в обществе. Урок литературного чтения – особый урок, важный для развития личности читателя, помогающий сориентироваться детям в огромном количестве книг, произведений, авторских имен. Предмет обеспечивает освоение идейно-нравственного содержания художественной литературы, развитие эстетического восприятия, раскрытие нравственных значений и поступков героев литературных произведений. Каждый урок должен быть интересным, логичным, стройным, познавательным. На уроках литературного чтения формируются различные универсальные учебные действия:

#### **Личностные УУД:**

- 1) умение выказывать своё отношение к героям, выражать свои эмоции;
- 2) мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;
- 3) умение оценивать поступки в соответствии с определённой ситуацией.

#### **Регулятивные УУД:**

- 1) умение высказывать своё предположение на основе работы с материалом учебника;
- 2) умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей;
- 3) умение прогнозировать предстоящую работу (составлять план);
- 4) умение осуществлять познавательную и личностную рефлексию.

#### **Познавательные УУД:**

- 1) умение извлекать информацию из схем, иллюстраций, текстов;
- 2) представлять информацию в виде схемы;
- 3) выявлять сущность, особенности объектов;
- 4) умение на основе анализа объектов делать выводы;
- 5) умение обобщать и классифицировать по признакам;
- 6) умение ориентироваться на развороте учебника;
- 7) умение находить ответы на вопросы в иллюстрации;

#### **Коммуникативные УУД:**

- 1) умение слушать и понимать других;
- 2) умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами;
- 3) умение оформлять свои мысли в устной форме;
- 4) умение работать в паре, в группах.

В своей работе для формирования универсальных учебных действий мы используем современные образовательные технологии, педагогические методы и приёмы. Например:

### **1.Игровые технологии.**

Игровые технологии позволяют активизировать детей, поддерживать их интерес, развивают их речь.

Хорошо развивает групповая игра «Карусель», когда учащиеся произвольно делятся на группы по 4 человека. Каждая группа пишет на листке один вопрос по теме, листки передаются соседям, которые отвечают на полученный вопрос и формулируют следующий. Так продолжается до тех пор, пока листочки не вернутся к хозяевам. Данная дидактическая игра позволяет решить сразу несколько задач: повторить изученную тему, развить речь школьников, дать возможность работать в группе, привыкают друг к другу и избегая конфликтов.

### **2.Технология проблемного обучения.**

Метод проблемного изложения материала дает возможность не доносить до детей материал в готовом виде, а подвести их к тому, чтобы они сами сделали маленькие открытия, сумели рассказать о них детям, что тоже работает на формирование у учащихся коммуникативной компетенции.

### **3. Технология уровневой дифференциации.**

Элементы технологии уровневой дифференциации, позволяют создать комфортные условия для детей с разным уровнем способностей. Так, например, на уроке чтения дети получают задание: создать словесный портрет. Весь класс делится на 3 группы, дифференцированные по уровням способностей детей: «Экскурсанты», «Искусствоведы», «Мастера слова» .

Данные методы и технологии способствуют формированию познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных УУД, затрагивают, активизируют различные стороны психики:

эмоциональную память, воображение, чувства, процессы анализа и синтеза; позволяют проявить детям их личные качества, направленность ума, воли, чувств.

### **Библиографический список:**

1. А. Г. Асмолов, Г. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская.- М.: Просвещение, 2008 г.
2. Планируемые результаты начального общего образования /сост. Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. М.: Просвещение, 2010.

УДК 372.3

Е.А. Лебедева  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме организации игровой деятельности младших школьников. Игровая деятельность рассматривается как средство формирования межличностных отношений. Детально представлен анализ организационных условий игровой деятельности младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьник, игровая деятельность, педагогические условия.

Игровая деятельность в младшем школьном возрасте активно используется педагогами для достижения целого спектра целей. В частности, она может выступать в качестве средства формирования межличностных отношений. При

организации игровой деятельности младших школьников необходимо учитывать следующие моменты:

1. Какая цель игры или, другими словами, для чего она проводится: создание и развитие коллектива; выявление и развитие талантов и способностей (интеллектуально – познавательные игры, спортивные игры, упражнения на снятие зажимов); занять паузу.

2. Возраст, на который рассчитана игра.

3. Условия для проведения игры: помещение или улица, территория передвижения, возможность сидеть в кругу, актовый зал, спортивная площадка.

4. Стадия формирования детского коллектива: знакомство, построение структуры, изменение или подтверждение структуры, распад.

5. Количество участников игры: до 10 человек, до 20 человек, до 30 человек, до 40 человек, и больше.

6. Оснащение игры: бумага, ручка, скрепки, маркеры; мячи, обручи, скакалки; песок, водоросли, галька.

7. Временные возможности: 5 минут, 10 минут, 30 минут, 2 часа.

8. Предполагаемый итог: победители, номинации, одобрение, глубокий анализ.

При любой комбинации из заданных параметров можно подобрать игру. Есть игры, которые требуют подготовки и, поэтому, при планировании работы необходимо заранее подбирать игры на следующий день и не забывать закладывать время на подготовку, если она нужна.

Затянуть увлекательную игру, заинтересовать ею играющих, обеспечить ее успех – все это приобретается опытом, требует определенных знаний и навыков. Перед тем, как проводить игру, необходимо придумать процесс игры и предусмотреть все возможные ситуации, которые могут возникнуть по ходу игры. Необходимо заранее наметить роли игроков, придумать, как вовлечь в игру слабых и пассивных игроков.

Для того, чтобы успешно провести игру, необходимо учитывать следующие правила:

– прежде чем провести какую-либо игру, нужно четко выработать правила игры и критерии оценок (если это необходимо);

– следует заранее позаботиться о месте игры. Обязательно позаботиться об атрибутах игры, хотя бы примитивных;

– следует привлекать к подготовке игры детей;

– обязательно в процессе игры и подготовки к ней следует решать воспитательные задачи;

– добровольность – основа игры. Если ребенок не хочет участвовать в игре, не следует его заставлять. Необходимо заинтересовать других детей и, в конце концов, он может присоединиться к играющим;

– гвоздь любой игры – ведущий. При инструктаже ведущего необходимо соблюдать следующие правила:

1) точно и кратко объяснять условия игры;

2) если ребенок не справляется с заданием в ходе игры – помочь ему;

3) сделать так, чтобы все дети «вошли в азарт», особенно если игра подвижная;

4) не следует делать целью игры победу той или иной команды;

Педагогом может быть разработан целый цикл игровых занятий. При этом следует нормировать время занятий (10 – 20 минут для начальных классов, 30 – минут для среднего звена). На занятии может участвовать 8 – 15 человек, очень важно вступительное слово; занятия должны проводиться в закрытом помещении, желательно без зрителей; эффективность от коррекционных занятий будет достигнута в том случае, если будут заниматься одни и те же дети; необходимо избегать «сверхэнтузиазма»; помогать детям, которые отличаются от сверстников по физическим, психологическим показателям; всегда быть готовым принять участие в игре.

Правильное объяснение игры влияет на ее успех. Инструкция к игре должна быть краткой: затянутое объяснение может помешать восприятию игры. Исключения составляют

игры в младших классах, которые можно объяснять в увлекательной сказочной форме.

### **Библиографический список:**

1. Невзорова, А.В. Анализ опыта организации внеурочной деятельности в школах Ярославской области /А.В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы: Международная конференция «Чтения Ушинского» педагогический факультет ЯГПУ. 2015. С. 57-63.
2. Невзорова, А.В. Профессиональные задачи педагога в области культурно-просветительской деятельности /А.В. Невзорова // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации Материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции. Редакционная коллегия: Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, М.В. Новиков (научный редактор). 2014. С. 125-128.

УДК 159.9

Е.И. Лихобабо  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в данной статье автор рассказывает об особенностях воображения детей младшего школьного возраста. Также предлагает методику на изучение скорости, гибкости и оригинальности воображения и описывает результаты учеников 1 класса после проведения данной методики.

---

© Лихобабо Е.И., 2018



**Ключевые слова:** методика, ученики, воображение, младшие школьники.

«Воображение важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает всё на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции» - писал А. Эйнштейн. Детское воображение - это процесс творчества, помогающий ребёнку познавать окружающий мир и осознать значимость этого мира для него. Это путь к новым знаниям, открытиям, культуре. Воображение ребёнка беднее, чем у взрослого, оно развивается в процессе взросления (развития) ребёнка. Младшим школьникам пересказывать текст, воображать очень живо и с большим количеством подробностей довольно трудно, с этим справляются четверокласники, и то не все. У детей 1-2 классов чтение и рассказывание требуют опоры на картинку, на конкретный образ. Иначе они не могут вообразить, воссоздать описываемую информацию.

В первом классе (15 человек) нами была использована методика Вартега «Круги» с целью диагностики воображения. Детям выдавались бланки с 20 кругами, и давалась установка о том, что за 5 минут, они должны нарисовать как можно больше предметов и явлений, используя круги, как основу. Рисовать можно было вне круга и внутри, использовать один, два и более кругов для одного рисунка. Рисовать нужно было слева направо. Данная методика позволяет оценить такие качества воображения как гибкость, скорость, оригинальность.

Были получены следующие результаты. Процентное соотношение испытуемых по показателю скорости воображения: высокий уровень у 6,23% детей, средний уровень у 30,27%, низкий уровень у 63,5% детей. По показателю гибкости воображения: высокий уровень у 16,75% обучающихся, средний уровень у 84,25%, низкого уровня нет. По показателю оригинальности воображения: высокий уровень у 52 % учащихся, среднего уровня нет, низкий уровень у 48% детей. Также можно проанализировать результаты отдельно девочек и мальчиков, обучающихся в 1 классе. По показателю скорости

воображения: высокий уровень у 7% учениц, средний уровень у 27,2%, а низкий уровень у 65,8% соответственно. По показателю гибкости воображения: высокий уровень у 19,2% девочек, средний уровень у 80,8%, низкого уровня нет. По показателю оригинальности воображения: высокий уровень у 66,6% детей, среднего уровня нет, низкий уровень у 34,4% девочек. Процентное соотношение показателей воображения у мальчиков. Показатель скорости воображения: высокого уровня нет, средний уровень у 30% учеников, низкий уровень у 70%. По показателю гибкости воображения: Высокого уровня нет, средний уровень у 70%, низкий уровень у 30% детей. По показателю оригинальности воображения: Высокий уровень у 64% мальчиков, среднего уровня нет, низкий уровень 36%. По результатам данной методики можно видеть, что у младших школьников скорость воображения находится в основном на низком уровне развития. Гибкость воображения развита лучше, в большей степени это - средний уровень. По оригинальности воображения основная часть детей имеют высокий уровень. Так же можно говорить о том, что методика «Круги» показывает, что оригинальность, скорость и гибкость воображения зависят от пола ребёнка. Например, скорость воображения у девочек ниже, чем у мальчиков, а гибкость - наоборот. Оригинальность находится на высоком уровне как у мальчиков, так и у девочек.

### **Библиографический список:**

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /Л.С. Выготский.- М., 1991.
2. Гайворовский, А.А. Память и воображение /А.А. Гайворовский // Элементы общей психологии. - М., 1930.
3. Коршунова, Л.С. Воображение и его роль в познании /Л.С. Коршунова. - М., 1954

П. Н. Лысюченко  
ГБУЗ ЯО «Гутаевская ЦРБ»  
г. Ярославль

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкивается ребенок с СДВГ, его семья, а так же педагоги в период адаптации ребенка в начальной школе.

**Ключевые слова:** начальная школа, гиперактивность, ребенок с СДВГ, адаптация к школе, дезадаптация.

В последние годы количество детей с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ) растет. По данным разных авторов от 5 до 20% учащихся в России страдают СДВГ.

СДВГ— психоневрологическое расстройство поведения в детском возрасте [2]. Многими исследователями СДВГ считается одним из основных вариантов минимальной мозговой дисфункции (ММД) - общий диагностический термин, охватывающий различные поведенческие когнитивные и аффективные отклонения.

Основными проявлениями СДВГ считаются гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность, к вторичным нарушениям относятся нарушения в развитии функций, провоцирующие слабую успеваемость в школе. А.Д. Гонеев выделяет комплекс клинических проявлений дефицита внимания у детей: беспокойные движения в кистях и стопах, неумение сидеть на одном месте, легкая отвлекаемость на

посторонние раздражители, нетерпеливость, неумение доводить начатое до конца, очень быстрая переключаемость, частая потеря вещей, неумение разговаривать тихо, неумение прогнозировать последствия своих поступков, спонтанность и необдуманность действий, невыполнение правил, нарушения сна [3].

Помощь ребенку с СДВГ должна быть как медицинской, так и психолого-педагогической. Помощь детям с СДВГ невозможна без профилактики (устранения) школьной дезадаптации, являющейся одной из острых проблем современной школы. Обычно такие дети не находят понимания в школах. Часто администрация настаивает на их выводе на домашнее обучение, на переводе в специальные классы, на смене образовательного учреждения.

Домашнее обучение серьезно затрудняет процесс социализации ребенка в обществе сверстников, часто затормаживая процессы развития ребенка соответственно возрасту, усугубляя поведенческие отклонения.

Большинство авторов утверждают, что перевод детей в специализированные классы только ухудшает ситуацию. Дети лишаются опыта школьной социализации, общения со сверстниками, их поддержки, ориентации в личных учебных достижениях на одноклассников. При таком подходе вся работа с ребенком сводится исключительно к индивидуальной помощи. Однако, успешная коррекция возможна только при условии интенсивной работы с детьми именно в школах.

Сталкиваясь с семьями детей с СДВГ на консультациях, можно отметить и выделить общие проблемы этих семей. Такие дети плохо адаптируются к любому учебному процессу, особенно на этапе начала обучения. Для них типичны: нарушения дисциплины, трудности в развитии навыков планирования, неусидчивость и невнимательность на уроках, низкая мотивация к обучению, сложности в формировании навыков письма, чтения, счета. Как правило, такой ребенок требует много усилий по его вовлечению в учебный процесс.

Несмотря на большое количество общедоступной информации, педагоги игнорируют неврологический статус ребенка, объясняя его поведение ленью, слабой мотивацией, баловством, плохим воспитанием в семье, и другими причинами. Затрудняет работу с ребенком с СДВГ так же значительная наполняемость классов в современных начальных школах, при которой у педагога не остается времени и возможности заниматься индивидуально с ребенком, который требует повышенного внимания.

Для решения стратегических задач развития ребенка с СДВГ важно облегчить для него процесс адаптации к условиям обучения в начальной школе. Следует помочь ему сориентироваться на странице тетради, учебника, научить распределять свои силы в ходе урока. У детей с СДВГ часто встречаются нарушения письма и чтения, важно помочь ребенку преодолеть трудности в формировании этих навыков. Следует подробно разъяснить правила поведения на уроке и на перемене, подсказать, как лучше взаимодействовать с учителем и одноклассниками. Наибольший акцент следует сделать на развитии устойчивости произвольного внимания, формировании волевых задержек, представлений о «можно» и «нельзя», поддержании мотивации к обучению. Педагогу стоит задействовать двигательную активность ребенка: такие дети любят труд, с удовольствием вытрут доску, сбегают «вымыть тряпку», полиют цветы. Важно помнить, что избыточная двигательная активность нужна ребенку именно для стимуляции деятельности мозга, поэтому он не может одновременно сидеть спокойно и слушать внимательно, слушать внимательно он может, только раскачиваясь на стуле. Стоит учитывать, что дети с СДВГ плохо работают на отсроченный результат, для них важен принцип «здесь и сейчас», им трудно дается поэтапная отработка навыка. Поэтому среди любимых предметов оказываются практические дисциплины: труд, рисование, физкультура. В сравнении с коллективными видами, им больше подходит деятельность в малых группах. Лучше посадить ребенка на первую парту, где он будет в фокусе внимания

педагога. Важно находить повод похвалить ребенка, сравнивать его достижения с его личными результатами, а не деятельностью более успешных детей [1].

Можно отметить, что одним из путей решения проблем адаптации детей с СДВГ должна стать всесторонняя просветительская работа с педагогическими коллективами, основная из задач которой должна заключаться в обучении адекватному принятию ребенка с установленным диагнозом СДВГ, и формировании навыков работы с ним. Семья ребенка с СДВГ так же нуждается в педагогической и психологической помощи и поддержке.

### **Библиографический список:**

1. Владимирова, И. М. Помощь ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в школе. Методические рекомендации педагогам и родителям /Новостной образовательный портал "Образование сегодня" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lomonpansion.com/articles\\_2\\_3526.html](http://lomonpansion.com/articles_2_3526.html), свободный – (14.12.2018).
2. Габдракипова, В.И. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью /В.И. Габдракипова, Э.Г. Эйдемиллер. –УЦ«Перспектива», 2013 .- 43 с.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2010. – 272 с.

В.Н. Малыгина  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **ДИНАМИКА ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В УСВОЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОТЯЖЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования по формированию орфографического навыка с 1 по 4 классы. Выявлены типичные ошибки, которые чаще всего допускают учащиеся. Полученные результаты показывают, что работу по повышению орфографической грамотности нужно строить с учетом типичных ошибок.

**Ключевые слова:** типичные ошибки по русскому языку, орфографический навык, орфографические упражнения, динамика ошибок.

К сожалению, на современном этапе орфографическая грамотность не приобретает высокого уровня развития, дети не становятся более орфографически грамотными [1, 2].

Нами была проведена попытка выявления типичных ошибок, допускаемых младшими школьниками при обучении русскому языку и их динамика на протяжении младшего школьного возраста.

В исследовательской работе были задействованы 21 учитель и 23 класса, в которых учатся 705 учеников. Исследование проводилось на базе МОУ СШ №48 г. Ярославля. Мы разработали анкеты для педагогов. нами также были проанализированы работы учеников начальной школы.

Были получены следующие основные результаты.

Учащиеся наиболее часто допускают орфографические ошибки на следующие темы. В первом классе - это ошибочное написание буквосочетаний (жи-ши, ча-ща и др.), ударных и безударных гласных (польцы, сталы...), парных звонких и глухих согласных (дуп, колхос), а также прочие ошибки: пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной.

Во втором классе частыми ошибками являются: правописание безударных гласных, непроверяемых ударением (польто, помедоры...), правописание звонких и глухих согласных на конце слов, непроизносимых согласных (радный, чесный, позно...), не с глаголами (негорит, неидет...).

В третьем классе: ошибки в написании гласных и согласных в корне слова (принисет, отцвитает, аляя...), при изменении имён прилагательных по падежам (утренняя...), правописание безударных личных окончаний глаголов (колят дрова, шепчит, светет...). Также в 3 классе допускаются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями (кавер, издавно...), часто встречается слитное написание, пропуски букв, замены букв.

В 4 классе: на первом месте по частоте стоят словарные, или лексико – стилистические ошибки. Например, повторение одних и тех же слов, употребление слова в неточном или в несвойственном ему значении в результате непонимания его, нарушение сочетаемости употребляемых слов (Ветер постепенно « принимал силу» (надо: набирал силу)).

Причинами таких ошибок могут быть малый объём внимания пишущего, бедность словаря, следствие низкого общего речевого развития, недостаточной начитанности.

Очень часто у учащихся встречаются ошибки на замены согласных букв.

В работах первоклассников чаще заменялись аффрикаты [ч], [ц]. Буква ч заменялась буквами т, ц, щ, ш: «сатёк», «сацок» (сачок). Слово цветы писалось так: «светы», «тветы». В слове трещали буква щ заменялась буквами ч, ц, ш, ж: «тречали», «трешали», «трецали».



В работах учащихся 2 и 3 классов эти замены были также многочисленны: «печаально» (печально), «крицали» (кричали) и т.д. Взаимозамены свистящих и шипящих встречались реже. Примеры подобных ошибок: «Шоня» (Соня), «Сура» (Шура), «пусистая» (пушистая). Часто встречались ошибки на смешение звонких и глухих согласных: «пегали» (бегали), «боймал» (поймал), «на луку» (на лугу) и др.

Помимо указанных ошибок, значительное место в работах учащихся 1 - 4 классов занимают ошибки на пропуски, лишнюю вставку букв, что свидетельствует о недостаточной сформированности звукового анализа у детей.

Если же говорить о количестве ошибок у учеников 1-4 классов, то оно примерно одинаковое. Чуть меньшее количество ошибок допускают учащиеся первых классов. Это связано с тем, что первоклассники знакомы с небольшим количеством орфограмм и в проверочных работах слова на незнакомые правила не включаются или даются в словах для справок. В третьих классах количество ошибок немного больше, чем в первых. Самый большой процент ошибочного написания проверочных и контрольных работ по русскому языку во вторых и четвёртых классах. Помимо этого количество ошибок, допускаемых девочками, к четвёртому классу увеличивается, а у мальчиков наоборот – уменьшается.

По результатам исследовательской работы можно сделать следующие выводы. Ошибки в буквосочетаниях часто встречаются в первых классах, иногда во вторых. В дальнейшем они практически исчезают, встречаются очень редко. Неправильное написание безударных окончаний в именах прилагательных, заглавной буквы в именах собственных тоже почти исчезает к третьему классу. Специфическими ошибками в каждом классе является написание удвоенной согласной в большинстве слов, т.к. большая их часть является словарными словами. Написание произносимых согласных и парных согласных усугубляются к середине и концу обучения в начальной школе. Это свидетельствует о том, что количество слов на эти орфограммы в школьной программе значительно

увеличивается, а словарный запас большинства детей развивается очень медленно. Самое большое количество ошибок из класса в класс дети по-прежнему допускают в написании безударных гласных. Данная орфограмма встречается во всех частях речи и во всех морфемах, что затрудняет детей в способах подбора проверочных слов. К тому же многие слова являются словарными. В первых и вторых классах учащиеся часто путают понятия «формы слова» и «однокоренные слова», что тоже является большим затруднением при проверке безударных гласных.

Появление в письменной речи учащихся орфографических ошибок – закономерное явление процесса обучения. Они возникают в силу объективных и субъективных причин.

Объективными причинами являются:

- незнание орфографической нормы к моменту письменной работы;
- оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются в основном в устной речи;
- психофизическая усталость детей к концу письменной работы;
- наличие в словарях с той или иной орфограммой трудных случаев в применении орфографических правил.

Типичные ошибки детей на разные правила и орфограммы указывают на то, с чем нужно усиленно работать в конкретном классе. Сквозные ошибки ухудшаются к концу обучения в начальной школе, а следовательно они будут преследовать детей и в среднем, и в старшем школьном возрасте.

Систематическое попутное повторение изученного, регулярное выполнение различных орфографических упражнений, своевременное предупреждение ошибок – всё это способствует тому, что дети хорошо запоминают написание трудных слов и хорошо справляются с ними в контрольных диктантах. А добиваться грамотного письма – это основная задача учителя.

### **Библиографический список:**

1. Белоус, Е.Н. Развитие фонематического слуха как фактора орфографического навыка /Е.Н. Белоус // Начальная школа. – 2010.
2. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах /М.Р. Львов. – М.: Академия, 2007

УДК 159.9

С.Н. Мамонтова  
ГБОУ «Школа №1282 «Сокольники»  
г. Москва

## **ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ГОРОДСКОГО ПРОЕКТА «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»**

**Аннотация:** в статье представлен опыт по совершенствованию у педагогов цифровой грамотности в условиях реализации проекта «Московская электронная школа».

**Ключевые слова:** московская электронная школа, цифровая грамотность.

За прошедшее время российская школа в целом быстро развивается в направлении информатизации всех процессов, становится цифровой. Большинство педагогов пользуются компьютером для подготовки текстов, сотовым телефоном для отправки кратких сообщений. В своих выступлениях педагоги используют проектор, дают задание учащимся по поиску информации в Интернете, рассылают информацию родителям по электронной почте и т.д.

В сентябре 2016 года в Москве стартовал городской проект «Московская электронная школа» (далее – МЭШ). Это проект

для учителей, детей и родителей, направленный на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах города Москвы. Главная цель проекта — максимально эффективное использование современной ИТ-инфраструктуры для улучшения качества школьного образования. Достижение этой цели невозможно без обеспечения качественного уровня цифровой грамотности педагогов.

Под цифровой грамотностью мы понимаем способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми.

Дуг Белшоу выделяет восемь элементов цифровой грамотности, среди которых понимание культурного контекста интернет-среды, умение коммуницировать в онлайн-сообществах, умение создавать и распространять контент, навыки использования цифровые технологии для саморазвития.

Исходя из данных определений, последних тенденций в развитии московского образования методическая служба ГБОУ «Школа №1282 «Сокольники» наметила пути повышения профессионализма учителей в освоении возможностей МЭШ.

В марте – апреле 2018 года педагоги школы прошли обучение по программе повышения квалификации «Общепедагогическая ИКТ-компетентность для деятельности учителя в МЭШ».

С октября по декабрь учителя посещают постоянно-действующий открытый практикум «Использование материалов библиотеки МЭШ в практике московского учителя». Ниже представлено содержание практикума.

1. Анкетирование "Использование материалов библиотеки МЭШ в практике московского учителя"
2. Мастер-класс "Запуск сценария урока библиотеки МЭШ"
3. Мастер-класс "Цифровое домашнее задание"
4. Мастер-класс "Создание атомарного материала. Тестовое задание. Тест. От разработки до модерации"
5. Мастер-класс "Интерактивные задания. Приложение Learning Apps"

6. Мастер-класс "Сценарий урока. От А до Я" (часть 1)
7. Мастер-класс "Сценарий урока. От А до Я" (часть 2)
8. Подведение итогов. Творческая встреча

В ноябре 2018 года было проведено родительское собрание, одним из вопросов которого стало знакомство родителей с возможностями МЭШ для них и учащихся.

Подводя промежуточный итог работы по «вооружению» педагогов инструментами цифровой образовательной деятельности, можем сказать, что

- педагоги в своей работе используют чужие и создают свои электронные сценарии уроков, атомарный контент, успешно прошедший модерацию методистами ГМЦ и размещенный в библиотеке МЭШ;

- выдают цифровое домашнее задание и благодаря личному кабинету имеют возможность оценить его;

- к работе в МЭШ подключены обучающиеся 5-11 классов;

Сегодня образовательное пространство интенсивно растет и расширяется за счет развития цифровой среды: создаются электронные учебники, появляются и развиваются образовательные платформы. Безусловно, в использовании цифровых технологий видятся большие возможности для школьного и дополнительного образования детей. Поэтому профессиональная ИКТ-компетентность педагогов является ключевой в организации образовательного процесса, при котором учащиеся систематически в соответствии с целями образования ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве.

### **Библиографический список**

1. О проекте «Московская электронная школа» [Электронный ресурс]. URL: <https://mes.mos.ru>
2. Мелешко, В. Главный тренд российского образования – цифровизация /В. Мелешко. – Учительская газета [Электронный ресурс]. URL:<http://www.ug.ru/article/1029>

3. Хайрутдинов. Д. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании [Электронный ресурс]. URL: [http://erazvitie.org/article/navyki\\_xxi\\_veka\\_novaja\\_realnost](http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost)

УДК 37.01

И.В. Морозов  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** статья посвящена актуальной теме применения во внеурочной деятельности мультимедийных технологий. Они рассмотрены в контексте понятий информационного общества, интерактивных технологий, модернизации методов обучения.

**Ключевые слова:** общее образование, внеурочная деятельность, мультимедийные технологии.

Использование интерактивных технологий становится привычным явлением в образовании в современном мире. Интерактивное оборудование, такое как, к примеру, интерактивные доски, помогают создать устойчивую мотивацию учащихся к получению знаний не только во время занятий, но и во внеурочной деятельности, а также помогают развивать образное мышление учащихся и творчески решать поставленные задачи.

Информационным современное общество называют вследствие не только открытого доступа ко всем источникам, но и, едва ли, не ежедневного увеличения объемов доступной информации. Сфера образования также должна соответствовать требованиям времени. Новые исследования показывают, что

сочетание новых разработок с проверенными технологиями дает повышенный коэффициент отдачи не только от учебного процесса, но и от организации внеурочной деятельности с применением мультимедийных технологий.

Модернизация методов обучения требует расширить применение мультимедийных технологий в образовании. Такой подход позволяет создать принципиально новый подход к образовательному процессу, когда школьник учится сам работать с доступной в сети информацией. Новые технологии дают возможность значительно увеличить эффективность занятий и индивидуализировать процесс получения знаний.

Внеурочная деятельность с использованием информационных технологий не только вызывает интерес у детей, но и обеспечивает широкую творческую деятельность школьника в информационной среде, создает положительный эмоциональный настрой, что положительно сказывается и на мотивации к учебному процессу. Информационные технологии позволяют разнообразить формы работы с учащимися, упрощается процесс общения.

Использование мультимедийных презентаций в воспитательной работе играет важную роль. Демонстрация картинок и видеозаписей позволяет эффективнее привлекать внимание детей и вовлекать их в учебный процесс.

На сегодняшний день, применение информационных технологий во внеурочной деятельности необходимо. Это зависит, прежде всего, от восприятия мира современными детьми, склонными к клиповому мышлению. Для вовлечения в обсуждение какой-либо темы во внеурочной деятельности важно заинтересовать ребёнка, что не всегда бывает просто. Применение мультимедийных средств позволяет привлечь внимание детей к более привычному способу получения информации.

Использование интерактивных технологий становится привычным явлением в образовании. Интерактивное оборудование, такое как интерактивные доски, создают устойчивую мотивацию учащихся к получению знаний и

помогают творчески решать учебные задачи, тем самым, развивая образное мышление учащихся. С помощью интерактивной доски можно демонстрировать презентации, создавать модели, активно вовлекать учащихся в процесс освоения материала, улучшать темп и течение занятия. Электронная доска помогает детям преодолеть страх и стеснение у доски, легко вовлекать их в учебный процесс. Работа с интерактивной доской позволяет улучшить концентрацию внимания учащихся, быстрее усваивается учебный материал, и в результате повышается успеваемость каждого из учеников, что качественно повышает уровень современного образования.

Кроме того, необходимо всегда помнить, что ученику особенно важны и нужны положительные эмоции. Ученик, погружённый в атмосферу радости, вырастет более устойчивым ко многим неожиданным ситуациям и будет менее подвержен стрессам и разочарованиям. Очевидно, что информатизация общества, влечет за собой и информатизацию образования, имеет неоспоримые достоинства и недостатки. Так, формирование универсальных умений работать с информацией, то есть находить ее, отбирать, анализировать, оценивать достоверность и так далее, является одной из наиболее актуальных задач современного образования.

Таким образом, способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты, как в стандартных ситуациях, так и в нестандартных ситуациях в значительной степени способствует успешной самореализации личности ребенка в будущем. Использование мультимедийных технологий позволяет не только научить ребенка самостоятельно мыслить, осмысливать, но структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое он открыл для себя.

### **Библиографический список:**

1. Захарова, Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс /Н.И. Захарова //Начальная школа.- №1.- 2008.



2. Олифер, В. Новые технологии в обучении / В.Олифер., Н. Олифер. - С.Пб.: БХВ, 2000.
3. Стадник, М.В. Использование медиауроков для развития мышления младших школьников /М.В. Стадник // Образ. портал «Сеть творческих учителей», 2006. URL:[http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=5025&lib\\_no=5430&tmpl=lib](http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=5025&lib_no=5430&tmpl=lib) Дата обращения 09.01.2019

УДК 37.032

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению вопроса формирования личностных универсальных учебных действий школьников в поликультурной образовательной среде. Обозначены ориентиры формирования ЛУУД, сформулированные на основе нормативных документов. Охарактеризованы понятия и структура культурной среды, поликультурной среды. Рассмотрены особенности культурно-образовательной среды, где соединяются индивидуальная ситуация развития ребенка и национальные базовые ценности. Приведены примеры из образовательной практики.

**Ключевые слова:** личностные универсальные учебные действия, фундаментальное ядро содержания образования, поликультурная образовательная среда.

Современное поколение образовательных стандартов общего образования значительно расширило функции школы,

включив в содержание образования наряду с предметными знаниями и компетенциями такие компоненты, как ценностно-смысловой и метапредметный. Необходимым этапом и предпосылкой разработки всех компонентов содержания общего образования выступил документ, ставший ориентиром педагогического сообщества – фундаментальное ядро содержания общего образования. В фундаментальном ядре определена система базовых национальных ценностей, характеризующих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, отношение человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни. Система базовых национальных ценностей, в свою очередь, выступает основой формирования личностных универсальных учебных действий – самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации. Все это – те идеалы, к которым должны стремиться педагоги в создании условий развития личности школьников и в целевых установках воспитательной работы, учебной и внеурочной деятельности. Реализация в практической образовательной деятельности системы базовых национальных ценностей на территории нашей страны, составляющей свыше 17 млн кв. км с численностью населения более 146 млн чел. и национальным составом насчитывающим около 190 народов, является сложной задачей.

В то же время, индивидуальная ситуация развития у каждого ребенка своя. Одним из факторов, ее определяющих, является национальная, этническая среда как данность, в которой существует ребенок. Проживая в определенном регионе, ребенок оказывается в условиях свойственной этому региону культурной среды. Культурная среда — это комплекс культурных предпочтений населения, локализованного в границах определенного пространства. Причем эти культурные предпочтения в основном выражаются в нормах социального поведения людей.

Структурно культурная среда состоит из четырех составляющих:

- 1) символической деятельности, выполняющей функции обучения людей нормам предпочитаемого;
- 2) нормативного социального поведения как такового;
- 3) языка, с помощью которого осуществляется информационное обеспечение социальных взаимодействий;
- 4) нравов, с помощью которых осуществляется регуляция социальных взаимодействий.

С другой стороны, ребенок, попадая в систему образования, оказывается под влиянием специально организованных условий, которые характеризуются как «культурно-образовательная среда ребенка». Это среда обучения и жизнедеятельности ребенка, формируемая культурными компонентами содержания всех учебных предметов; культурой собственной активной учебной и самообразовательной деятельности; мультикультурным пространством учебного заведения; культурой общения детей и взрослых, детско-подростковых объединений, культурой среды дополнительного образования.

Именно в культурно-образовательной среде соединяются индивидуальная ситуация развития ребенка и национальные базовые ценности, к включению которых в систему ценностей ребенка мы стремимся. Эту среду нельзя задать типовыми положениями. Она формируется и проектируется исходя из специфики региона, особенностей контингента обучающихся, возможностей образовательной организации. Проектирование культурно-образовательной среды образовательной организации невозможно без учета национального состава обучающихся, национальных, этнических особенностей.

Существуют разные варианты организации культурно-образовательной среды. Она может быть как однородной, так и разнородной. Однородная среда характерна для национальных школ Чечни, Татарстана, других республик, где основное население составляют люди одной национальности. В местах проживания многонационального населения реализуются варианты поликультурной образовательной среды, они характерны для Москвы и Санкт-Петербурга. Так, например, в

поликультурной школе № 1650 в Москве обучаются дети 32 национальностей. И это свое главное достоинство учебное заведение использует в самом широком смысле. Ученики могут изучать как собственные национальные традиции, так и традиции других народов. Русский язык здесь преподаётся как иностранный. Ученики сами выбирают себе группу и, соответственно, язык, литературу, историю. Ещё в расписании есть этнология, культурология, этика и этикет народов мира.

Большой интерес представляют появившиеся в современной России кочевые школы. Раньше дети кочевников-оленеводов либо вообще не получали никакого образования, либо были вынуждены оставаться в школах-интернатах и подолгу не видеть родителей. Сегодня эта проблема решилась с помощью кочевых школ, которых в России с каждым годом становится всё больше. В Якутии насчитывается уже больше десяти кочующих классов.

Примеров организации поликультурной образовательной среды много. Это конструктивный путь в направлении формирования личностных универсальных действий школьников, присвоения ими общенациональных ценностей в гармоничной связи со своими собственными истоками и традициями.

### **Библиографический список:**

1. Александрова, Н.И. Содействие формированию и развитию личностных результатов школьников /Н.И. Александрова,Ю.Г. Баранова, О.А. Беляева и др. //Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС. - Ярославль, 2017.
2. Корнеева, Е.Н. Содержание учебно-методических комплексов как условие формирования гендерной идентичности / Е.Н. Корнеева, А.И. Коротаева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. II. – С. 106.
3. Невзорова, А.В. Повышение качества воспитания младших школьников в условиях современного образовательного процесса /А.В. Невзорова // Актуальные проблемы методики

начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции. 2017. С. 49-52.

4. Невзорова, А.В. Характеристика программы формирования личностных универсальных действий в процессе реализации личностно-ориентированного обучения /А.В. Невзорова, К.В. Порубаева // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды: Материалы международной конференции педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 2017. С. 172-175.

5. Невзорова, А.В. Формирование лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности /А.В. Невзорова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 200-203.

УДК 37.03

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

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме формирования этнического самосознания младших школьников. Понятие этнического самосознания рассмотрено в сопоставлении с такими категориями как идентичность, этническая идентичность, толерантность, этническая информированность.

**Ключевые слова:** младший школьник, этническое самосознание, национальное сознание и самосознание.

---

© Невзорова Е.Д., 2018

Продолжительное время в отечественной науке этнические феномены рассматривали преимущественно как часть истории и этнографии. Многие ученые анализировали формирование национального сознания и самосознания народов, особенности их функционирования, а также межэтническое взаимодействие на разных этапах развития общества.

С точки зрения традиций психологии личности и социальной психологии проблему идентичности анализируют такие исследователи, как Н. В. Антонова, И. С. Кон, Н. Л. Иванова, Л. Б. Шнейдер, Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко, В. С. Мухина, В. В. Столин, И. С. Самошкина, О. В. Ходаковская, и др.

Этническая идентичность проходит ряд этапов в процессе становления. Эти этапы можно соотнести с этапами психического развития ребенка. Ж. Пиаже одним из первых предложил концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе. Формирование и развитие этнической идентичности рассматривается им, в первую очередь, как создание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства.

В 6-7 лет ребенок приобретает первые - фрагментарные и несистематичные - знания о своей этнической принадлежности. Именно с 6-летнего возраста ребенок идет в школу и чаще всего именно там, получает опыт взаимодействия с представителями различных этносов.

В зависимости от полученного первого опыта у ребенка формируется отношение к себе, своим близким и к другим менее значимым людям. Он начинает осознавать и анализировать свои отличия и сходства с другими людьми. Получая эти знания, ребенок научается или не научается уважать и ценить этнос, к которому принадлежит, и с уважением относиться ко всем людям, независимо от их национальной принадлежности.

Таким образом, формирование толерантного отношения ко всем людям начинает закладываться достаточно рано, поэтому уделять внимание этой проблеме важно. Многое в этом процессе зависит от позиции, которую занимает значимый и авторитетный

для ребенка взрослый, поскольку дети до определенного возраста действуют на уровне подражания.

Безусловно, многое зависит и от региона, где растет ребенок. Так, в регионах совместного проживания представителей разных этносов, ребенок очень рано начинает усваивать стиль межэтнических отношений, формируется эмоциональная позиция по отношению к своему и другому этносу.

Этническая информированность изначально основывается на простых и ясных показателях — языке, внешности, элементах материальной культуры (например, одежде и еде), обычаях. Постепенно способность ребенка воспринимать и описывать этнические признаки повышается. Он включает их в комплекс новых элементов, связанных с полученными до этого знаниями.

В младшем школьном возрасте происходит свойственная этому периоду перестройка отношений ребенка с людьми, закладывается основная культура личности. Важной ее составляющей является любовь к своему народу, к Родине. Познание и восприятие этнической культуры в начальной школе помогает дальнейшему развитию у ребенка чувств национального достоинства и национальной гордости, патриотизма, что, в свою очередь, ведет к формированию этнической идентичности.

Т.Г. Стефаненко утверждает, что этническая идентичность не статичное, а динамичное образование: процесс ее становления не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкнуть человека на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни и приводить к трансформации этнической идентичности и развивать общество в любом возрасте[5].

Современная среда, в которой развивается ребенок, является часто многонациональной. В ней есть множество возможностей для развития многообразных контактов с иными культурами. Она знакомит ребенка с особенностями других национальных групп, что требует понимания

этнопсихологических сходств и различий, которые закрепляются в этнокультурных представлениях и стереотипах.

С одной стороны, дети в современном мире окружены большим количеством доступной и, при этом, противоречивой информации об представителях других этнических групп. С другой стороны, если говорить о недостаточности или отсутствии знаний о мультикультурной среде, традициях, привычках и нормах поведения в современном обществе, то это требует осмысления у детей представлений об особенностях разных этносов, существующих между ними сходств и различий.

Педагогические системы, которые содержат в себе программы приобщения ребенка к фольклору, к этнической культуре, способствует формированию эмоционального отношения к своей этнической группе. Есть и недостатки этой системы: в них не отражена необходимая совокупность этнодифференцирующих признаков, становящихся доступными ребенку по мере его развития.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. В полном объеме, осознанно, идентичность проявляет себя в младшем подростковом возрасте, когда происходит осознанное различение своего этноса от другого.

### **Библиографический список:**

1. Дагбаева, С.Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях / С.Б. Дагбаева // Вестник КРАУНЦ, серия «Гуманитарные науки». – 2013 - №1(21) – С. 20 – 26.
2. Лебедева, Н.М. Методы этнической и кросс-культурной психологии / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко – М.: Издательский дом Высшей школы экономики. – 2011. – 22 с.



3. Камакина О.Ю. Возможности изучения эффективности внеурочной деятельности /О.Ю. Камакина, Я.М. Грякко // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации сборник статей II Международной научно-практической конференции. под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. 2016. С. 57-60.
4. Русских, Л.В. Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л.В. Русских // Вестник ЮУрГУ, серия «Социально-гуманитарные науки». – 2013. - №2. – С. 178- 180.
5. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко – М.: Аспект Пресс. – 2006. – 208 с.
6. Эм, Е. А. Позитивная этническая идентичность как основа этнической толерантности / Е.А. Эм // Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве. – 2013. - №7. – С. 225- 231.

УДК 373.1

Л.М. Панова

ГПОУ Ярославской области Ростовский педагогический  
колледж

г. Ростов Ярославской области

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Аннотация:** в данной статье автор обращает внимание на важную составляющую современного музыкального воспитания – использование регионального компонента. Дается обоснование необходимости включения данного элемента в воспитание подрастающего поколения. Приводятся имена композиторов и исполнителей, музыкальных коллективов нашего региона. Автор

---

© Панова Л.М., 2018

подчеркивает важность использования материалов регионального компонента в воспитании.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная область «Искусство», музыкальное воспитание, региональный компонент, урок музыки.

Современный этап общественного развития предъявляет новые требования к школьному образованию: оно должно быть направлено на развитие личности, на формирование у обучающихся таких качеств и умений, которые в дальнейшем позволят им самостоятельно осваивать новые виды деятельности и, как следствие, быть успешными в жизни. Уроки музыки представляют собой при этом важный развивающий и воспитывающий духовно-нравственный ресурс.

Интеграция регионального компонента в программу «Музыка» базируется на концепции взаимодействия федерального и регионального компонентов содержания образования. Объективными факторами, позволившими активизировать этот процесс стали законодательные и нормативные акты в области образования РФ.

Изучение музыкальной культуры родного края является важной составляющей частью школьного музыкального образования, которое реализуется в государственном образовательном стандарте и находит претворение в следующих формулировках: «панорама музыкальной жизни родного края и музыкальные традиции, придающие самобытность его музыкальной культуре; конкурсы и фестивали юных музыкантов как формы творческого самовыражения учащихся и демонстрации их достижений в области музыкального искусства как возможность открытия новых дарований; знакомство с творчеством региональных музыкальных коллективов и солистов – исполнителей народной, академической и эстрадной музыки; раскрытие панорамы современной музыкальной жизни страны и мира на примере ознакомления с исполнительским искусством наиболее признанных участников центров отечественной (в том

числе региональной) музыкальной культуры и музыкального образования».

Региональный компонент в содержании общего образования призван способствовать формированию личности выпускника как достойного представителя родного края, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций; гарантировать право на получение знаний о культуре родного края каждым учащимся; повысить статус образования как фактора развития региона; содействовать формированию: познавательной, коммуникативной, нравственной и эстетической культуры учащихся. Обращение к региональному содержанию в образовании, является мощным средством развития и воспитания подрастающего поколения, которое направлено, в первую очередь, на воспитание нравственных и эстетических чувств: любви к ближнему, к своему народу, к Родине; уважения к традициям родного края.

Определяя место регионального содержания в музыкальном образовании школьников, нужно отметить, что оно последовательно и систематически включается как в урочную, так и внеурочную деятельность учащихся. Изучение регионального содержания по предмету «Музыка» надо проектировать как сквозную содержательную линию, проходящую через все годы обучения в начальной и основной школе.

Крайне важно обратить внимание учащихся на тот аспект, что музыкальная культура Ярославской области самоценна. Она имеет многовековую историю: это культурное наследие, запечатленное в фольклоре народных мастеров, в народных традициях и обрядах; на Ярославской земле прошли детство и юность великого русского поэта Н.А. Некрасова, на чьи стихи написаны прекрасные песни и романсы; здесь родина певца-«золотого тенора» Л.В. Собинова и священника-композитора В. Зиновьева, видного деятеля культуры Н.Н. Алмазова. Современная музыкальная жизнь Ярославля достаточно насыщена и разнообразна: в области существует большое

количество музыкальных коллективов, таких как симфонический оркестр филармонии под руководством М. Аннамамедова, оркестр русских народных инструментов «Струны России» под руководством Е. Агеева, камерный ансамбль «Барокко» под руководством И. Попкова, ансамбли русских народных инструментов «Серпантин», «Скоморошина», профессиональная хоровая капелла «Ярославия», хор камерной музыки «Глас». В Ярославской области ежегодно проводятся фестивали: международный фестиваль хоровой и колокольной музыки «Преображение», Собиновский фестиваль оперной музыки, международный фестиваль «Джаз над Волгой», международный фестиваль органной музыки им. Л.И. Ройзмана, международный фестиваль «Искусство движения», фестиваль духовной музыки имени В. Зиновьева.

В настоящее время региональный компонент включается в уроки музыки на протяжении всего учебного года в каждом классе. Мы обращаем внимание на проходящие в данный момент яркие музыкально-общественные события. Например, в конце ноября текущего года в Ярославле проходил межрегиональный фестиваль народной музыки «Созвучье струн, времен и поколений». Он был посвящён 100-летию со дня рождения нашей землячки Веры Николаевны Городовской. На уроках музыки в Татищевской основной общеобразовательной школе Ростовского района, в каждом классе проводилась беседа о нашей исполнительнице. Слушали музыку, написанную В.Н.Городовской, смотрели видеозаписи концертов.

Использование материалов регионального компонента позволяет включать песенный материал композиторов нашего края. Школьники с удовольствием поют песни С.А. Мальцева и Н.В. Гогина. Они удивляются тому, что эти песни созданы композиторами, которые жили и сейчас живут в городе Ростове. Оказывается, с ними можно встретиться и побеседовать. Тем самым, музыка становится не чем-то архаичным и далеким, а вполне современной.

Благодаря региональной наполненности уроков музыки и внеурочных занятий, сельские школьники приходят к выводу,

что ярославские музыканты и композиторы вносят свой вклад в мировую музыкальную сокровищницу духовного наследия. Мы можем гордиться тем, что живем в области, которая богата музыкальными традициями.

Таким образом, можно утверждать, что музыка — один из доступных, интересных и важнейших видов деятельности, которая обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом и способствует воспитанию эстетических интересов, вкусов, потребностей и, в целом, развитию личности.

### **Библиографический список:**

1. Томчук, С.А. Примерная рабочая программа краеведческого модуля «Музыкальные традиции Ярославского края» / С.А.Томчук. – Ярославль, ИРО, 2009.
2. Томчук, С.А. Современный урок музыки с позиции требования ФГОС / С.А.Томчук // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы III Международной научно-практической конференции / науч. ред. докт. пед. наук О.В. Бочкарева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – с.147-150.
3. Четверикова, Г.М. Реализация регионального компонента в рамках предмета «Музыка» / Г.М. Четверикова // Педагогика искусств. – 2017. - №3. – с.153-156.

Е.В. Первова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## СОЗДАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Аннотация:** в статье определено основание для изучения проблемы создания в образовательном учреждении условий развития детей с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает этимологию понятий «образовательные потребности», «особые образовательные потребности», «дети с особыми образовательными потребностями».

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

Вопрос обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, обеспечение их интеграции и социализации в условиях массового общеобразовательного учреждений является на данный момент одной из актуальных и социально значимых проблем отечественной педагогической науки и практики. Дети с особыми образовательными потребностями имеют право на получение качественного бесплатного общего образования, которое является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В Концепции модернизации российского образования отмечается, что «дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной

школе по месту жительства» [3]. Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем создания в образовательном учреждении условий для развития детей с особыми образовательными потребностями. В настоящее время общий термин "дети с особыми образовательными потребностями» (ООП) определяет детей, имеющих какое-либо характерное наличие ограничений в психическом и (или) физическом здоровье или развитии. Это детей с нарушением речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития; детей, имеющих проблемы с языковыми барьерами, социализацией, нарушением работоспособности. Ряд ученых, в частности В.И.Лубовский, считают данный термин неприемлимым по отношению к одаренным детям, которые часто являются очень сложными в социальном плане, имеют набор разнообразных психологических, личностных, эмоциональных, коммуникативных проблем. Образовательные потребности у детей разных категорий различны, поскольку задаются спецификой нарушения психофизического развития. Инклюзивное образование - это процесс обучения детей с особыми потребностями с учетом их психофизических особенностей в образовательном учреждении, не являющимся коррекционными. В настоящее время наиболее распространенной и приемлемой является модель интеграции, опирающаяся на "концепцию нормализации". В основе данной модели инклюзивного обучения детей с ООП лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с особенностями в развитии в отдельные классы (группы), избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности. Можно утверждать, что социализация и интеграция детей с ООП является вполне выполнимой задачей при создании в образовательном учреждении условий для развития детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование становится реальностью как такая система образования, которая

исходит из идеи адаптации не индивида к системе, а системы к особенностям различных категорий детей.

В настоящее время осуществляются пилотные разработки педагогических технологий включения детей с ООП в программы дополнительного образования. Это модель инклюзии, основанная на культурологическом подходе, в основе которой лежит концепция реабилитации детей с ООП творческими видами социокультурной деятельности. Дополнительное образование обладает немалым потенциалом для развития творческих способностей детей с ООП, их жизненной устойчивости, позитивной самооценки, что имеет немаловажное значение в создании более справедливых условий для жизненного старта таких детей. Вероятно, обучение детей с ООП может быть эффективным при условии соответствующего реформирования массовой системы российского образования под целевые установки и технологические характеристики коррекционно-развивающего обучения. Основным критерием эффективности образовательной среды школы для детей с ООП можно считать способность ее субъектов к самоорганизации и саморазвитию, равно как и к развитию среды своего саморазвития.

### **Библиографический список:**

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский.- СПб.: Издательство «Лань».-2003.- 654 с.
2. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003 – 352 с.
3. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (**со специальными образовательными потребностями**) (Министерство образования РФ, Письмо от 16 апреля 2001 г. № 29/ 1524 -6 )
4. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013 №5. URL:



УДК 159.9, 316.6

О.А. Померанцева,  
А.И. Коротаяева  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

### **ОСОБЕННОСТИ АССЕРТИВНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ**

**Аннотация:** проблема ассертивности и агрессивности младших школьников с разными ценностными ориентациями рассматривается как необходимое условие реализации личностно-ориентированного подхода в начальной. Изучаемые свойства личности позволяют не только сконструировать индивидуальную образовательную траекторию для младшего школьника, но имеют несомненную ценность для родителей и педагогов дополнительного образования.

**Ключевые слова:** агрессивность личности, ассертивность личности, ценностные ориентации младших школьников.

Агрессия детей и подростков - одна из самых часто обсуждаемых проблем в психологической науке, однако остается достаточно большой круг вопросов, который требует дополнительных исследований [3, с. 242] Традиционно тему агрессивности рассматривали как типично маскулинную характеристику [4, с. 242 ], работы последних десятилетий указывают на то, что интерпретация агрессивности как типично

негативного поведения имела бы право на существование в случае исключения социокультурного фактора. Так, еще в исследованиях середины XX века, доказана биологическая предрасположенность к агрессивности. [2, с. 40]. Таким образом, кроме биологических механизмов, вопрос агрессивности в поведении следует дополнить особенностями социализации в различных обществах. Эрих Фромм отмечал, что агрессивность, способствующая личной целеустремленности,- это качество, необходимое не только для выполнения определенных видов деятельности, но и для выживания самого индивида. Недостаточность проявления агрессивности или ее чрезмерная выраженность приводят к поведенческим нарушениям.

Ассертивность личности позволяет младшему школьнику быть уверенным в себе, конструктивно отстаивать свою точку зрения, что является значимым положительным свойством личности. В обратном случае младший школьник не может достигать поставленной задачи, преодолевать трудности.

В качестве методик исследования нами были выбраны следующие: методика выявления уровня нравственно-этической ориентации (Л.И. Лейчук); Диагностическая программа изучения уровней проявления воспитанности младшего школьника, Опросник Басса-Дарки, адаптированный Г.А. Цукерман; Диагностика уверенности в себе; Тест Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли».

Базой исследования выступила МОУ средняя общеобразовательная школа, учащиеся 2 и 4 классов, 48 младших школьника.

Цель исследования: выявить взаимосвязь агрессивности и ассертивности личности у младших школьников с разными ценностными ориентациями.

Чтобы была обнаружена положительная или обратная взаимосвязь, изначально отношение к учебе, к труду, к здоровью, к социальной активности, к другим людям, к искусству, творчеству и культуре должно быть ценностью. В случае нашего исследования в иерархии ценностей младших школьников данные компоненты являются ценностью.

В результате математической обработки ранговой корреляции Спирмена обнаружена следующая взаимосвязь между видом агрессии и ценностью. Чем выше подозрительность, тем хуже относятся к своему здоровью ( $r = -0.21$  при  $p \leq 0.05$ ). Можно предположить, что ученики 2 класса тратят свой ресурс на подозрение, выяснение настоящих и мнимых «врагов». Такая важная ценность как отношение к здоровью уходит на второй план.

Взаимосвязь косвенной агрессии и отношение к другим также слабая и обратная ( $r = -0.07$  при  $p \leq 0.05$ ). Получается, что косвенная агрессия, выражающаяся в виде сплетен и слухов, обратно коррелирует с отношением к другим. Чем выше косвенная агрессия, тем ниже отношение к другим: особенности сверстника, его интересы обесценивается при возрастании косвенной агрессии.

В 4 классе прослеживается уже другая взаимосвязь между видом агрессии и ценностью. Чем более выражено чувство вины, тем большее значение приобретает отношение к труду ( $r = 0.36$  при  $p \leq 0.05$ ). Скорее всего, полное отсутствие ответственности за работу или допущенная ошибка при выполнении, вызывающие чувство вины, заставляют пересмотреть свои взгляды на исполнение работы качественно и в срок.

Взаимосвязь между подозрительностью и отношением к искусству, творчеству и культуре также слабая и прямая ( $r = 0.11$  при  $p \leq 0.05$ ). Вероятно, человек ищет в окружающих «недрузгов», чувство подозрительности усиливается настолько, что он пытается освободиться от гнета через искусство, открывая свои истинные чувства и эмоции.

Можно предположить, что взаимосвязи и структура данной личностной особенности младших школьников будет изменяться и упрочняться в подростковом и юношеском возрастах.

### **Библиографический список:**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Спб: Питер, 2008. – 400 с.
2. Камакина, О.Ю. Особенности агрессивного поведения младшего школьника / О.Ю. Камакина // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции, под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. Издательство: "[Наука и Просвещение](#)" (ИП Гуляев Г.Ю.) (Пенза), с. 40-42 // <https://elibrary.ru/item.asp?id=27295873>
3. Коротаяева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников / А.И. Коротаяева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 241-244
4. Коротаяева, А.И. Динамика взаимоотношений младших школьников в контексте гендерных установок / А.И. Коротаяева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С.281-284
5. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. - М.: ТЦ «Сфера», 1996 – 240 с.
6. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология / А.А. Реан Я.Л. Коломинский - СПб.: Прайм -еврознак, 2008. – 574 с.

УДК 377

ББК 74.5

Е.В. Савинова

ГПОУ ЯО Пошехонский аграрно-политехнический колледж

### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 35.02.14 «ОХОТОВЕДЕНИЕ И ЗВЕРОВОДСТВО»**

**Аннотация:** в статье представлен опыт работы по организации

---

© Савинова Е.В., 2018

исследовательской деятельности студентов по специальности 35.02.14 «Охотоведение и звероводство». Описаны этапы работы над исследованием, представлены элементы занятия по организации исследования.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, педагогическая практика.

*«Страшная эта опасность – безделье за партией,  
безделье месяцы, годы.  
Это развращает морально, калечит  
человека и ... ничего не может возместить  
того, что упущено в самой главной  
сфере, где человек должен  
быть тружеником –  
в сфере мысли».*

**В.А. Сухомлинский**

Организация исследовательской деятельности на занятиях является одним из приоритетов современного образования. В настоящее время достаточно много говорится о том, что студенты должны овладеть составляющими исследовательской и проектной деятельности, включая умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, объяснять, доказывать, защищать свои идеи.

Каждый преподаватель хочет, чтобы его студенты хорошо учились, с интересом и желанием овладевали выбранной профессией. В этом заинтересованы все участники образовательного процесса. Но подчас всем нам приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у студента не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению.

В чем сущность потребности в знаниях? Как она возникает? Как она развивается? Какие педагогические средства можно использовать для формирования у студентов мотивации к получению знаний?

В своей педагогической практике важное место мы отводим исследовательской работе - работе, связанной с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом.

Исследовательскую работу студенты, как правило, выполняют в определенной последовательности. Процесс выполнения включает в себя семь этапов:

- 1) формулирование темы
- 2) формулирование цели и задач исследования
- 3) теоретические исследования;
- 4) экспериментальные исследования;
- 5) анализ и оформление научных исследований;
- 6) внедрение и эффективность научных исследований;
- 7) публичное представление работ на уроках,

конференциях.

Важно так организовать учебную работу, чтобы обучающиеся ненавязчиво усваивали процедуру исследования: можно сделать акцент на значимость ожидаемых результатов, предложить оригинальное или неожиданно сформулированное учебное задание. Важно обеспечить «видение» обучающимися более общей проблемы, нежели та, которая отражена в условии задания. В идеале, проблему должен сформулировать сам студент, однако, на практике такое случается далеко не всегда.

В практике интересны такие проблемы исследования, которые «подкидывает» сама жизнь и они являются актуальными для обучающихся.

Вот один из примеров. Нам подарили трофей. У всех, кто видел его, возникал вопрос: «Чьи рога? Сколько стоят?». Чем не тема для исследования? При этом тема исследования совпала с темой предстоящего занятия: «Практическое занятие № 25 «Оценка трофейных качеств рогов представителя семейства Оленьи»» по МДК 04 02 Технологии заготовки и первичной переработки продукции охотничьего хозяйства и звероводства для студентов третьего курса колледжа в рамках программы подготовки специалистов среднего звена для реализации ПМ 04 Заготовка, первичная обработка, переработка и сбыт продукции

охотничьего промысла и звероводства по специальности 35.02.14 «Охотоведение и звероводство».

Студенты самостоятельно оформили тему исследования:

***Цена вопроса или «Оценка трофейных качеств рогов представителя семейства Оленьи»».***

**Актуальность исследования:** увидев трофей, все задаются вопросом: «ценен трофей»?

**Выявление проблемы:** не знаем ценность трофея.

**Цель исследования:** выяснить, подарок ценен как памятный или как выставочный трофей.

**Формулировка гипотезы:** трофей «Медальон рога представителя семейства Оленьи» имеет высокие трофейные качества и может получить награду на выставке.

**Выбор частных вопросов исследования:**

- видовая принадлежность рогов?
- «ценность» трофея;
- желателен трофей?
- особенности строения рогов?

**Обработка материала, выводы:** марал добыт в возрасте 10-12 лет, при жизни не болел, являлся перспективным видом. Цена трофея на рынке около 27 тыс. руб.

**Проведение трофейной оценки, выводы:** количество баллов снижено за диспропорцию в развитии левого и правого рога, трофей не может принять участие в трофейной выставке, *поэтому дорог как память о нашем выпускнике, подарившем трофей*

В ходе занятия студенты осваивают методику трофейной оценки. Кроме знания методики, обучающиеся овладевают соответствующими умениями, так как они понадобятся при ведении охотничьего хозяйства. Современная перспектива охотничьего хозяйства заключается в развитии гарантийных трофейных охот, развитии трофейного дела и повышении качества ведения охотничьего хозяйства до уровня, позволяющем создавать на рынке товаров и услуг предложение высокоорганизованных охот.

Как показала практика, в ходе выполнения исследований у студентов расширяется круг восприятия и представлений, складываются и совершенствуются познавательные способности, формируются основные процессы умственной деятельности, вырабатывается умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике. Исследовательская деятельность развивает в будущих специалистах качества коммуникабельности, коллективизма, волю к достижению результата.

Таким образом, использование исследовательской деятельности в образовательном процессе учебного заведения способствует выращиванию профессионалов с более высоким и современным уровнем компетенций, обеспечивает должное и соответствующее духу времени качество образования, дает возможность использования инновационных методов в обучении, что является приоритетными с точки зрения модернизации системы образования.

### **Библиографический список:**

1. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации /В.Васильев //. Народное образование. – 2000. - № 9.- с.177-180.
2. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник - М.: Народное образование, 2013.



И.В.Серафимович  
Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова  
МОУ СШ № 58  
О.А.Беляева  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ЗАПРОСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОРГАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в данной публикации авторами представлены результаты психолого-педагогического анализа мониторинга запроса старшеклассников на организацию образовательной деятельности в условиях современного образовательного учреждения. Эмпирические данные, полученные в рамках независимой оценки качества образовательной деятельности в двух образовательных учреждениях г. Ярославля, позволили выделить наиболее весомые показатели, значимые для оценки результативности работы школ. Доказана высокая значимость запроса школьников на формирование спектра метапредметных компетенций: регулятивных, информационных, познавательных и коммуникативных. Определена иерархия значимых ценностей, которые должна обеспечить «хорошая» школа, с точки зрения выпускников 9 и 11 классов: приоритетные позиции отданы старшеклассниками таким ценностям как «хорошие знания и умения по предметам», «развитие умений работать целеустремленно и результативно», «помощь в выборе профессии», «безопасные и комфортные условия обучения». На основании мониторинга выработаны рекомендации для администрации образовательных учреждений, предполагающие необходимость целенаправленной работы по созданию в школах

психолого-педагогических условий для формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся и для обеспечения безопасной, эмоционально-комфортной образовательной среды.

**Ключевые слова:** мониторинг, образовательная среда, удовлетворенность процессом обучения, запрос обучающихся к школе, метапредметные компетенции.

Анализ теоретико-методологических основ модернизации образования, в особенности такой его важнейшей характеристики, как управление, в значительной степени базируется на системе мониторинговых исследований процессов обучения и воспитания, их сущности, содержания, используемых методов работы, результатов педагогического процесса, его хода и эффективности. При этом особую значимость имеют диагностические процедуры, способные дать и оценку актуальной ситуации, и построить прогноз её развития, подобрать систему управленческих воздействий, направленных на стабилизацию или улучшение ситуации в школе. Среди предметов мониторинга обязательно присутствует анализ позиции педагогического коллектива, оценка степени её соответствия ожиданиям школьников.

Изменения, происходящие в системе образования Российской Федерации, предполагающие новые акценты в достигаемых обучающимися образовательных результатах, смещающие акценты на личностный и метапредметный аспекты, внедряемый новый профессиональный стандарт педагога, обязывающий иметь самые широкие компетенции для качественной организации работы в образовательном учреждении, требуют непрерывной обратной связи о процессе и итогах внедрения тех или иных инноваций, причем от различных участников образовательного процесса. Это позволяет сделать современную систему образовательных отношений открытой и интегрированной.

Под социально-психологическим мониторингом понимается «специально организованное систематическое

наблюдение за интеллектуальным, личностным, социальным развитием обучающихся. позволяющее администрации, педагогическому коллективу образовательного учреждения осуществлять анализ воздействия традиционных и инновационных образовательных и психолого-педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения обучающихся, воспитанников; принимать управленческие решения, распределять кадровые, финансовые и иные ресурсы, основываясь на объективных данных» [6].

Основной целью психолого-педагогического мониторинга является коррекция учебно-воспитательной деятельности, условий образовательной среды для предупреждения возможных неблагоприятных воздействий на развитие обучающихся. Мониторинговые исследования, систематически включенные в деятельность организации, позволяют проектировать будущую работу, координировать усилия отдельных структурных подразделений. Как считают С.В. Алехина, М.Р. Битянова, особую важность приобретает эта форма работы в деятельности педагога-психолога, именно он позволяет замечать изменения в психологической составляющей образования, гибко реагировать на те или иные тенденции, своевременно принимать решения о необходимости инноваций, корректировать образовательные задачи, создавать необходимые условия для развития [2, с. 67].

Ряд ученых считают, что в системе образовательного мониторинга можно условно выделить ряд уровней [7]:

1-й уровень – персональный: мониторинг осуществляется специалистами ежедневно (наблюдение во время занятий, оценка их результативности и эффективности, фиксирование динамики развития каждого учащегося и коллектива в целом);

2-й уровень – внутришкольный: мониторинг осуществляется администрацией образовательного учреждения (отслеживание динамики развития коллективов, параллелей и школы в целом по определенным критериям или комплексно по нескольким направлениям и во времени);

3-й уровень – муниципальный: мониторинг осуществляется органами управления образования

(отслеживание динамики развития образовательных учреждений).

Целью проведенного нами исследования стало изучение запроса старшеклассников на организацию процесса обучения в школе и определение на его основании путей совершенствования педагогической деятельности в образовательной организации. В данном случае речь идет о третьем уровне мониторингового исследования.

Практика показывает, что в ходе психолого-педагогического мониторинга характера взаимоотношений участников образовательных отношений наиболее целесообразным выступает метод анкетного опроса. В нашей работе использованы данные анализа результатов дистанционного анонимного анкетирования учащихся девярых и одиннадцатых классов, полученные в рамках независимой оценки качества образовательной деятельности Центром оценки и контроля качества образования города Ярославля (ЦО и ККО, <http://www.coikko.ru/>). Школьникам была предоставлена возможность оценить собственную удовлетворенность процессом обучения и воспитания в школе по 68 показателям, которые позже были обобщены в 11 самостоятельных параметров, в результате чего осуществлена оценка процессуальной стороны обучения и, прежде всего, выделены качественные характеристики восприятия учащимися системы взаимоотношений в школе.

В исследовании приняли участие 173 выпускника уровня основного и среднего общего образования двух образовательных учреждений г. Ярославля - МОУ СШ №59 и МОУ СШ №58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла. Обе школы более 30 лет успешно работают и являются Муниципальными инновационными площадками по ключевым вопросам внедрения образовательных стандартов (ФГОС).

Согласно полученным от старшеклассников данным, иерархия значимых ценностей, которая должна обеспечить «хорошая» школа, выглядит таким образом:

1. Хорошие знания и умения по предметам.
2. Развитие умений работать целеустремленно и результативно.
3. Помощь в выборе профессии.
4. Безопасные и комфортные условия обучения.
5. Интересное и современное преподавание учебных предметов.
6. Учет в организации учебной деятельности интересов и способностей каждого ученика.
7. Формирование у школьников умений адекватно общаться в разных ситуациях.
8. Стабильное позитивное отношение к ученикам со стороны педагогов и администрации.
9. Четкая организация учебных занятий и школьного досуга.
10. Предоставление возможности пользоваться информационными ресурсами.
11. Поддержание вежливых и доброжелательных отношений между учениками.

Важно отметить, что наряду с традиционной ценностью академических знаний (первая позиция), у современных школьников формируется понятие о сложности и значимости профессионального выбора в современном динамичном мире (третья позиция). Соответственно, со стороны школ требуется целенаправленная организация работы по формированию понятий о процессах профессионального и жизненного самоопределения, непрерывном образовании, готовности к переобучению в течении всей жизни, для чего целесообразно использование ресурсов партнеров-организаций, в том числе ВУЗов города.

Не остаются вне внимания старшеклассников и вопросы, связанные с понятием безопасности и комфорта во взаимоотношениях (четвертая позиция в списке ценностей). Особую значимость этот аспект приобретает в свете ситуаций, связанных с проявлениям жестокости и агрессии в ряде российских школ, широко представленных в средствах массовой

информации в последнее время. Отражение этих особенностей современной социальной ситуации в рейтинге ценностей говорит о формируемых у школьников мировоззренческих позициях.

Произведенный структурный анализ совокупности показателей, по которым ученики оценивали работу образовательного учреждения, позволил в качестве наиболее весомых выявить следующие положения:

- тактичность и терпение педагога в общении с каждым учеником;
- обучение учащихся способам постановки целей и поиску вариантов достижения желаемых результатов;
- приучение к тщательному обдумыванию ситуации перед принятием решения;
- доброжелательность в отношениях с учениками, отсутствие оскорблений со стороны педагогов;
- обучение навыкам поиска информации;
- обучение навыкам планирования, различения главного и второстепенного.

Полученные данные согласуются с результатами исследования, проведенного более десяти лет назад С.В. Алехиной [3], установившей на основании мониторинга ряда московских школ, что на адаптацию ребенка в образовательном учреждении существенное влияние оказывают не столько особенности личности, сколько характеристики образовательной среды: ценностные ориентации участников образовательного процесса, направленность на сотрудничество, построение партнерских отношений, эмоционально комфортное взаимодействие. Тем самым еще раз подтверждается необходимость постоянного внимания и систематического отслеживания специфики деятельности организации и особенностей построения системы взаимоотношений между всеми участниками образовательных отношений в ней.

Особое значение в свете происходящих изменений приобретают результаты, доказывающие высокую значимость запроса школьников на формирование целого спектра метапредметных компетенций: регулятивных, информационных,

познавательных и коммуникативных. Обозначенные в образовательном стандарте метапредметные результаты обучения, так сложно воспринимающиеся педагогами-практиками на настоящий момент, действительно, являются сферой, которая требует особого внимания учителей. Как считают ряд ученых, в том числе Ю.В. Громько, Н.В. Стеценко, В.В. Коренева [5,10], ориентация на метапредметный подход позволяет создавать условия и обеспечивать общекультурное развитие обучающегося, формировать знания, умения и навыки, которые относятся не к одному учебному предмету, а могут быть использованы в любом предмете, и не только предмете, но при анализе и восприятии окружающего мира, людей, объектов и явлений действительности, что в целом формирует гибкое, целостное представление об окружающем мире.

Выявленная значимость (структурный вес) отдельных показателей в системе удовлетворенности процессом обучения в целом отражают своеобразные «точки роста», воздействие на которые может стать откликом педагогического коллектива на существующий запрос школьников. Даже минимальное изменение в лучшую сторону перечисленных позиций повлечет за собой изменения значений всех остальных параметров и обеспечит удовлетворение запроса обучающихся.

На основании представленного анализа основной линией развития образовательных отношений можно определить совершенствование педагогической деятельности в двух стратегических направлениях: создание в школе психолого-педагогических условий для формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся и обеспечение безопасной, эмоционально-комфортной образовательной среды. Психологическая безопасность в данном случае может выступить как основание для проектирования и моделирования оптимальных условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психического здоровья всех участников образовательных отношений [1,4,8,9]. Стоит подчеркнуть, что решение подобных задач носит системный и комплексный характер, предполагает совместное участие всех

специалистов, кооперацию их активности в рамках системы общешкольных и классных мероприятий, психологическую диагностику, индивидуальные и групповые коррекционные занятия, тренинги личностного роста и т.д.

Таким образом, еще раз необходимо отметить высокую значимость мониторинговых исследований запроса школьников на организацию образовательной деятельности с учетом определенных ФГОС тенденций модернизации современного образования, ключевыми среди которых выступают личностная ориентированность, вариативность и непрерывность. Своевременная диагностика и ее качественный психолого-педагогический анализ могут стать фундаментом построения системы дифференциации и индивидуализации обучения, которая позволит за счет изменений в структуре и содержании образовательного процесса более полно учитывать склонности и способности учащихся, создавать условия для их личностного развития в соответствии со сформированными интересами и намерениями.

### **Библиографический список:**

1. Алехина, С.В. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога/ С.В. Алехина, М.Р. Битянова // Вестник практической психологии образования. 2009. №4. – С. 66–73.
2. Алехина, С.В., Мониторинг социально-психологических проблем развития учащихся / С.В.Алехина //Вестник практической психологии образования. 2007. №3 – С.46–48.
3. Громько, Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.docme.ru/doc/38300/stat.\\_ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii](http://www.docme.ru/doc/38300/stat._ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii)
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 28.12.2007 N 06-1965 "Рекомендации по совершенствованию



деятельности образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи" (ППМС-Центров). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/28126-sotsialno-psihologicheskiiy-monitoring>

5. Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека // под ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – 352с.

6. Серафимович, И.В. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников /И.В. Серафимович, О.А. Беляева, Ю.Г. Баранова //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). – С. 312-316.

УДК 159.9

А.А. Смирнова,  
Е.Г. Изотова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»,  
Г.Ярославль

## **ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье представлен практический опыт апробации и применения на практике коррекционной программы, направленной на коррекцию страхов и тревожности в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** страхи, тревожность, психологическая коррекция, младший школьный возраст.

---

© Смирнова А.А., Изотова Е.Г., 2018

Современный мир диктует свои правила, с каждым годом увеличивается количество факторов, которые негативно сказываются на эмоциональном состоянии ребенка. Все больше ситуаций, вызывающих стресс у ребенка, в результате которого формируется травмирующий опыт. Формирование травмирующего опыта-основа страха. Именно поэтому, страх является одной из самых распространенных эмоций в наше время. В младшем школьном возрасте происходит смена образа жизни ребенка, поэтому очень важно на этом этапе помочь ребенку адаптироваться к новым условиям.

В результате теоретического анализа мы выявили, что страх — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Также было выявлено, что страх довольно сложное психологическое явление, который включает в себя несколько аспектов, а, именно, когнитивный, операционный и эмоциональный. Были рассмотрены основные виды страхов, выделенные А.И. Захаровым и Р.В. Овчаровой.

При работе со страхами необходимо учесть основные способы психологической защиты, так как 6-7 годам ребенок в полной мере владеет ими. Используя эти знания на практике, мы можем помочь ребенку справиться с эмоциональным напряжением.

Перед нами встала задача создания коррекционной программы, которая соответствовала бы всем возрастным и психологическим особенностям детей. На протяжении трех лет нами было разработано и адаптировано 3 программы. На основе двух первых программ мы составили третью, заключительную, которая учитывала все недостатки и преимущества предыдущих.

Нами были поставлены следующие задачи:

- сплотить коллектив, уменьшить эмоциональное напряжение
- развить у ребенка ценностного отношения к окружающим и самому себе, умение осознавать проблемы в отношениях с людьми

- сформировать положительные стратегии взаимодействия со сверстниками
- развить умение адекватно оценивать ситуацию

Актуальным стало решение задачи по адекватной коррекции страха и тревожности. Данная коррекция позволит своевременно решить проблемы поведения младшего школьника. Младший школьник легко вступает в контакт, коррекция легко осуществляется игровыми методами, а положительный настрой легко формируется в групповых занятиях.

Занятия проводятся по принципу социально-психологического тренинга. В классном кабинете создаются условия для удобного расположения и передвижения детей. Количество детей от 15 до 25 человек. Основной формой работы стали коррекционно-развивающие занятия с использованием методов арт- и игротерапии.

Всю программу мы разделили на 3 этапа:

1. Первый этап. Организационный(ориентировочный). Состоит из 2-х первых занятий. Первый этап направлен на сплочение детского коллектива, выработки правил поведения на занятиях, создание благоприятного настроения.
2. Основной (реконструктивный). Состоит из 6 занятий. На данной этапе осуществляется основная работа по коррекции поведения, происходит развитие эмоционально сферы ребенка, формирование положительного отношения к ситуациям, в которых возникает страх. Приобретение навыка деятельности в разных жизненных ситуациях.
3. Заключительный(закрепляющий). Состоит из 2 -х последних занятий.

Закрепление полученных знаний, обще групповая и личностная рефлексия.

Отдельно в программе мы привели список игры, рекомендованных для снятия эмоционального напряжения, рекомендации для педагогов и родителей.

Р.В.Овчарова выделяла такие способы коррекции страха и тревожности у детей, которые могут использоваться педагогами в ходе учебных занятий и эффективно внедряться в учебный процесс.

Следовательно, коррекционная работа может быть осуществлена не только во внеурочное время, но и во время урока.

В итоге, всю коррекционную работу, нацеленную на профилактику и преодоления страха и тревожности у младшего школьника, можно разделить следующим образом:

- выработка специальных конструктивных способов поведения в сложных для школьника ситуациях, овладение приемами, способствующими снижению эмоционального напряжения;
- укрепление знаний о себе, развитие самооценки, осознание;
- формирование адекватного реагирования на сложные жизненные ситуации;

Для подтверждения эффективности проведенной работы мы провели анализ результатов по Т-критерию сравнения средних. Для показателя «Количество страхов до программы» полученное эмпирическое значение  $t$  находится в зоне незначимости. Для показателя «Количество страхов после программы» полученное эмпирическое значение  $t$  находится в зоне значимости.

Следовательно, мы можем говорить о том, что коррекционная работа прошла успешно.

### **Библиографический список:**

1. Смирнова, А.А., Изотова, Е.Г. Особенности психологической коррекции страхов и тревожности в начальной школе / А.А. Смирнова, Е.Г. Изотова // Психология развития личности в современном мире: материалы XVII Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 апр. 2017 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Д.Г. Дьяков, С.Н. Жеребцов, Н.В. Азарёнок – Минск : БГПУ, 2017. – 242 с. ISBN
2. Изотова, Е.Г., Смирнова, А.А. Психологические особенности детских страхов в младшем школьном возрасте / Е.Г. Изото-

ва, А.А. Смирнова // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика». Ярославль, 2016. 342 с

3. Изотова, Е.Г., Смирнова, А.А. Особенности проявления страхов младших школьников на современном этапе развития общества/ Е.Г. Изотова, А.А. Смирнова // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016.

УДК 37.032

Н.С. Смирнов  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## **ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме создания условий во внеурочной деятельности для творческой самореализации школьников. Рассмотрено понятие самореализации личности. Проанализированы объем и содержание понятия внеурочной деятельности. Рассмотрены возможности внеурочной деятельности для творческой самореализации школьников.

**Ключевые слова:** творческая самореализация, внеурочная деятельность, ФГОС, школьники.

Внеурочная (внеклассная) работа понимается сегодня, преимущественно, как деятельность, организуемая классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности,

---

© Смирнов Н.С., 2018

детский общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать. Термин «внеурочная деятельность», который употребляется для обозначения определенного спектра жизнедеятельности образовательного учреждения, не является абсолютно новым в педагогической теории и практике. Для образовательного учреждения внеурочная деятельность всегда была неотъемлемой частью выполняемых им функций. Однако, в отечественном образовании интерес к проблеме «творческой самореализации школьников во внеурочной деятельности» обнаружился недавно в ряду изучения различных аспектов саморазвития личности.

Личность современного человека культуры характеризуется освоением общечеловеческих ценностей, деятельность - креативностью, поиском творческих решений, его поведение автономностью и саморегулируемостью. Идея самореализации занимает центральное место во многих современных концепциях внеурочной деятельности. В отечественной педагогике и психологии существует множество определений понятию «самореализация». Э.Г. Азимов считал, что «самореализация» - это одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи учащемуся раскрыть свои задатки и возможности. Самореализация является результатом воспитания и самовоспитания личности. [1, с.268]. Согласно мнению В.С. Безруковой, «самореализация – это активная жизненная позиция личности по воплощению в деятельности и отношениях своих потенциальных возможностей. Это также действия по использованию имеющихся или созданию вновь условий для самоактуализации». [2, с.25]. Среди исследований, посвященных классификации ценностей, определяющее значение для объяснения содержания ключевой категории «самореализация», имела позиция Н.Б. Крыловой. Она выделила две группы базовых ценностей [3 с. 43]: 1) **ценности-добродетели** - базовые ценности, составляющие содержание нравственной культуры личности; 2) **ценности**

*жизнедеятельности*, которые составляют мотивационную основу социального поведения и творческой активности. М.Г. Казакина выделяет следующие структурные компоненты ценностных ориентаций: знание – осознание объективной ценности; переживание этой ценности как потребности; потребности как мотиваторы поведения человека; прогнозирование и программирование будущего поведения.

Существуют следующие виды внеурочной деятельности: познавательная деятельность, игровая деятельность, проблемно-ценностное общение, художественное творчество, досуговое общение, спортивно-оздоровительная деятельность, туристско-краеведческая деятельность, социальное творчество. Быстро развивающиеся технологии и пережившие социальные условия выдвигают новые требования к школьному обучению: пересматривается содержание учебных планов и программ, расширяется круг знаний в разных областях, необходимых для овладения учащимися. Современная внеурочная деятельность нуждается в обновлении учебно-методического и материально-технического обеспечения всего комплекса внеурочной деятельности. Современная образовательная школьная практика находится в поиске новых, активных форм организации обучения.

#### **Библиографический список:**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 447 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 329 с.
3. Крылова, Н.Б. Культурология образования /Н.Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2000.-272 с.
4. Невзорова, А.В. Формирование лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности /А.В. Невзорова //

Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 200-203.

5. Пешкова, В. Е. Педагогика /В. Е. Пешкова. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 121 с.

УДК 159.9

К.С. Смирнова

Е.Г. Изотова

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»,

Г.Ярославль

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье представлены основные результаты теоретического и практического исследования проблемы развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Описаны основные результаты реализации коррекционной программы, направленной на развитие эмоциональной сферы детей.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, младший школьник, коррекция, психологический климат.

Эмоциональная сфера представляет собой своего рода регулятор отношений человека к окружающей среде. Она выполняет защитную функцию, помогает другим людям понять состояние того или иного человека.

Известно, что большое влияние на развитие эмоциональной сферы младшего школьника оказывает новая социальная ситуация развития, в которой он оказывается в связи с приходом в школу. Развитие эмоциональной сферы, воспитание нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств - способствуют гармоничному становлению личности и совершенствованию отношения человека к окружающему миру.

---

© Смирнова К.С., Изотова Е.Г., 2018



Поэтому и педагогам и родителям очень важно знать особенности ее развития.

С целью изучения развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста была проведена исследовательская работа.

Исследование осуществлялось в три этапа. В нем участвовало два 2-х класса в количестве 17 и 19 человек. (контрольная и экспериментальная группы).

На первом этапе (констатирующий эксперимент) были проведены:

1. Методика определения психологического климата группы (Л.Н. Лутошкин).

2. Методика «определение индекса групповой сплоченности Сишора».

3. «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» (Смирнов Б. Н.).

4. Диагностическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова).

На втором этапе исследования (формирующий эксперимент), получив необходимую информацию об уровне развития эмоциональной сферы. у детей была проведена и внедрена в образовательный процесс программа по психолого-педагогическому развитию эмоциональной сферы детей на основе сокращенной версии программы педагога-психолога С.Н. Сеитнебиевой, тема которой «В мире эмоций».

Задачи программы:

- закреплять знания детей об эмоциях человека и важности их в жизни;

- развивать коммуникативные навыки учащихся, руководствуясь принципами доверия, поддержки, творчества и успеха;

- развивать речь детей и обогащать словарный запас;

- создание положительного эмоционального настроения.

На третьем этапе (контрольный эксперимент) была проведена повторная диагностика эмоциональной сферы

младших школьников. Полученные результаты были сравнены с результатами констатирующего эксперимента.

Так, в обоих классах показатель уровня сформированности группы, как коллектива увеличился, как и показатели групповой сплоченности. При этом наибольший рост показателей зафиксирован в экспериментальном классе. По результатам методики «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» в контрольном классе показатели увеличились, что говорит о росте эмоциональной возбудимости, а в экспериментальном уменьшились, то есть показатели уравновешенности доминируют над показателями эмоциональной возбудимости.

Результаты, полученные с помощью методики «Кактус» показали, что наиболее ярко выражены интровертность, эгоцентризм, импульсивность и агрессия; наиболее слабо – зависимость, скрытность, тревога, экстравертность и отсутствие стремления к домашней защите.

Для более точного сравнения результатов, нами проведена статистическая обработка данных с помощью непараметрического критерия U Манна – Уитни, которая показала, что произошедшие изменения не являются статистически достоверными.

Проведенная программа оказалась малоэффективной, так как развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста идет достаточно медленно; для получения значимых различий, необходимо использование подобных программ достаточно продолжительное время. Но, несмотря на это, анализ причин изменения полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что в большей степени на развитие эмоциональной сферы детей оказывают влияние межличностные взаимоотношения с окружающими его людьми, а также эмоциональное состояние и сплоченность коллектива, в котором находится ребенок.

### **Библиографический список:**

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
3. Карпова, Е.В. Когнитивный и эмоциональный компонент отношения к школе / Е.В. Карпова // Психология учебной деятельности и готовности к обучению. - Ярославль, ЯГПУ – 2010. – С.97-99. – 0,4.
4. Карпова, Е.В. Особенности социально-психологической адаптации детей к условиям школьной жизни /Е.В. Карпова // Социальная психология: практика, теория, эксперимент; Ярославль – 2000. – Т.1. – 0,2.
5. Карпова, Е.В. Социально-психологический анализ межличностных отношений в семье /Е.В. Карпова, С.Н. Сидорович // Международный конгресс «Психология инновационного управления социальными группами и организациями»; М – Кострома – 2001. – 0,2.

УДК 372.891

Т. И. Смирнова

ГПОУ ЯО Пошехонский аграрно-политехнический колледж  
г. Пошехонье

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ**

**Аннотация:** в статье рассмотрен вопрос применения информационных технологий во внеаудиторной работе при изучении дисциплин: «Биология» и «География». Автор дает пояснение данного метода и предлагает способы использования в учебном процессе, а также делает выводы об его эффективности и многогранности.

---

© Смирнова Т.И., 2018

**Ключевые слова:** ИКТ, внеаудиторная работа, Пошехонский край

География расширяет общий кругозор человека, воспитывает его в духе гуманизма и патриотизма. Изучение географии прививает любовь к Родине, к родным местам, к природе, доброжелательное отношение к людям, другим странам и народам. Одна из задач гуманитарных дисциплин на современном этапе состоит не только в том, чтобы дать учащимся основные базовые понятия, но и научить работать с разнообразными носителями информации. В своей педагогической работе использую деятельность на развитие и формирование познавательных интересов учащихся на уроках географии и во внеаудиторной работе через использование ИКТ.

Особое место в моей работе занимает внеаудиторная исследовательская деятельность, направленная на изучение региональной географии. В ходе изучения природных объектов студенты узнают много нового, и приходят к пониманию, что Пошехонский край - удивительный и прекрасный уголок нашей великой страны, которым по праву можно гордиться. В ходе разработки и реализации проекта студенты проводят поисково-исследовательскую работу, используя различные приемы и программы ИКТ просвещения населения, пропаганды охраны и сохранения природного богатства малой родины.

Одним из исследовательских проектов был выполнен проект «Пришелец - опасен и ужасен?» В середине прошлого века в Пошехонье произошли большие изменения. Рыбинское водохранилище затопило наши мелководные реки. Изменилась глубина, гидрологический режим, появились новые обитатели. Весной далеко в верховья малых рек на нерест стали заходить в изобилии лещи, судаки, чехонь. По словам старожил, нерестилища продвинулись вверх по рекам на десятки километров, что очень радовало жителей приречных сел. Но в речках появился неведомый ранее страшный обитатель, наводящий ужас не только на детей, но и на взрослых купальщиков. В тех местах, где водилось чудище: не купались,

не перебродили реку босиком, геройством считалось выловить и уничтожить незваного гостя. Незнакомец наводил страх на протяжении двух десятков лет, но потом также неожиданно исчез, как и появился. Но спустя четверть века он снова приплыл и стал пугать пошехонцев. Провели о пришельце социологический опрос среди населения, используя систему SURVEYMONKEY, в ходе опроса выяснили, что 100% опрошенных, бояться и по возможности уничтожают это животное. Мы решили выяснить, так ли страшен незнакомец. Возможно, его нужно охранять, а не уничтожать

Студенты провели исследование мест обитания, а также фото и видеосъемку пришельца. По этим материалам с помощью онлайн-определителя животных установили его видовую принадлежность, изучили биологические особенности объекта, выяснили, что пришелец - это минога ручьевая безобидное охраняемое животное, являющееся индикатором чистоты водоема. Полученную информацию мы постарались довести до всех пошехонцев. Используя программы Power Point, составили презентацию о миноге, показали места ее обитания в наших реках; при помощи программы Publishen выпустили и размножили буклеты «Минога ручьевая – животное, занесенное в Красную книгу России», листовки «Люди берегите Шельшу - это мой дом! Минога ручьевая». Красиво и в соответствии со всеми требованиями оформить работу нам помог текстовый редактор MSWord. В программе Movie Maker сделали раскадровку заснятого видеоматериала и создали фильм «Минога ручьевая - новый обитатель реки Шельша».

Следующим этапом нашего проекта стала разъяснительная работа среди населения. Мы провели классные часы в колледже, школах, на которых был показан фильм, буклеты. Листовки с информацией о миноге мы разместили на информационных стендах в большинстве пошехонских организаций. Буклеты раздавали жителям района в магазинах, автостанции, поликлинике. На сайте колледжа мы поместили статью и презентацию о необходимости охраны миноги ручьевой. Главным итогом нашего проекта явилось то, что пошехонцы

перестали бояться и уничтожать удивительное исчезающее животное миногу ручьевую. В достижении этой цели значительную роль сыграли ИКТ.

Используя деятельность на развитие и формирование познавательных интересов учащихся на уроках географии и во внеаудиторной работе через использование ИКТ мы провели еще несколько проектов.

В ходе реализации проекта «География грибного туризма в Пошехонском районе» были выпущены и распространены: грибной календарь, карта грибных туристических маршрутов, сборник пошехонских рецептов приготовления грибов, памятка грибнику, буклет «Осторожно - ядовитые грибы».

При разработке проекта «Влияние хозяйственной деятельности человека на гидробиологическую характеристику реки Согожа в 20 – 21 веках» напечатаны: карта затопленных водохранилищем деревень, карта мест проживания переселенцев на территории Пошехонского района. Также мы выпустили карту водяных мельниц, которые были на Согоже и ее притоках, указатель мест утопленной древесины, оставшихся после молевого сплава. Для любителей рыбалки распространили буклет «Рыбные места», листовки «Охраняемые водные объекты». Студенты, которые принимали участие в проектах, без труда создают буклеты, презентации, карты расположения различных географических объектов при изучении социально-экономической географии мира. Таким образом, проектно-исследовательская деятельность студентов и использование ИКТ помогают развитию важнейших для современной жизни компетенций.

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

## ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** В статье представлен опыт исследования представленности стилей педагогической деятельности у учителей начальных классов. Выявлено, что рассуждающе-импровизированный стиль педагогической деятельности более благотворно влияет на учебную мотивацию у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** школьная мотивация, стили педагогической деятельности, обучение.

В современных условиях формирование учебной мотивации у школьников является одним из сложных и непредсказуемых процессов. Учитель начальных классов, являясь авторитетным взрослым для обучающихся, может по-разному влиять на формирование учебной мотивации.

Изучая личностные и профессиональные компетентности учителя начальных классов, мы рассмотрели стили педагогической деятельности, которые позволяют создавать благоприятные условия для осуществления образовательного процесса и формирования осознанного желания у детей учиться.

Школьная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика [1].

Для проведения исследования мы опирались на классификацию стилей педагогической деятельности, которые предложили А.К. Маркова и А.Я. Никонова. Они выделили четыре типа индивидуальных стилей, такие как: эмоционально – импровизированный, эмоционально – методический, рассуждающе – импровизированный и рассуждающе – методический [2].

В исследовании принимали участие дети и учителя первых классов средней школы № 36 города Ярославля и средней школы города Кологрив. Всего в исследовании приняло участие 112 человек (106 учеников и 6 учителей начальных классов).

Для исследования нами были использованы методики: вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности, анкета для оценки школьной мотивации учащихся начальных классов (Н.Г. Лусканова).

После выполненного исследования мы выявили учителей с разными стилями педагогической деятельности и посмотрели, на каком уровне находится мотивация учащихся в этих классах. В результате изучения стилей педагогической деятельности было установлено, что у двух учителей эмоционально – методический стиль педагогической деятельности, два педагога имеют рассуждающе – импровизированный стиль, один учитель с эмоционально – импровизированным и один с рассуждающе – методическим стилем педагогической деятельности.

При изучении школьной мотивации получились следующие результаты: у учителей с эмоционально – методическим стилем педагогической деятельности 36 % учеников имеют высокую школьную мотивацию, 32 % - нормальная школьная мотивация, 13 % - низкая школьная мотивация, 13% - положительное отношение к школе, больше привлекает внеучебная деятельность и 6 % негативное отношение к школе, дезадаптация. Далее мы посмотрели, как развита мотивация у учеников педагоги которых имеют рассуждающе – импровизированный стиль. 49 % школьников имеют нормальную школьную мотивацию, 4 % низкую мотивацию, 41 % высокую



школьную мотивацию и 6% положительное отношение к школе. Учеников с негативным отношением к школе нет. При эмоционально - импровизированном стиле педагогической деятельности получилось следующее: 33 % - нормальная школьная мотивация, 17 % - низкая школьная мотивация, 20 % - высокая школьная мотивация, 17% - положительное отношение к школе, 13 % - негативное отношение к школе, дезадаптация. Последним мы рассмотрели рассуждающе – методический стиль педагогической деятельности и получили следующие результаты: 30 % нормальная школьная мотивация, 26 % - низкая школьная мотивация, 22 % - высокая школьная мотивация, 13 % - положительное отношение к школе и 9 % негативное отношение к школе.

Таким образом, стиль педагогической деятельности учителя начальных классов влияет на формирование учебной мотивации младших школьников. Рассуждающе-импровизированный стиль педагогической деятельности учителя начальных классов более благотворно влияет на учебную мотивацию обучающихся.

### **Библиографический список:**

- 1.Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2007
- 1.Климина, Н.А. Мотивация учения и ее формирование у учащихся начальной школы / Н. А. Климина. – М.: Социальная сеть работников образования, 2012.
2. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2003.

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

## **ФАСИЛИТАЦИОННАЯ СЕССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ**

**Аннотация:** в статье представлены материалы, направленные на анализ потенциальных возможностей использования фасилитационной сессии как инструмента организации взаимодействия педагога-психолога с администрацией и педагогическим коллективом; описывается логика построения работы в реализации сессионного сценария.

**Ключевые слова:** фасилитационная сессия, педагог-психолог, администрация, взаимодействие.

Современные изменения, затрагивающие роль психолога в службе образования, заставляют переоценить его позицию в образовательном учреждении, переосмыслить результаты и способы его практической деятельности [4]. Возрастающий запрос к педагогу-психологу, затрагивающий рост задач работы с педагогическим коллективом, предполагает освоение современных формы и методы работы, являющиеся актуальными на рынке психологических услуг [2].

Одним из таких современных и востребованных методов является фасилитация (от англ. *facilitate* – облегчать, делать легким) – способ профессиональной организации процесса групповой работы, направленной на прояснение и достижение группой поставленных целей [1]. Кроме того, фасилитацию можно рассматривать в качестве развивающего образовательного метода, поскольку его использование не

просто приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, но и способствует раскрытию их потенциала, обмену опытом, идеями, мнениями.

Фасилитация групповой работы как понятие для обучения и развития возникло во второй половине XX века. Чертами ее является использование наглядных методов выстраивания группового обсуждения, работа с визуальными образами, которые эффективно откладываются в человеческой памяти, гуманизация и «дебюрократизация» групповых обсуждений.

Использование данного метода ориентировано на следующие аспекты:

- эффективная организация обсуждения документа, спорной ситуации, вопроса или сложной проблемы в короткие сроки, избегание долгих, неструктурированных споров, которые могут сопровождать процессы принятия групповых решений;

- помощь в организации творческой атмосферы и стимулирование творческой активности группы, концентрации на ключевых вопросах, сути проблемы, выполнении задач или достижении соглашения к взаимному удовлетворению участников;

- получение вклада каждого участника в работу и учет всех мнений, приводящий к повышению эффективности командной работы, раскрытию потенциала участников, их заинтересованности и вовлеченности.

В результате использования фасилитации обсуждение занимает меньше времени, сложные темы получают простое выражение, принимаются конкретные решения и достигаются цели, избегаются ненужные конфликты между людьми или отдельными подразделениями. Кроме того, решается ряд сложных моментов:

- те, кто перебивает других, кого невозможно заставить замолчать, оказываются под контролем, а их вклад при этом не потеряется,

- те, кто обычно молчат, получают возможность делиться идеями, оказывать влияние и на принятие решения, причем без угроз и ненужных страхов,

- весь процесс общения визуально фиксируется по мере его прогресса, давая возможность любой момент обратиться к полной, не отредактированной версии его мельчайших моментов,

- возрастает удовлетворенность сотрудников принятыми решениями и ответственность за их реализацию.

Продуктом любой фасилитационной сессии становятся зафиксированные организационные решения и предложения, влекущие за собой организационные изменения, с которым участники смогут продолжить работу самостоятельно (в рабочих группах, на рабочих местах) [3,5].

Фасилитацию проводит ведущий (или фасилитатор), основной задачей которого является стимулирование и направление процесса поиска и анализа информации участниками групповой работы. Используя определенные навыки в процессе взаимодействия с людьми, позволяющие конкретным людям или группе принимать решения, определять цели, осваивать новые навыки, стимулируя и направляя процесс поиска и анализа информации участниками групповой работы. Фасилитатор отвечает за процесс группового обсуждения (ход совместной работы группы и формат), технологически его поддерживает, а группа отвечает за содержание и выдает результаты (идеи, предложения, решения). Фасилитатор всегда является нейтральной стороной и не представляет интересы ни одного из присутствующих. Все перечисленные позиции могут логично встраиваться в современную тактику работы педагога-психолога.

Обычная продолжительность фасилитационной сессии от 1,5 до 4 часов и зависит от количества участников (групп). Для ее проведения потребуются поверхности для визуализации (доски, листы, чистые стены и т.п.), модерационные карточки различных форм и цветов (овал, круги, люди, облака, шестиугольники, длинные прямоугольники), маркеры, ножницы, клей, метки для голосования различных цветов. Каждая сессия

включает в себя ряд этапов: подготовки, реализации, анализа деятельности (рефлексия).

Этап подготовки сессии является самым важным, т.к. именно он определяет ее успешность и эффективность. Его целями (и отдельными подэтапами) являются прояснение запроса, разработка сценария, подготовка оборудования и материалов.

Уточнение запроса у заказчика (для педагога – психолога в роли заказчика чаще всего будет выступать администрация школы), а также в целом согласование проведения мероприятия в виде фасилитационной сессии помогает фасилитатору определить ожидаемые результаты работы, цели мероприятия, его участников, а также ожидания заказчика. По сути это этап целеполагания, в ходе которого получается образ результата, его удобно проводить в виде интервью.

**В ходе этапа прояснения запроса обязательно фиксируются две группы целей: основные** (найти решение вопроса, выявить причины сложившейся ситуации, договориться о распределении ответственности в ходе реализации плана работы); **корпоративные** (развитие взаимодействия между сотрудниками, согласование позиций и видения участников по значимым вопросам, повышение мотивации и вовлеченности педагогов, повышение ответственности за принимаемые решения, развитие навыков группой работы и совместного принятия решений и др.).

**На данном подэтапе также определяется** согласованное с заказчиком решение о том, как будет выглядеть итоговый результат (ранжированный список идей, согласованные решения, оценка вариантов, план действий, список причин трудностей, структура программы, «уроки проекта»). Результаты этапа обязательно фиксируются в виде протокола, куда заносятся результаты обсуждения с заказчиком, а также окончательные цели и формат результата. Протокол необходимо подписать как педагогу – психологу, так и заказчику, несмотря на то, что он не является нормативным документом. Все изменения образа

результат и цели в процессе подготовки, если они возникают также фиксируются и согласовываются.

Следующим подэтапом подготовки фасилитационной сессии является разработка сценария, т.е. определение процесса построения сессии (как будет достигнут результат): логики продвижения, ключевых вопросов обсуждения, формата открытия и завершения сессии, распределения процесса по времени, детального сценария сессии, оценки степени достижения запланированных целей. Все перечисленные позиции согласуются с заказчиком.

**На третьем подэтапе подготовки сессии осуществляется подбор и подготовка участников, их информирование предварительный опрос, подготовка статистики, сбор необходимой информации, и т. п., решаются организационные вопросы, готовятся материалы (карты сессии и надписей, графические шаблоны, печатные материалы) и оборудование.**

**Этап реализации сессии также можно условно разделить на три основных подэтапа:**

**1. Открытие сессии:** настрой на активную работу, энергитизация, озвучивание целей сессии, условий работы, регламента, роли фасилитатора, ролей участников; введение правил, которые помогают управлять процессом; создание рабочей атмосферы.

**2. Рабочий этап, на котором** реализуется сценарий фасилитационной сессии: необходимо сфокусировать группу на обсуждаемых вопросах, собрать мнения участников, зафиксировать результаты для общего понимания, способствовать достижению консенсуса; управлять динамикой группы: поддерживать высокую энергетику и управлять неконструктивным поведением.

**3. Заключительный подэтап** (подведение итогов работы участников группы): фиксация результатов, решение о дальнейших шагах и распределении ответственности, оценка совместной работы.

Завершающим этапом фасилитационной сессии является этап анализа деятельности (рефлексия), который имеет большое значение непосредственно для самого педагога – психолога. Его основной задачей является оценка собственных действий и работы, оценка работы группы, получение обратной связи от заказчика, соотнесение собственных оценок и выводов с зафиксированными в протоколе и мнением руководителя. Этот этап позволяет определить направление дальнейшего развития, осознать, какие собственные компетенции нужно дополнительно развивать, что может помочь в достижении целей и т.д. Кроме того, данный этап позволяет получить для самого специалиста развивающую обратную связь от руководителя и наметить дальнейшие шаги развития школьной психологической службы.

Таким образом, фасилитационная сессия является инструментом, который может быть с большим успехом применен в работе педагога-психолога с администрацией школы и педагогическим коллективом. Его логика позволяет организовать совместную деятельность по решению актуальных для образовательной организации вопросов.

### **Библиографический список:**

1. Дудорова, Л.Ю. Фасилитация корпоративных мероприятий / Л.Ю. Дудорова // Корпоративная культура. – 2009. – № 5. – С.11-17.
2. Изотова, Е.Г. К вопросу о необходимости психологического сопровождения педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС второго поколения / Е.Г. Изотова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности: материалы VII Международной научной конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под. ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Издательство ООО «Агенство Литера», 2015. – С. 168-170.
3. Кейнер, С., Линд, Л., Толди, К., Фиск, С., Бергер, Д. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию сов-

местного решения / С. Кейнер и др. – М.: Изд. Дмитрия Лазарева, 2014. – 344 с.

4. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017). – [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_287411/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/)

5. Нёльке, М. Техники креативности / М.Нельке. – М.: Омега – Л, 2006. – 144 с.

УДК 159.9

А.Н. Чернигина,  
Е.Г. Изотова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им К.Д. Ушинского»  
Г.Ярославль

## **ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье представлены теоретические и практические аспекты исследования динамики взаимосвязи самооценки и социального статуса младших школьников.

**Ключевые слова:** самооценка, социальный статус, младший школьник ,личность , эмпирическое значение

Большую часть своей жизни человек проводит в группе. Практика показывает, что значение занимаемого в группе положения является неотъемлемой частью его самооценки. Исходя из этого, возникает вопрос: почему одни люди легко идут на контакт, хорошо принимаются в группе, другие – наоборот. Целью данной работы является определение влияния самооценки на социометрический статус младшего школьника в

---

© Чернигина А.Н., Изотова Е.Г., 2018



группе.

Известно, что самооценка как важнейшая личностная инстанция оказывает большое влияние на все сферы жизнедеятельности личности, выступает важнейшим регулятором деятельности, способствует саморазвитию. От особенностей самооценки зависит уровень притязаний, активности личности и взаимоотношения её с окружающими людьми.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе, адекватную самооценку. Как и всё в нем, она ещё только формируется и в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению. Вот почему родителям, педагогам и другим взрослым, работающим с детьми младшего школьного возраста, совершенно необходимо знать и учитывать закономерности, особенности развития самооценки, а также пути формирования адекватной самооценки и в целом позитивной Я-концепции.

Во всем многообразии сведений о становлении самооценки в младшем школьном возрасте практически отсутствуют данные, касающиеся влияния на самооценку социометрического статуса. Изучение данной проблемы в условиях обучения и воспитания детей актуально, прежде всего, потому, что это имеет выход к решению вопроса о психологическом здоровье школьника, столь остро стоящем в рамках современного обучения. Благоприятно складывающиеся отношения в учебном коллективе способствуют личностному развитию ребёнка и включению его в продуктивную деятельность, они повышают психическую активность, обеспечивают настроенность на решение той или иной задачи.

С целью определения особенностей влияния самооценки на социометрический статус младшего школьника было проведено исследование. Эмпирическое исследование

проводилось на базе МОУ СШ № 28 в 2015 (2 «А» класс) и 2017 (4 «А» класс) годах. Участие в исследовании приняли 31 человек. С целью определения социального статуса была использована методика «Социометрия», для изучения особенностей самооценки – методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Результаты диагностики 2 «А» класса показали, что в целом, самооценка младших школьников находится на завышенном уровне. Однако данные результаты являются нормой, что подтверждается теоретическими и практическими данными по исследуемой проблеме. Для подтверждения предположения о том, что уровень самооценки взаимосвязан с социальным статусом младшего школьника, мы обратились к методам статистической обработки данных, а именно, к корреляционному анализу Спирмена. Анализ показал, что самые высокие показатели самооценки тесно коррелируют с данными, полученными по методике «Социометрия». Таким образом мы можем сделать вывод, что чем выше самооценка у младшего школьника, тем выше его социальный статус, и наоборот – низкая самооценка не позволяет младшему школьнику занимать лидирующие позиции в классном коллективе.

При анализе результатов исследования в 4 «А» классе (спустя 2 года после первичного исследования) мы увидели, что в целом уровень самооценки снижается, уменьшается количество лидеров в классе. При этом у учеников «лидеров» самооценка находится на очень высоком уровне, у «предпочитаемых» - на среднем и высоком уровне, у «принимаемых» - на среднем. Для подтверждения предположений о наличии взаимосвязи между изучаемыми нами показателями, мы обратились к корреляционному анализу Спирмена. Результаты статистической обработки полученных данных показали, что существует прямая связь между социальным статусом в группе и уровнем самооценки: чем выше самооценка младшего школьника, тем выше его социальный статус, и наоборот.

Анализируя результаты двух измерений - 2015 и 2017 года, мы можем сделать вывод, что в младшем школьном возрасте существует прямая взаимосвязь между самооценкой и статусным положением учащегося в коллективе. При этом, чем младше дети, тем выше их самооценка, тем больше лидеров в классе. Со временем школьный коллектив претерпевает как количественные, так и качественные изменения: уменьшается количество лидеров, а соответственно, и количество детей с завышенной самооценкой.

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод, что самооценка и социальный статус младшего школьника являются динамическими характеристиками, определяющими уровень друг друга.

#### **Библиографический список:**

1. Аронсон, Э. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме /Э.Аронсон. – М: Олма-Пресс, 2004 - 558 с
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника /Б.С. Волков. - М.: Академический Проект: Альма Мастер, 2006. – 322 с
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Высшая школа психологии, 2011. – 163 с.
4. Ольшанский, Д.П. Самооценка и самоуважение /Д.П. Ольшанский // Школьный психолог. – 2007. – №4. – С. 20-23.
5. Сергеева, Е.В. Становление действий самоконтроля и самооценки у младших школьников / Е.В. Сергеева // Начальная школа. – 2006. – №6. – С.16-18.

Е. В. Чернорицкая  
МОУ СШ №4  
г. Вологда

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУПП УЧАЩИХСЯ**

**Аннотация:** в статье представлены примеры творческих проектов разновозрастных групп учащихся, способствующих формированию коммуникативных личностных качеств и коммуникативных компетенций школьников.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативные универсальные учебные действия, творческий проект, разновозрастные группы учащихся

Сегодня мы чаще и чаще говорим о навыках 21 века, среди которых важнейшими компетенциями признаются коммуникативность и умение сотрудничать. В Примерной образовательной программе ООО (далее - Программы) развитию этих компетенций у школьников через формирование универсальных учебных действий уделяется достаточно много внимания. Авторы Программы дают подробное описание коммуникативных универсальных учебных действий (далее - УУД), определяют принципы формирования УУД, предлагают типовые задачи применения универсальных учебных действий. Одним из путей формирования коммуникативных УУД является проектная деятельность учащихся, о которой также весьма подробно рассказано в Программе.

Занимаясь проектной деятельностью с учащимися, в последнее время мы стали чаще включать в проекты учащихся разных возрастов. В чем здесь смысл? Во-первых, разновозрастные группы учащихся позволяют сдружить

школьный коллектив; во-вторых, учащиеся более старшего возраста имеют возможность, не выходя за пределы школьного пространства, передать накопленные знания и опыт младшим учащимся, обобщая свои знания и опыт.

В 2018-2019 учебном году мы разрабатываем несколько проектов с разновозрастными учащимися в рамках подготовки к школьным праздникам:

- Шумовой оркестр
- Разработка сценария школьного праздника
- Постановка танцевального номера

*Шумовой оркестр.* Этот проект осуществляет ученица 7 класса Аня Ч. и учащиеся 2-х классов. Девочка заканчивает музыкальную школу по специальности «флейта», занимается в школьном эстрадно-духовом оркестре. Ей стало интересно применить накопленные знания и опыт в своей общеобразовательной школе, и мы стали разрабатывать проект шумового оркестра. В школе в наличии оказалось несколько инструментов шумового оркестра: ксилофоны, треугольники, бубны, ложки, трещотка. Опираясь на тембровые возможности этих инструментов, Аня сделала небольшую аранжировку фортепианной пьесы. Вместе мы репетируем эту пьесу с учениками 2 класса. Видно, как в процессе репетиций она гибко заменяет участников, если кому-то не удастся играть на выбранном инструменте, как она может упростить партию или, наоборот, ввести новые инструменты. Роль педагога — создать психолого-педагогические условия для творческого сотрудничества этих детей. Более того, к своему проекту мы подключили учеников 8 класса, которые по нашей просьбе, изготавливают на уроках технологии музыкальный инструмент — рубель. Это стало их собственным проектом. Одним из результатов проекта «Шумовой оркестр» стало исполнение концертного номера на школьном празднике, посвященном Дню матери. Аня оформила свой проект в письменном виде, добавив теоретическую часть о шумовом оркестре и его инструментарии.

*Разработка сценария школьного праздника.* В данном проекте участвуют ученики, входящие в сектор школьного самоуправления по подготовке школьных мероприятий. Перед ними была поставлена задача: подготовить сценарий праздника, посвященного Дню матери. План работы: поиски возможных сценариев в Интернете; обсуждение их с целью обобщения и адаптации к нашей школе; распределение ролей участников; подготовительная работа, включая создание афиши, приглашение родителей, оформление зала, подготовку конкурсов и видеороликов; проведение праздника; анализ и рефлексия.

Хочется отметить, что обсуждение сценария явилось самым сложным этапом. Данный проект проводился впервые и показал, что умение «находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов» у учеников на данном этапе почти не сформировано. Поэтому принято решение продолжить работу над составлением сценариев и подготовкой школьных праздников в течение учебного года с учетом результатов рефлексии; в конце года подвести итоги по формированию коммуникативной компетенции у учеников, занимающихся этим проектом.

*Постановка танцевального номера.* Проект осуществлялся с ученицей 7 класса Наташей К. и ученицами 1-х классов. Как и в проекте «Шумовой оркестр», Наташа занимается в танцевальной студии одного из муниципальных учреждений дополнительного образования. В ходе проекта она самостоятельно разработала танцевальные движения к одной из песен с учетом возможностей учениц первого класса, которые не занимаются танцами, осуществляла репетиции с первоклассницами и сама участвовала в танцевальном номере на празднике. Необходимый для танца реквизит сшили ее одноклассницы на уроках технологии. И это тоже было их самостоятельным проектом. За консультацией по поводу танцевального номера мы обратились к руководителю танцевальной студии, где занимается Наташа, что сделало наш проект более значимым для девочки.

Таким образом, проектная деятельность школьников в разновозрастных группах помогает приобрести опыт наиболее важных для коммуникативной компетенции умений, формируемых в основной школе: организовывать совместную деятельность с учителем и учащимися; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение.

### **Библиографический список:**

1. [http://fgosreestr.ru/#cite\\_note-16](http://fgosreestr.ru/#cite_note-16) Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)

УДК 159.9

П.Э. Чистякова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
Г.Ярославль

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты эмпирического исследования компонентов учебной деятельности младших школьников. Обнаружены различия в сформированности компонентов учебной деятельности у учеников с разной успеваемостью, а также различия в сформированности компонентов учебной деятельности мальчиков и девочек.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, компоненты учебной деятельности, младшие школьники.

Понятие «учебная деятельность» обозначает особую деятельность ученика, сознательно направленную им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учениками в качестве своих личных целей [3]. Сущность учебной деятельности - это присвоение научных знаний, перестройка всей личности ученика, то есть в отличие от других видов деятельности результатом учебной являются изменения в самом субъекте. Главная задача начальной школы — научить ребенка учиться. Учебная деятельность имеет свою структуру – компоненты учебной деятельности. К ним относят мотивацию, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль и оценку, переходящая в самооценку [1]. Каждый из этих компонентов достаточно хорошо изучен по отдельности, но, практически не рассмотрено, какие отличия могут быть в сформированности компонентов учебной деятельности у учеников с разной успеваемостью и влияет ли фактор пола на формирование компонентов учебной деятельности. Изучение этих вопросов и составило цель нашего исследования.

В качестве испытуемых специально были отобраны самые лучшие и самые худшие по успеваемости ученики в количестве 40 человек. Возраст испытуемых составил 10-11 лет. Нами была разработана методика на выявление уровня развития и сформированности основных компонентов учебной деятельности. Она представляет собой 7 утверждений – компонентов учебной деятельности: мотивация, учебная задача, учебные действия, самооценка, оценка, контроль, самоконтроль. Учителя оценивали детей по степени сформированности у них каждого компонента учебной деятельности по 10-ти балльной шкале в таблице, где указаны максимальные и минимальные значения оцениваемых параметров.

Полученные данные мы обработали и получили следующие результаты.



Таблица

Средние значения компонентов учебной деятельности лучших и худших по успеваемости испытуемых

Компоненты учебной деятельности	Лучшие по успеваемости	Худшие по успеваемости	Во сколько раз (средние значения)
Мотивация	9,2	3,7	2,5
Учебные задачи	9,05	2,8	3,2
Учебные действия	8,85	3,15	2,8
Самооценка	8,15	1,6	5,1
Оценка	8,45	2,2	3,8
Самоконтроль	8,55	2	4,3
Контроль	9,4	2,2	4,3

Как видно из таблицы, в основном все значения компонентов учебной деятельности у лучших по успеваемости учеников заключены в промежутке от 8,15 до 9,4. Это свидетельствует о том, что компоненты учебной деятельности сформированы примерно одинаково и на достаточно хорошем уровне. Обращает на себя внимание, что наибольшее значение, а, следовательно, и развитие имеет такой компонент учебной деятельности, как контроль.

У учеников, худших по успеваемости, все значения компонентов учебной деятельности заключены в промежутке от 1,6 до 3,7, то есть они сформированы на низком уровне. Наиболее низкий показатель у самооценки, также можно сказать, что на недостаточном уровне сформирован и самоконтроль. Самыми высокими показателями у учеников, худших по успеваемости, являются показатели сформированности учебных действий и мотивации. Это

означает, что у испытуемых есть стремление к получению новых знаний, овладению навыками, приобретению новых умений, но по какой-то причине это желание не обеспечивает успешность их учебной деятельности. И. вполне естественно, что хорошо сформированы учебные действия, поскольку это - компонент, который в ходе учебной деятельности осваивается в первую очередь.

Далее мы выяснили, что существуют различия в компонентах учебной деятельности и по половому признаку. Оказалось, что все средние значения компонентов учебной деятельности у девочек выше, чем у мальчиков. Девочки имеют более высокую мотивацию к учебе [2], у них адекватнее самооценка и выше показатели самоконтроля. Выше показатели и по остальным компонентам учебной деятельности (в среднем на 30%).

Следовательно, нами установлено, что имеют место различия в степени сформированности компонентов учебной деятельности у учеников с разной успеваемостью и половой принадлежностью (у девочек они сформированы лучше, чем у мальчиков).

#### **Библиографический список :**

1. Давыдов, В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов.- М.: Издательский Центр «Академия». – 2007.
2. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности /Е.В. Карпова.- Ярославль: ЯГПУ, 2007
3. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин – М.: Просвещение, 1989

О.В. Щербакова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»  
г. Ярославль

## СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

**Аннотация:** в статье представлены результаты эмпирического исследования структур личностных качеств агрессивных младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школах-интернатах. Установлено, что отсутствуют различия в структуре личностных качеств агрессивных младших школьников, обучающихся в различных типах образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** младший школьник, агрессия, агрессивное поведение, структура личностных качеств.

Проблема воспитания детей с агрессивным поведением является одной из центральных психолого-педагогических проблем. Все чаще приходится сталкиваться с явлениями игнорирования общественных норм и агрессивного поведения детей. Агрессивность – это свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъект - субъектных отношений. В целом данной проблеме уделялось большое внимание [1,2,3]. Однако неизученным является вопрос: имеются ли качественные различия структуры личности агрессивных младших школьников, обучающихся в различных типах образовательных учреждений? Это и явилось целью нашей работы.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СШ № 26 и МОУ «Санаторная школа-интернат № 6» г.

Ярославль. Использовались две методики: методика Басса-Дарки для диагностики агрессивности и методика многофакторного исследования личности Кэттелла (детский вариант).

Были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену между личностными качествами, выявленными по методике Кеттелла в каждой группе агрессивных младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школах-интернатах, и составлены матрицы интеркорреляций; построены структурограммы личностных качеств для каждой агрессивной группы испытуемых.

Далее применялся метод структурно-психологического анализа (А.В.Карпов), направленный на реализацию структурного способа интерпретации психических явлений, предполагающий определение индексов структурной организации изучаемых параметров (личностных качеств). Индекс когерентности структуры определяется как функция от числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости. Индекс дивергентности структуры определяется как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре. Индекс организованности структуры определяется как суперпозиция двух предыдущих индексов, то есть как сумма их количественных значений.

В целом подсчёт данных индексов в двух группах агрессивных младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школах-интернатах, показал их отличия. Так, например, было выявлено, что у агрессивных младших школьников, обучающихся в школе интернатного типа индекс когерентности выше. Следовательно, в данной группе интегративные тенденции в организации личностных качеств представлены в более выраженном виде. Наряду с этим, индекс дивергентности оказался выше также у агрессивных детей, обучающихся в школе интернатного типа, что свидетельствует о том, что у данной категории младших школьников не меньше выражены и дезинтегративные тенденции в общей структуре личностных качеств. Наконец, вычисление индекса

организованности показало, что он также выше в группе агрессивных детей, обучающихся в интернате. Следовательно, данный результат в еще большей степени подтверждает то, что уровень организованности личностных качеств является более высоким в группе агрессивных детей, обучающихся в школе-интернате.

Нами также было проведено сравнение матриц интеркорреляций личностных качеств агрессивных младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школах-интернатах, по критерию  $\chi^2$  - экспресс. Оно показало, что матрицы по структуре не отличаются, что свидетельствует о их сходстве; они однородны, следовательно, отсутствуют различия в структуре личностных качеств агрессивных младших школьников, обучающихся в разных учебных заведениях. Образовательная среда не оказывает прямого и непосредственного влияния на структуру личностных качеств агрессивных младших школьников. Следовательно, наше предположение о наличии качественных различий в структуре личностных качеств агрессивных младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах и школах-интернатах, не подтвердилось.

### **Библиографический список:**

1. Долгова, А.Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция / А.Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009.
2. Коротаева, А.И. Гендерные особенности проявления агрессивности у правонарушителей младшего школьного возраста / А.И. Коротаева // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. № 56-1.
3. Чинова, С.Ю. Детская агрессивность / С.Ю. Чинова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2001.

А.Ю.Юдакова  
Е.Г. Изотова  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д.Ушинского»  
г.Ярославль

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

**Аннотация:** в статье освещены основные теоретические и практические аспекты инклюзивного образования как одного из факторов современного развития общества; описывается исторический аспект инклюзии в России и зарубежом; определяются проблемы и перспективы инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образования, инклюзия, обучение, воспитание, личность.

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие важные задачи, как высокий уровень и разнообразный спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех детей. Выполнить эти задачи возможно при создании в образовательных учреждениях комфортной и благоприятной образовательной среды, в которой учебный процесс протекает в наиболее благоприятных для учащихся условиях. Одним из таких факторов является инклюзивное образование.

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Инклюзия-это полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) в жизнь школы и дальнейшее существование в обществе. К сожалению, специализированные школы для детей с ОВЗ не могут социально адаптировать детей с отклонениями в здоровье. Именно из понимания важности включения ребенка в

нормальную социальную среду и развилась впоследствии система инклюзивного образования, получившая широкую поддержку сначала на международном уровне, а затем и в нашей стране. Главная идея инклюзивного образования состоит в том, чтобы полностью вовлечь ребенка с ОВЗ в жизнь класса и школы. В идеале, инклюзивный класс должен объединить несколько групп детей с особыми образовательными потребностями, чтобы дети имели возможность общаться друг с другом, отсутствовала дискриминация детей с ОВЗ и обеспечивалось равное отношение ко всем детям без исключения.

Задачи инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями сформулировал Н. Н. Малофеев:

- создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности;
- развитие потенциальных возможностей детей с особенностями психофизического развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- освоение детьми общеобразовательных программ в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- коррекция нарушенных процессов и функций, недостатков эмоционального и личностного развития;
- формирование у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями;
- охрана и укрепление физического, нервно-психического здоровья детей;

– оказание консультативной помощи семьям, воспитывающим детей особыми образовательными потребностями, включение их в процесс обучения;

– успешная социализация обучающихся, воспитанников.

Успешному формированию инклюзивной образовательной среды во всех образовательных учреждениях служит четко спланированная и организованная, хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов работающих в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, логопедов, социальных педагогов, медицинских работников. Инклюзивной школе необходим такой педагог, который должен отвечать современным требованиям, быть образованным, грамотным специалистом, творческой и разносторонней личностью, изучать, понимать и реализовывать новые технологии в образовании, создавать необходимые условия для развития и существования «специального» коллектива, для компенсации или коррекции отстающих психических функций особенных детей, помочь в формировании психологических процессов для становления учебной деятельности в целом и каждого школьного навыка в отдельности и добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране появились на рубеже 1980–1990-х гг., но тогда инклюзивные школы работали скорее на свой страх и риск: практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды.

Но даже при наличии приказов сверху и общей установки не каждая школа готова принять путь инклюзии и стать инклюзивной школой. Кроме соответствующей технической оснащенности образовательных учреждений, принятия инклюзии обществом, важным условием, на наш взгляд, перехода к инклюзивной форме образования и его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ



специально подготовленными педагогами. За рубежом педагоги, оказывающие подобную поддержку, называются тьюторами (от англ. tutor – наставник, опекун; лат. tuor – наблюдение и забота). Основу тьюторства должно составлять посредничество, а также ориентация на индивидуальные потребности учащегося. Тьютером должен быть педагог, который организует условия для складывания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося и именно эта функция является главной для тьюторства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время институт тьюторства появился и в России. В инклюзивном образовании тьютор выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы, помогая ребенку, контролируя его состояние, поддерживая его как в образовательном процессе, так и коммуникативном плане. Таким образом, тьютор выступает в качестве специалиста, который организует условия для успешной адаптации ребенка с ОВЗ, его эффективной включенности в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Конечно, современная Россия делает только первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования. Но предпринимаемые усилия пока еще недостаточны. Институт «тьюторства» развит пока недостаточно. На наш взгляд определенного «рывка» в этом отношении следует ожидать в самое ближайшее время. Сегодня постепенно начинает входить в школьный возраст поколение детей, родившихся когда в стране начался бум рождаемости, и уже сегодня государство ставит достаточно амбициозные задачи по строительству новых школ и реконструкции действующих, готовых принять на обучение резко увеличившееся количество школьников. Можно с уверенностью предположить, что новые школы будут готовы принимать на обучение детей с самыми разными образовательными потребностями. Для них будет создана безбарьерная среда, кабинеты логопедии, зоны отдыха и лечебной физкультуры. Но к этому моменту должно быть готово и педагогическое сообщество, поэтому задача подготовки

педагогов, готовых работать в инклюзивной среде, является, на наш взгляд, сегодня одной из первоочередных.

**Библиографический список:**

1. Изотова, Е.Г. Особенности современного состояния инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Изотова, А.Ю. Полоз // Научный поиск: Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А.В. Карпова. Ярегиональное отделение РПО; факультет психологии ЯрГУ им.П.Г. Демидова. Ярославль, 2017. 334 с.

*Научное издание*

**Опыт и перспективы реализации федеральных  
государственных образовательных стандартов  
в современной школе**

Сборник научных статей всероссийской научно-практической  
конференции  
(20 декабря 2018 г.)

Научный редактор  
Елена Викторовна Карпова

Материалы публикуются в авторской редакции  
Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева  
Компьютерная верстка – Е.Г. Изотова

Подписано в печать 26.12.2018.  
Формат 60х92 1/16  
Усл. печ. л. 14,25. Тираж 100 экз.  
Заказ № \_\_\_\_\_

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РиО ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
ООО «Филигрань»: г. Ярославль, ул. Свободы, 91  
(4852) 98-27-05