Владимирский государственный университет

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой научно-практической конференции

3 − 4 апреля 2024 г.

Выпуск 12

Владимир 2024

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Педагогический институт

Кафедра педагогики

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

3 − 4 апреля 2024 г.

Выпуск 12

Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Л. В. Левицкой

Электронное издание

Владимир 2024

ISBN 978-5-9984-2172-3
© ВлГУ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

УДК 159.9:3078.4
ББК 88.6

Редакционная коллегия:

Л. В. Левицкая, канд. психол. наук (*отв. редактор*)
Е. Н. Селивёрстова, д-р пед. наук (*член редколлегии*)
С. И. Дорошенко, д-р пед. наук (*член редколлегии*)
С. Н. Испулова, канд. пед. наук (*член редколлегии*)

Издание входит в специализированную информационную систему РИНЦ

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

На пути в педагогическую науку : сб. материалов студенч. науч.-практ. конф. 3 − 4 апр. 2024 г. Вып. 12 / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Пед. ин-т, Каф. пед. ; под общ. ред. канд. психол. наук, доц. Л. В. Левицкой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 239 с. − ISBN 978-5-9984-2172-3. – Электрон. дан. (2,7 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Двенадцатый выпуск издания включает статьи по психолого-педагогической проблематике, представленные бакалаврами и магистрантами на научной конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института в рамках Дней науки студентов Владимирского государственного университета, проходившей 3 − 4 апреля 2024 года.

Адресовано преподавателям, студентам (бакалаврам и магистрантам), а также всем, кто интересуется вопросами педагогики и психологии.

ISBN 978-5-9984-2172-3
© ВлГУ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 8

Аникина Е.Ю.
Педагогические условия развития личностных
и коммуникативных метапредметных умений у учащихся
9-х классов на уроках иностранного языка 9

М.А. Акимова
Приёмы НЛП в формировании
лексических навыков на уроках иностранного языка
у учащихся младших классов 15

А.Н. Акиншина
Педология трудного детства
(по материалам «Основных положений плана
педологической исследовательской работы
в области трудного детства» Л. С. Выготского) 20

К.Н. Алексашин, И.В. Козлова
Особенности конфликтов в среде осужденных 24

А.А. Богослова
Проблема диагностики РАС во взрослом возрасте.
Общая характеристика 29

Н.Н. Болотова
Развитие творческих способностей детей
среднего дошкольного возраста
посредством ручного труда 33

Е.М. Блюхерова, И.А. Егорова
Проблемы и противоречия
личностного и психического развития подростков 38

К.С. Бубен
Формирование функциональной грамотности
на уроках иностранного языка 8 – 11 класса 43

А.В. Вавилова
Понятие «эстетическое воспитание»
и его развитие в советской педагогике 49

Ю.А. Викторова
Психоэмоциональные состояния
работающих и неработающих студентов 55

М.В. Вилков
Развитие познавательного интереса
в условиях летнего школьного лагеря 59

К.И. Воронова
Использование социальных сетей
для развития познавательного интереса
к изучению иностранного языка 65

Ю.С. Гордеева
Развитие познавательных УУД у учащихся колледжа
на уроках химии
(на основе использования материалов МЭШ) 72

Д.А. Горячева
Сравнительный анализ выраженности экзистенции
и осмысленности в подростковом и юношеском возрасте 78

Н.А. Гугучкина, А.Н. Редников
Духовно-нравственное воспитание личности сотрудника УИС 83

Э.Э. Денисов
Физические опыты как средство
развития умения решать учебные задачи 87

И.А. Демина
Педагогические возможности применения кейс-технологии
при организации обучения школьников
иностранному языку на основном этапе 92

М.А. Дмитриева
Поликультурное образование
и подготовка поликультурного учителя 99

В.С. Зотова
Влияние интернета на формирование личности школьника 106

Ю.Н. Иванова
Использование мультимедийных технологий
для формирования умения аудирования
на уроках английского языка в 9 классе 111

И.А. Карякина
Влияние педагогической оценки
на самооценку школьника в учебном процессе 116

А.В. Комышева
Развитие у учащихся личностных и метапредметных
компетенций средствами музыки
на внеурочных занятиях иностранного языка 121

Л.Д. Катунова
Поощрение и наказание в школьном обучении 126

В.Ю. Ленкова
Развитие профессионального самоопределения
школьников на занятиях иностранного языка 130

Е.С. Малик
Предпосылки создания комсомольской и пионерской
организации
(на материалах Владимирской губернии 1922 – 1929 гг.) 134

С.Р. Мамедова
Педагогические возможности кейс-метода
в формировании исследовательских умений школьников 142

А.А. Минаева
Дидактические карты как средство усвоения
терминологии на уроках экономики 149

К.П. Мяхлова.
Развитие коммуникативной культуры
у старших школьников
в условиях внеклассной деятельности 154

А.В. Никишова
Педагогические стратегии деятельности классного руководителя
в формировании психологического здоровья подростков
в условиях современной образовательной среды 160

В.А. Пасякина
Проектные технологии как средство
активизации познавательной деятельности учащихся 165

О.А. Передня
Развитие мелкой моторики рук детей
старшего дошкольного возраста
посредством использования игр и игровых упражнений 173

Ю.А. Прибылова
Групповая сплоченность как фактор
успешного учебного взаимодействия 177

С.В. Романова
Музыкально-эстетическое воспитание
обучающихся 9-х классов во внеурочной деятельности 182

Ю.А. Рябова, Л.В. Левицкая
Особенности проявления тревожности
в младшем школьном возрасте 186

И.В. Сидорова
Способность к распознаванию эмоций
у студентов педагогического образования 189

М.С. Скудная
Советник директора по воспитанию и взаимодействию
с детскими общественными объединениями
в воспитательной среде школы 193

В.И. Самсонов
Социальная тревожность у детей подросткового возраста:
причины возникновения и особенности протекания..... 198

К.В. Соколов
Проявление прокрастинации в юношеском возрасте.....203

А.А. Тарасова
Педагогические средства развития фонетических навыков
у учащихся 5-6 классов
на внеурочных занятиях английского языка 208

А.В. Хиль
Технологии и инструменты для разработки
интерактивных онлайн курсов 213

Е.Д. Хребтова
Взаимосвязь учебной мотивации и внутренней позиции
школьника у учащихся 3-го класса 218

Н.Н. Цветков
Провоцирующие задачи по математике
как средство развития рефлексивных умений
учащихся основной школы 223

М.А. Шибанова
Педагогические возможности дискуссионного метода
в обучении иностранному языку
на старшей ступени общеобразовательной школы 230

С.В. Яжина
Образ учителя глазами современного подростка 234

ПРЕДИСЛОВИЕ

Двенадцатый выпуск сборника материалов традиционной ежегодной студенческой научно-практической конференции, организованной кафедрой педагогики Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых в рамках традиционных студенческих Дней науки, проходившей 3 − 4 апреля 2024 года, содержит статьи, представленные студентами бакалавриата и магистратуры по современной психолого-педагогической проблематике.

Содержание материалов свидетельствует о высоком уровне научно-исследовательской деятельности обучающихся Педагогического института, осуществляемой под руководством преподавателей кафедры педагогики. В статьях отражены результаты исследований по разнообразным темам, рассматривающим актуальные проблемы современной образовательной практики.

Исследования, проведенные студентами – будущими педагогами и магистрантами – уже практикующими педагогами, отражают задачи, стоящие перед современными образовательными организациями в области образования, воспитания и развития субъектов образовательного процесса. Рассмотренные темы свидетельствуют о разнообразии научных интересов современной студенческой молодежи, а представленное в статьях описание результатов исследования – о формировании важнейших профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей.

УДК 37.018

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND COMMUNICATIVE META-SUBJECT SKILLS IN 9TH GRADE STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Е.Ю. АНИКИНА, студент Педагогического института ВлГУ
(группа АФ-119), E-mail: anikina.e01@yandex.ru
E.Yu. ANIKINA, student of the Pedagogical Institute, VlSU
(AF-119 group), E-mail: anikina.e01@yandex.ru
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол. н., доцент, Н.И. СМАКОВСКАЯ,
E-mail: smakovska@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor N.I. SMAKOVSKAYA

Аннотация: В статье рассматриваются актуальную тему развития метапредметных (личностных и коммуникативных) умений у школьников в условиях обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется базовой программе общего образования и ее влиянию на развитие социальных навыков школьников. Авторами, на основе обобщения педагогического опыта коллег, а также в ходе опытно-экспериментальной работы, был разработан цикл заданий для более эффективной реализации учебно-воспитательного потенциала иностранного языка (на примере изучения английского языка) для развития личностных и коммуникативных метапредметных умений у старших школьников.

Abstract: This article discusses the current topic of the development of meta-subject (personal and communicative) skills in schoolchildren in the context of learning a foreign language. Special attention is paid to the basic general education program and its impact on the development of students' social skills. The authors, based on the generalization of the pedagogical experience of colleagues, as well as in the course of experimental work, developed a series of tasks for more effective implementation of the educational potential of a foreign language (using

the example of learning English) for the development of personal and communicative meta-subject skills in senior schoolchildren.

Ключевые слова: обучение, метапредметные умения, личностные метапредметные умения, коммуникативные метапредметные умения, школьники, развитие.

Keywords: learning, meta-subject skills, personal meta-subject skills, communicative meta-subject skills, students, development.

Требования современного общества определяют возрастание роли эффективного взаимодействия между людьми, развития способности человека к организации деятельности. В связи с этим проблема развития личностных и коммуникативных метапредметных умений приобретает особую актуальность.

Как известно, период школьного образования, особенно в контексте средней и старшей ступени, отличается наивысшей концентрацией межличностного взаимодействия на интуитивном уровне у подростков, в течение которого происходит генерация восприятия социума и определение своей роли в нем. Актуальными представляются вопросы, направленные на определение приемов достижения наилучшего результата в воспитании коммуникативной культуры индивидов на стадии школьного обучения, анализ которого способствует установлению степени влияния базовой программы основного общего образования на формирование навыков социального и межличностного взаимодействия. Проблема влияния социально-педагогической работы на развитие коммуникативных навыков подростков представляется недостаточно изученным на сегодняшний день. Несправедливо обделяются проблемы формирования личностных и метапредметных коммуникативных качеств школьников в процессе получения образования, разработанного в соответствии с действующими регламентами, установленными государством.

Обратимся трактовке личностных и коммуникативных метапредметных умений в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 N 1897. В документе данные качества определяются как положительное отношение к своему государству и проживающему в нем народу; осознание, принятие и соблюдение ценностей человеческой жизни; способность к обучению с осознанием и принятием необходимости образования и общего получения знаний, с последующей их реализацией в

практической деятельности; склонность к социальной активности и проявлению гражданской позиции, уважение норм закона и принципов морали и нравственности, основание на них поведенческих установок и соотношение поступков; наличие коммуникативных знаний, умений и навыков, на базе которых осуществляется межличностное и социальное взаимодействие с соблюдением принципов уважения, способность выстраивания конструктивных диалогов и рациональных бесед и т.д. [5].

С.Г. Воровщиков считает, что наличие коммуникативных способностей составляет коммуникативную компетенцию личности, так как они направлены на развитие практической возможности вступления в диалог с выражением рационального мнения, сформированного заранее или генерированного в процессе контакта; на свободную интеграцию в группу людей и участие в коллективных беседа с последующим формированием результативной коммуникации со сверстниками или более взрослыми лицами, имеющими авторитетное социальное положение в группе или обществе и т.д.

Содержание личностных и коммуникативных метапредпметных умений определило выбор педагогических средств в нашей опытно-экспериментальной по их развитию - деловая игра, дебаты, групповая проектная деятельность, мини-эссе у условия учебной деятельности на уроках иностранного языка.

Так, проектная форма работы в рамках учебной деятельности обеспечивает индивидам условия, при которых у них возникает необходимость коммуникации с коллегами и преподавателем о вопросах способа проведения занятий, поставленных в контексте выбранной темы проблемы и определения оптимального и наиболее продуктивного пути их решений. В работе Н.Ю. Нежуриной форма дебатов рассматривается как формализованное обучение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположное мнение по теме обсуждаемого выступления [4]. Ролевая игра позволяет моделировать ситуации, в которой участники исполняют роль какого-либо человека. Возможно проигрывание реальной ситуации, с которой участники встречаются или могут столкнуться. В деловой игре, как разновидности ролевых игр, исследователи утверждают, что одной из функций преподавателя, помимо трансляции теоретических знаний и развития практических навыков в области

определенной учебной дисциплины, следует считать обучение на собственном примере навыку самостоятельно поиска, идентификации, анализа и усвоения информации [1, с.17], [6].

Итак, нами была проведена опытно-экспериментальная работа в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Гимназия №35» г. Владимира в 9 классе. Респондентами стали 15 школьников: 9 девочек и 5 мальчиков. В качестве диагностического инструментария нами были определены методики В.В. Синявского, В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) и В.В. Бойко для диагностики уровня эмпатических способностей как важной характеристики личности.

Исходя из анализа результатов диагностирования были выявлены такие проблемы межличностного взаимодействия у испытуемых, как ученикам трудно принять позицию собеседника, достигнуть соглашения в командной работе, кроме того, многие из них привыкли занимать позицию подчиненного, избегая ответственности и другие.

Целью исследования являлось определение оптимальных педагогических средств для развития метапредметных (личностных и коммуникативных) умений у школьников.

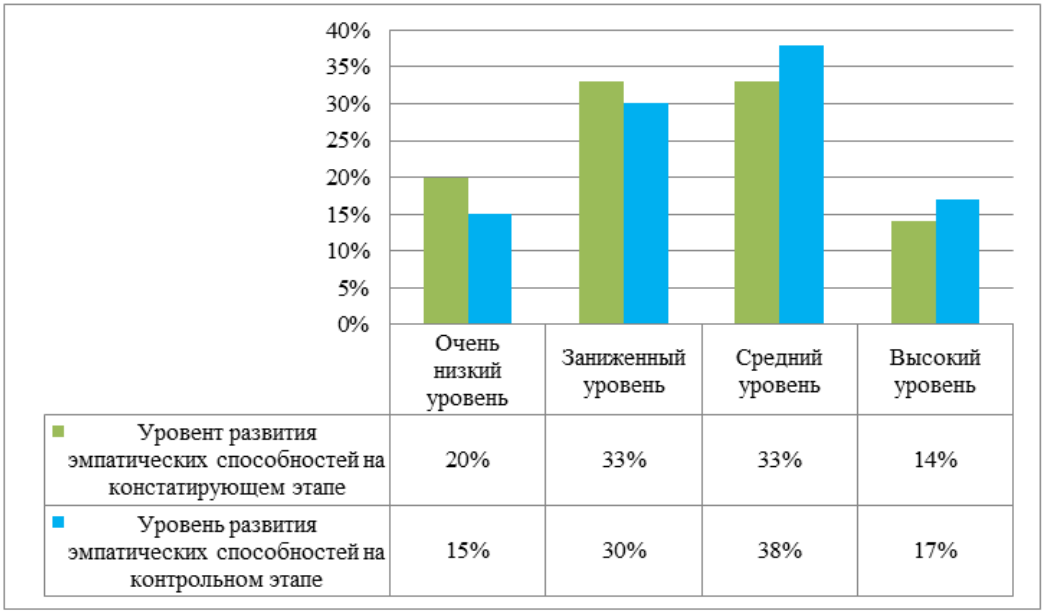
Для достижения поставленной цели был разработан цикл из 10 занятий по развитию личностных и коммуникативных метапредметных умений по темам учебника «Rainbow English» для 9-х классов (авторы О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова) «Mass Media: Radio, Television, the Internet» и «The Printed Page: Books, Magazines, Newspapers». Например, в ходе проектной работы, ученикам предлагалось подготовить работы, которые могут быть представлены в виде презентации, плаката, коллажа, доклада и т.д. В рамках групповой работы каждый участник должен быть ответственен за отдельный аспект проекта в рамках темы «Mass Media: Radio, Television, the Internet», например: поиск информации о изобретении определенного СМИ, сравнение различных СМИ между собой, их польза и вред и т.д. Презентация проделанной работы должна укладываться в рамки 3-5 минут и соответствовать пунктам определенного и заранее озвученного плана, например: презентация должна включать историю, основные преимущества, применение и возможные риски выбранной технологии.

Темой для дебатов была выбрана проблема «Pros and Cons of Personal Computers». Учащиеся были разделены на две группы, одна из которых защищала преимущества персональных компьютеров, например, облегчение

доступа к информации и улучшение образовательных возможностей, тогда как другая фокусировалась на недостатках, таких как зависимость и повышенные риски для здоровья. Каждый ученик должен был подготовить аргументы для защиты своей позиции и ответить на критические вопросы от противоположной стороны [3]. Для выполнения данного задания обучающимся был дан временной период, в течение которого их задача состояла в сборе аргументов, способствующих выражению своей позиции, в рамках заданных условий.

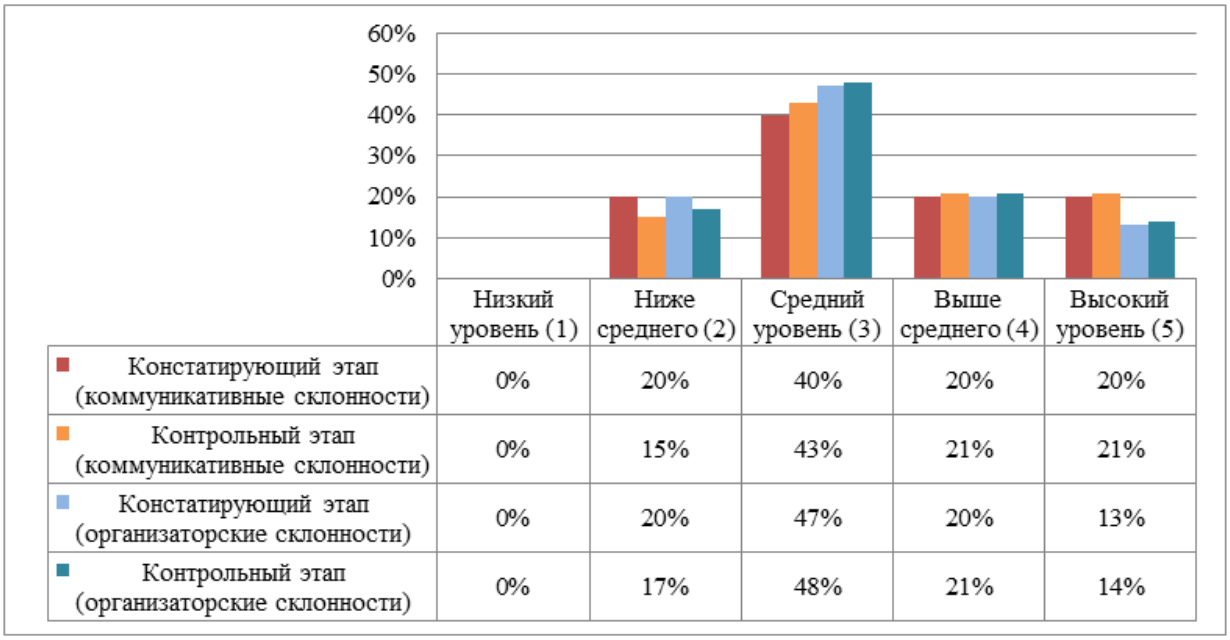
В условиях ролевых игр ученикам предлагается поучаствовать в простых сценках с готовым сценарием (контролируемые ролевые игры) и затем внести свои изменения или импровизировать по ходу сценки (умеренно-контролируемые ролевые игры). Например, сюжет сценки может заключаться в споре между старшим и младшим поколениями о вреде и пользе телевидения. Описывается ситуация, герои сценки, суть конфликта (либо она озвучивается в конце сценки самими учениками), затем ученикам дается возможность изменить сценарий, героев, поменять их местами, изменить их позиции и т. д. [2, с. 28].

Далее представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного срезов, которые свидетельствуют о положительной динамике изменений в уровне способности к эмпатии и коммуникативно-организаторских склонностях учеников 9 класса (Рисунок 1, Рисунок 2).



	Очень низкий уровень	Заниженный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Уровент развития эмпатических способностей на констатирующем этапе	20%	33%	33%	14%
Уровень развития эмпатических способностей на контрольном этапе	15%	30%	38%	17%

Рисунок 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного срезов уровня развития эмпатических способностей по методике В.В. Бойко



	Низкий уровень (1)	Ниже среднего (2)	Средний уровень (3)	Выше среднего (4)	Высокий уровень (5)
Констатирующий этап (коммуникативные склонности)	0%	20%	40%	20%	20%
Контрольный этап (коммуникативные склонности)	0%	15%	43%	21%	21%
Констатирующий этап (организаторские склонности)	0%	20%	47%	20%	13%
Контрольный этап (организаторские склонности)	0%	17%	48%	21%	14%

Рисунок 2. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного срезов по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин)

Действительно, ученики стали более серьезно и внимательно относиться друг к другу, что помогало им принимать решения в ходе прохождения опытно-экспериментальной программы, изменилось соотношение учеников с более высокими показателями уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей.

Таким образом, развитие метапредметных личностных и коммуникативных умений у школьников в условиях обучения иностранному языку будет происходить более интенсивно при реализации комплекса интерактивных (деловая игра, дебаты, коллективные и личные проекты) и рефлексивных (например, мини-эссе) форм учебной деятельности.

Список использованной литературы

1. Дрозд, К.В. Профессиональная коммуникация в образовании: [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, Н. И. Смаковская; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 233 с. URL:https://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Magistratura/44.04.01/Pedagog_innvatika/Metod_doc/Prof.kommnikacija_v_obr2022.pdf (дата обращения: 10.04.2024).

2. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – с. 35
3. Истомина, С.В. Развитие коммуникативных умений у подростков посредством тренинговой работы / С.В. Истомина. - Вестник Шадринского государственного педагогического университета №2, 2021 – с. 234
4. Нежурина, Н.Ю. Дебаты как технология формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся в ходе обучения в школе // Вестник ВГТУ. 2014. №5-2. https://cyberleninka.ru/article/n/debaty-kak-tehnologiya-formirovaniya-kommunikativno-rechevoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-hode-obucheniya-v-shkole (дата обращения: 11.04.2024).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 N1897 (ред. от 11.12.2020). Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/(дата обращения 10.04.2024).
6. Смаковская, Н.И. Коммуникативно-деятельностный компонент психологической культуры преподавателя вуза: его критерии и уровни развития / Н.И. Смаковская, Т.Л. Михайлова // Инициативы XXI века. Издательство: Институт бизнеса, психологии и управления. – 2015. – №3. С.76 – 79.

УДК 372.881.1

ПРИЁМЫ НЛП В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

NLP TECHNIQUES IN THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

М.А. АКИМОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail: qwertywertt@yandex.ru
M.A. AKIMOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AF-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент И.В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplx@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor
I. V. PLAKSINA

Аннотация: Статья посвящена исследованию приёмов нейролингвистического программирования на уроках иностранного языка. Представлены тестовые задания, позволяющие определить ведущую репрезентативную систему учащихся начальной школы.

Abstract: The article is devoted to the study of neurolinguistic programming techniques in foreign language lessons. Test tasks are presented to determine the leading representative system of primary school students.

Ключевые слова: НЛП, иностранный язык, младший школьный возраст, репрезентативные системы.

Keywords: NLP, foreign language, primary school age, representative systems.

В настоящее время школьные программы по иностранному языку не рассчитаны на эффективное запоминание детьми новых слов. Зачастую в учебниках лексика дана в виде списка слов с транскрипцией и переводом, но должного внимания тому, как ребёнок запомнит то или иное слово, не уделено. В таком ключе не учитываются особенности развития памяти каждого ребенка. В классе могут находиться дети с разными репрезентативными системами: аудиалы, визуалы и кинестетики. В зависимости от этого каждый ребёнок воспринимает информацию по-разному. Идеи нейролингвистического программирования могут быть полезны для решения учебных задач, направленных на формирование лексического запаса при изучении иностранного языка. НЛП — это одно из направлений практической психологии, раскрывающее подходы к организации эффективной коммуникации, тренировке памяти, мышления, воображения. Теоретические положения НЛП раскрывают особенности репрезентативных систем личности и предлагают способы их максимального учета в образовательном процессе.

Концепция НЛП была сформулирована в 70-ых годах в США и явилась результатом работ Ричарда Бекдлера, Джона Гриндера, Джудит Целовье, Лесли Камерон-Бендлер и др. Исследователями было замечено, что результативное воздействие характеризуется повторяющимися словесными и поведенческими шаблонами и обладает определенной структурой [1, стр. 1 – 2]. Сенсорные системы в их обычном понимании в НЛП называются репрезентативными системами, от английского слова REPRESENT, означающего воспроизведение, восстановление информации. Поскольку мы в своем опыте в основном используем зрение, слух и ощущение, НЛП ограничивается этими тремя системами репрезентации:

1. Визуальная репрезентативная система: человек видит образы, активно использует мимику, нуждается в зрительном контакте. Ведущей является зрительная память.

2. Аудиальная репрезентативная система: человек основывается на слуховом восприятии информации. Такие люди «слышат» (рассказывают) о своем опыте. Для них важна частота звука, тональность, тембр голоса.

3. Кинестетическая репрезентативная система: человек ощущает свой опыт. Для такого типа восприятия важны запахи, вкус, тактильные прикосновения, постоянное движение. Эти люди стараются избегать визуального контакта с незнакомыми людьми [1, стр. 3-5].

Также важно учитывать особенности памяти младших школьников, которая по преимуществу является непроизвольной. Это означает, что дети запоминают яркие, интересные, заметные вещи, которые привлекают внимание. При непроизвольном запоминании нет конкретной цели запоминания, процесс запоминания происходит естественно. А.А. Смирнов считает, что память в младшем школьном возрасте претерпевает изменения, которые в свою очередь, связаны с учебной деятельностью [6, стр. 12-13]. Ещё одной, не менее важной особенностью развития детской памяти является её гибкость. По мере усложнения учебных заданий, идея просто запомнить перестает быть эффективной, и, следовательно, дети вынуждены искать способы организации памяти. Часто таким методом является повторение — универсальный метод, который обеспечивает механическое запоминание [3, стр. 103-104].

Для формирования лексических навыков при изучении иностранного языка в начальной школе важно определить какая из репрезентативных систем у ребёнка развита лучше, а затем делать упор именно на неё, чтобы результаты были более значимыми. Для визуальной репрезентативной системы важно, чтобы ребёнок «увидал» новое слово. Для этого ему можно предложить картинку с этим словом, мультфильм с набором новых слов, или игру, чтобы у ребёнка остались яркие впечатления от прохождения новой темы. Для аудиальной системы важен хорошо структурированный материал. Новую лексику такой ребёнок сможет вполне хорошо запомнить на слух. Также, важно отметить, что аудиалы лучше всего справляются с фонетикой (т.е. произношением слов) в иностранном языке. Для кинетической репрезентативной системы важно «ощущать» свой опыт в действиях, деятельности. Если мы говорим об иностранной лексике, то лучше практикой

для запоминания слов, в данном случае, будет прописывание этих слов несколько раз в тетради [1, стр. 5-13].

В настоящий момент педагоги во время проведения занятия игнорируют особенности восприятия учебного материала, не принимают во внимание возрастные особенности учащихся, и работают с опорой на учебные программы и учебники [5, стр. 4-15]. Для определения ведущей репрезентативной системы существует множество методик, однако важно учитывать особенности младшего школьного возраста. Нами разработан несложный ассоциативный тест для определения лидирующей модальности. Учащимся предлагается выбрать одно из трех словосочетаний, которые, по их мнению, наиболее верно описывают предложенные слова:

1. Плохая погода
    а. Завывание ветра, стук капель по окну (А)
    б. Зябко, ощущение сырости, влажный воздух (К)
    в. Тусклое небо, серые тучи (В)
2. Мёд
    а. Сладкий запах, липкие губы, тягучий (К)
    б. Золотистая прозрачная жидкость (В)
    в. Хлопок открывающейся банки, звон ложек, жужжание пчёл (А)
3. Море
    а. Сине-зелёная вода, большие волны с белыми гребешками (В)
    б. Тёплая солёная вода, горячий песок (К)
    в. Шум прибоя, шелест волн, крики чаек (А)
4. Яблоко
    а. Звонкий хруст укуса (А)
    б. Круглый плод красного, желтого или зеленого цвета на высоком дереве (В)
    в. Кисло-сладкий, сочный вкус, запах варенья (К)
5. Снег
    а. Сверкающее, искрящееся на солнце белое покрывало (В)
    б. Холодный, мягкий, пушистый. (К)
    в. Скрипит под ногами, потрескивает наст (А)

Определение ведущих модальностей позволяет приступить к подбору упражнений, соответствующих определённому типу репрезентативной системы. У учителя есть два подхода к организации урока:

1. Объединить учеников в группы в зависимости от ведущей модальности и дать каждой группе задание, которое будет максимально соответствовать её типу восприятия.
2. Предлагать классу задания, адаптированные для разных модальностей, чередуя их [4, стр. 200-201].

Полагаем, что второй вариант является более конструктивным, он позволяет педагогу опираться на ведущие модальности, при этом развивать у каждого ребенка дополнительные каналы восприятия. Задания могут содержать различные картинки, карточки-ассоциации, аудио и видео материалы, диктанты, письменные работы со словами, а также дидактические игры.

Таким образом, приемы НЛП позволяют каждому ребёнку, опираясь на его ведущую репрезентативную систему, облегчать процесс запоминания новых слов в незнакомом языке. Методика определения ведущих репрезентативных систем универсальна и не требует изменения в зависимости от языка. Адаптация учебных заданий для каждого типа репрезентативной системы не сложна и может быть осуществлена каждым преподавателем.

Список использованной литературы

1. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. - Нью Йорк, 1999 г.
2. Кабишева, Н. А. Методологические основы подготовки и проведения комплексного занятия с учётом ведущего канала восприятия дошкольников. - [Электронный ресурс]. - URL: https://mec-krasnodar.ru/images/0-0-0-0-xo4u-v-mec/podg_k_zanyat_23.pdf.
3. Ким, А.А. Особенности развития памяти у младших школьников / Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». - №1. - [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-mladshih-shkolnikov.
4. Ларина, А. В. Повышение эффективности обучения младших школьников с учетом ведущей перцептивной модальности // Молодой ученый, 2022. - № 52 (447). - С. 200-201. - [Электронный ресурс]. — URL: https://moluch.ru/archive/447/98288.
5. Потапова, Н.В. Применение элементов нейролингвистического программирования при обучении иноязычной лексике обучающихся 7 класса. - [Электронный ресурс]. - URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12991/2/2019potapovanv.pdf

6. Пристав, Н.Д. Психолого-педагогические условия развития памяти младших школьников. - [Электронный ресурс]. - URL: https://core.ac.uk/download/pdf/154819396.pdf

УДК 37.013

ПЕДОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА (ПО МАТЕРИАЛАМ «ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПЛАНА ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ТРУДНОГО ДЕТСТВА» Л. С. ВЫГОТСКОГО)

PEDOLOGY OF DIFFICULT CHILDHOOD (BASED ON THE "BASIC PROVISIONS OF THE PLAN OF PEDOLOGICAL RESEARCH WORK IN THE FIELD OF DIFFICULT CHILDHOOD" BY L. S. VYGOTSKY)

А. Н. АКИНШИНА, аспирант кафедры Педагогики ВлГУ, E-mail: alakin97@bk.ru
A. N. AKINSHINA, postgraduate student of the Department of Pedagogy VlSU
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., доцент С.И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor
S. I. DOROSHENKO

Аннотация: В статье на основе «Основных положений плана педологической исследовательской работы в области трудного детства» формулируется идея Л. С. Выготского об общности общей педологии и педологии трудного детства, выделяются элементы плана исследовательской работы в области педологии трудного детства, формулируются её основная задача, методологическая основа и организационная структура.

Abstract: In the article, based on the "Main provisions of the plan of pedological research work in the field of difficult childhood" by L. S. Vygotsky, the main milestones of research work in the field of pedology of difficult childhood are formulated, its main task, methodological basis and organizational structure are formulated.

Ключевые слова. Педология, педология трудного детства, Л.С. Выготский.

Key-words. Pedology, pedology of difficult childhood, L.S. Vygotsky.

Педология как наука получила активное развитие в 20-30-е годы прошлого столетия. «…Потребовалось срочно получить от учёных научно обоснованные решения, направленные на «воспитание нового человека, активного строителя социалистического общества» [5, с. 20]. Средствами такого воспитания становились метод проектов [2; 3], бригадно-лабораторный метод. Шло сближение процессов воспитания детей и взрослых. Грандиозные преобразования требовали своего методологического и теоретического обоснования. Научным фундаментом педагогической практики должна была стать педология [5, с. 20].

Для встраивания педологии в работу с массами в 1927-1928 году прошёл педологический съезд СССР [2, с. 20]. Выступая на съезде, нарком просвещения А. В. Луначарский отмечал, что именно педология должна была ответить на больные вопросы воспитания: падение дисциплины, непослушание детей, подбор и подготовка кадров для школы [2, с. 25-26].

Съезд, по мнению Л.С. Выготского, завершил и оформил методологические предпосылки, легшие в основу изучения трудного ребёнка, разработал и отметил в резолюциях важнейшие части плана научно-исследовательской работы в этой области [1, с. 190]. Материалы первого съезда педологов, таким образом, легли в основу работы комиссии, которая занялась разработкой проекта плана педологической исследовательской работы в области трудного детства. В состав этой комиссии входил и Л. С. Выготский, который охарактеризовал и оценил проделанную работу в «Основных положениях плана педологической исследовательской работы в области трудного детства».

В резолюциях первого педологического съезда Выготский выделил 4 критерия, намечавшие линии и целевые установки этого плана:

- теоретическое оформление педологии трудного детства и дефектологии на марксистской основе;

- изучение социальной обусловленности развития трудного ребёнка (как социальных, так и биогенных случаев);

- раскрытие динамики развития трудного ребёнка, где преодоление трудновоспитуемости названо единственным подходом к диалектическому изучению проблем патологической педологии;

-разработка педологического обозначения педагогической практики в связи с конкретным планом строительства советской школы и воспитательных учреждений для трудных детей [1, с. 190-191].

План был составлен с целью оформления теоретической и методологической базы такого раздела педологии как педология трудного детства. Предполагалось, что разработки в этой области смогут помочь педагогам в их работе с трудными детьми. Этот план Выготский характеризовал как продолжение и осуществление задач, намеченных на съезде и как шаг в создании марксистской педологии трудного детства и лечебной педагогики [1, с. 190].

Основной задачей педологии трудного детства по Выготскому является изучение своеобразных путей развития трудного ребёнка и выработка особых средств для достижения общих воспитательных целей. Эти пути и средства призваны решать проблемы воспитания трудного ребёнка, что совпадает с задачами общей педологии и общей педагогики и неразрывно связывает их с педологией трудного детства. Для решения поставленной задачи «необходимо методологически осознать, чего мы ищем, при помощи каких средств познания устанавливаем интересующие нас положения, какова методологическая природа этой области педологии…» [1, с.191].

В связи с вопросом о методологическом фундаменте педологии трудного детства Выготский останавливается на необходимости изучения социальных факторов и их влиянии на трудных детей и рассмотрении динамики развития трудного ребёнка [1, с.192]. Эти положения, по сути, являются доказательством педологического подхода в решении проблем в области трудного детства.

Фундаментальные исследования педологии трудного детства в первую очередь должны были обслуживать педагогический процесс. Предлагалось изучать такие виды и типы трудного ребёнка: трудные дети в массовой школе, трудновоспитуемые (беспризорники, правонарушители, педагогически запущенные), психо- и невропатические дети, умственно отсталые, слепые, глухонемые, психически и физически больные [1, с. 193]. При этом учитываться должны были и современные исследования психофизиологии человека.

Выготский предполагал, что совместить эти тенденции должны были специально созданные институты. Предлагался следующий организационный принцип: в центре исследования каждой области педологии трудного детства должен стоять один институт, а другие должны были вести по той

же линии вспомогательную работу. Например, все проблемы, связанные с педологией трудного детства предлагалось сосредоточить в Институте методов школьной работы, проблемами невро-и психопатических детей должны заниматься институты охраны здоровья детей в Москве и Ленинграде, а вопросами нервно и психически больных детей – только детская клиника.

В плане педологической исследовательской работы в области трудного детства заявлена важнейшая идея Л. С. Выготского – идея общности законов развития ребёнка независимо от того, является он «трудным» или нет. «Педология трудного детства рассматривается … не как область, находящаяся вне общих законов развития ребёнка и вне общих целей и задач его воспитания, не как оторванная от метрополии научная колония, живущая своей самостоятельной жизнью и управляющаяся по своим законам, а как та же общая педология, применённая к особенностям того детского материала, который обычно называют трудным» [1, с. 191]. Более того, Л. С. Выготский подчеркнул, что изучение развития, воспитуемости, социализации трудных детей (отсталых, глухих, психопатических) предстаёт своеобразным естественным (природным) экспериментом по отношению к умственному развитию, развитию речи, формированию характера детей в целом. Именно эта установка позволила впоследствии перенести теорию развивающего обучения, разрабатывавшуюся по отношению к трудным детям, в общеобразовательную школу [4].

Таким образом, Л. С. Выготский выдвигал и защищал идею тесной связи, единства педологии трудного детства и общей педологии и педагогики, так как закономерности развития ребёнка базируются на едином фундаменте. Выявление динамики развития трудновоспитуемого ребёнка предстает ведущей задачей педологии трудного ребёнка и транслируется в общую педологию. Преодоление «голого эмпиризма», эклектики, выстраивание философского фундамента и методологии были для Л. С. Выготского и перспективами педологии как науки, и инструментом институционализации педологических исследований.

Именно эти идеи и выводы съезда педологов стали теоретической основой плана педологической исследовательской работы в области трудного детства.

Список использованной литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. –368 с.
2. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научный трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель: А. А. Мамченко. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. – С. 361 – 368.
3. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920 – 1930-х годов. В сборнике: Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. – Владимир: ВлГУ, 2019. – С. 135 – 140.
4. Селивёрстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 3 (39). – С. 42 – 54.
5. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ОСУЖДЕННЫХ

FEATURES OF CONFLICTS AMONG CONVICTS

К.Н. АЛЕКСАШИН курсант 3 курса ВЮИ ФСИН России, E-mail: KirillAlex1994@gmail.com

K.N. ALEKSASHIN is a 3rd-year cadet of the VUI of the Federal Penitentiary Service of Russia

И.В. КОЗЛОВА преподаватель кафедры ЮППиОВРсО ЮФ ВЮИ ФСИН России, E-mail: ivkozlova005@gmail.com

I.V. KOZLOVA is a lecturer at the Department of UPPiOVRsO UF of the VUI Federal Penitentiary Service of Russia.

Аннотация: В статье рассматриваются типы конфликтов, возникающие в среде осужденных, основные причины возникновения конфликтов в среде осужденных и способы предотвращения этих конфликтов сотрудниками исправительного учреждения.

Abstract: The article examines the types of conflicts that arise among convicts, the main causes of conflicts among convicts and effective ways to resolve these conflicts.

Ключевые слова: Осужденные, типы конфликтов, конфликтные ситуации, сотрудники исправительного учреждения.

Key-words: Convicts, types of conflicts, conflict situations, correctional officers.

Проблемы возникновения конфликтов изучают психологи, социологи и те, кто в своей практической деятельности связан с взаимодействием людей.

Наиболее распространенными в среде осужденных безусловно являются межличностные конфликты (80-90%) причинами являются особенности личности каждого осужденного.

Следующее место по распространенности занимают конфликты типа личность-группа (соответственно от 7 до 13% в зависимости от вида отбывания наказания). Возникновение таких противоречий в значительной степени определяется вхождением осужденных в малые неформальные группы, занимаемым положением (статусом) в их структуре, а также его приверженностью следовать неписаным образцам поведения, действующим в субкультуре пенитенциарного учреждения. Наибольший удельный вес подобных конфликтов отмечается в ИК строгого режима, поскольку именно там функционируют устойчивые и сплоченные неформальные группы различной направленности. Следует полагать, что в этих общностях взаимодействие между осужденными строится в русле общепринятой системы ценностей и стандартов поведения. Заметим, что группа, обладает определенным диапазоном терпимости в отношении конкретных представителей, каждый из которых может допустить в своем поведении (вербальном или реальном) незначительные отклонения от существующих норм внутригрупповой жизни. Обычно такие нарушения не сказываются на их положении в структуре группы и субкультуре пенитенциарного учреждения в целом. Противоречия обостряются и выплескиваются в острые конфликты в тех случаях, когда конкретные

действия или высказывания того или иного осужденного явно расходятся с системой внутригрупповых ценностей, норм и правил поведения. Наблюдения и экспертные оценки свидетельствуют о том, что конфликтное взаимодействие по типу «личность-группа» чаще всего развертывается в следующих координатах:

• рядовые члены групп асоциальной направленности конфликтуют с «чужими» неформальными группами;

• руководители самодеятельных организаций осужденных конфликтуют с асоциальными неформальными группами;

• неформальные лидеры асоциальных группировок конфликтуют с «чужими» группами, например, просоциальными или нейтральными;

• рядовые члены просоциальных групп конфликтуют с «чужими» группами, например, асоциальными.

В социальном пространстве «личность-группа» или «группа-личносгь» конфликты детерминируются не только субкультурными феноменами, но и содержанием деятельности осужденных. Так, члены самодеятельных организаций, тем более их руководители в силу делегированных полномочий и решаемых задач должны оказывать помощь не только другим осужденным, но и содействовать администрации ИУ в поддержании правопорядка.

Анализ инцидентов, связанных с нападениями на таких осужденных дает основания полагать, что актив самодеятельных организаций не обладает соответствующими коммуникативными способностями и практическими навыками урегулирования разногласий. В подавляющем случае зафиксированные деликты являлись следствием несправедливых или предвзятых требований, непримиримой позиции по отношению к членам групп асоциальной направленности. Наряду с указанными ситуациями в условиях изоляции от общества достаточно часто встречаются так называемые межролевые конфликты. Они главным образом обусловливаются тем, что осужденные включены не только в группы неформального общения, но и входят в состав формально-организованных структур, например отрядов, производственных бригад, органов самоуправления, где выполняют разнообразные функционально-ролевые обязанности. [1- с. 473.]

Функционально-ролевая зависимость осужденного от различных групп, принятие и исполнение несовместимых обязанностей, к тому же имеющих для него различное смысловое значение, нередко противоречит социальным ожиданиям со стороны наиболее значимых групп или их

представителей (обычно, неформальных лидеров) вызывает подобные конфликты. Пенитенциарная практика показывает, что такие конфликты нередко становятся причиной неустойчивого, порой противоречивого поведения осужденного, истоки которого лежат не столько в русле его индивидуально-психологических особенностей, сколько вызываются факторами ближайшего социального окружения.

Максимальный всплеск конфликтной активности связан с поступками, которые прямо или косвенно нарушают нормы поведения, определяющие порядок внутри и межгрупповой жизни в условиях ИУ. К тому же тюремной субкультуры за такие деяния предусматривается более суровое и неотвратимое наказание. Причем применяемые санкции направлены на обоснованную неформальными правилами жертву (например, в отношении лиц, покусившихся на чужую собственность). Задержание вора с поличным влечет за собой выплескивание всех накопившихся негативных эмоций и насилия вплоть до превращения его в пассивного гомосексуалиста. Вследствие этого акта, разрешает остальным осужденным срывать на них всю злость и агрессию.

Имеет смысл остановиться на конфликтах, в основе которых лежит оскорбление и распространение ложных сведений об осужденном. По всей видимости, их широкая распространенность в условиях изоляции является защитной реакцией личности, которая направлена на поддержание своей позиции в субкультуре. На первый взгляд, ближайшее окружение осужденных, объединенных общей судьбой и сталкивающихся с решением типичных жизненных проблем, казалось бы, должно уже само по себе выступать в качестве барьеров, сдерживающих их конфликтную активность. Однако это ошибочное представление.

По оценкам пенитенциарных психологов подавляющее количество осужденных становятся прямыми или косвенными участниками конфликтных ситуаций, причем этого не удается избежать ни профессиональным преступникам, отбывающим наказание за тяжкие деяния ни «дилетантам» криминального ремесла. Однако частота конфликтов варьирует в зависимости от времени нахождения осужденного в местах лишения свободы, а также вида ИУ.

Сферы, в которых происходят конфликты среди осужденных:

1) бытовая;

2) производственная;

3) общественно-полезная деятельность;

4) культурно-досуговая;

5) иные.[1 - с. 474]

Анализ структуры и динамики нарушений законности в местах лишения - свободы свидетельствует, что примерно пятая часть (21%) совершается в начальный период отбывания наказания. Конфликтные ситуации, в том числе сопряженные с преступлениями, на этапе адаптации возникают в ИК общего режима примерно в два раза чаще, чем в колониях строго режима. По всей вероятности указанная тенденция объясняется следующими обстоятельствами:

Во-первых, осужденные, отбывающие наказание в ИК общего режима, в отличие от своих «собратьев», содержащихся на строгом и особом режиме, не столь информированы о легитимных и, что весьма существенно, скрытых механизмах влияния на поведение, а также отношение к окружающим.

Во-вторых, вследствие краткосрочности наказания значительная часть лиц, особенно молодежного возраста, воспринимают лишение свободы как случайный эпизод своей биографии, не считают необходимым осмыслить преступление и перестроить привычные модели поведения. Лица, отбывающие наказание впервые, легче идут на обострение взаимоотношений, используют привычные способы разрешения противоречий, как правило, не предвидят возможные последствия конфликтного взаимодействия.[2 - с. 781]

Подавляющее количество повседневных конфликтов в среде осужденных разрешается, казалось бы, вполне миролюбиво, хотя способы отстаивания собственных интересов едва ли можно назвать цивилизованными. Конфликтующие стороны предпочитают опираться на привычные, отвечающие их предшествующему опыту, в том числе криминальному, методы и приемы урегулирования существующих разногласий. Наиболее распространенными являются психологический прессинг и силовое вмешательство.

В заключении следует подчеркнуть, что сегодня вряд ли возможно предоставить в распоряжение практических работников четкие и однозначные рекомендации по предупреждению и разрешению каждой из неограниченного числа возможных конфликтных ситуаций. Конечно же, успешность этой работы во многом зависит от профессиональных и личностных качеств сотрудников различных структурных подразделений

пенитенциарных учреждений, от их подходов к делу. Однако целеустремленный сотрудник всегда сможет выбрать из вышеприведенных методов, приемов и технологии наиболее подходящие для эффективного разрешения любых конфликтных ситуаций, возникающих в среде осужденных.

Список использованной литературы

1. Васильев В. Л. Юридическая психология. - СПб., 2007.
2. Дебольский М.Г., Локтева О.А. Взаимоотношения между персоналом исправительных учреждений и осужденными // Энциклопедия юридической психологии. - М., 2012.

УДК 159.972

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ РАС ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

THE PROBLEM OF DIAGNOSING ASD IN ADULTHOOD. GENERAL CHARACTERISTICS

А.А. БОГОСЛОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ИИ-120), E-mail: baa238@mail.ru
A. A. BOGOSLOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group II-120)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н. Л.В. ЛЕВИЦКАЯ,
E-mail: lindavladi@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor L. V. LEVITSKAYA

Аннотация: В данной статье кратко рассматриваются сложности и особенности диагностики РАС у людей во взрослом возрасте, а также приводится основные методы диагностики аутистического спектра, выделяются проблемы, возникающие при определении этого расстройства у взрослых пациентов.

Abstract: The article briefly discusses the difficulties and features of diagnosing ASD in adults, as well as provides the main methods for diagnosing the

autism spectrum, highlights the problems that arise in determining this disorder in adult patients.

Ключевые слова: Расстройства аутистического спектра, диагностика РАС, РАС во взрослом возрасте; аутизм.

Key-words: Autism spectrum disorder, ASD, ASD in adulthood, autism.

Согласно последним данным, около 1,5% населения развитых стран имеют официальный диагноз расстройство аутистического спектра – группой нарушений нервного развития, которые обычно диагностируются в раннем детстве и сопровождают человека на протяжении всей жизни.

Расстройство аутистического спектра – это невралгические нарушения развития, которыми обуславливаются особенности при социализации, общении и выстраивание коммуникации в целом у людей, имеющих данный диагноз. Первоначально термин «аутизм» был введен швейцарским психиатром Ю. Блейлером, который использовал его для описания ряда симптомов шизофрении. По мере развития психиатрии постепенно толкование аутизма претерпело изменения и в целом до сих пор терминологию в отношении аутизма периодически пересматривают. В данной статье за основу взят классификатор DSM-5 (*анг. Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders,* диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам).

Согласно классификатору DSM-5 выделяется несколько основных критериев, по наличию которых может быть выставлен диагноз РАС: затруднения в выстраивании коммуникации и любого иного взаимодействия с другими людьми; ограниченность личностных интересов и стереотипное поведение человека, ряд иных симптомов, которые так или иначе затрудняют существование человека в различных сферах социума (например, непринятие социальных ролей). Разумеется, данные критерии являются не единственными при постановке диагноза, но именно вышеперечисленные признаки могут помочь выявить возможность наличия РАС у человека, а как следствие побудить к обращению к специалисту.

В DSM-5 внесены значимые изменения в методы классификации и постановки диагноза аутизм. В рассматриваемой версии классификатора ранее сепарированные состояния (аутистическое расстройство, синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство и первазивное расстройство развития без дополнительных уточнений) были объединены под

общий диагноз «Расстройство аутистического спектра» (далее – РАС). Аналогичные изменения также отражены в МКБ-11 (*англ. International Classification of Diseases (ICD)*, Международная классификация болезней), однако в России врачи работают по МКБ-10, принятой в 1990 году, в которой также отсутствует РАС как диагноз.

Диагностика расстройств аутистического спектра среди людей старше 18 лет является не распространенной, а по большей части, при условии отсутствия постановки диагноза в детском возрасте, и вовсе отсутствующей практикой. В первую очередь это связано с вынужденной социальной адаптацией, научением «имитировать» социальную норму по образу и подобию того, как действуют окружающие люди. Самые частые нарушения, сопровождающие РАС (гиперреактивность, легкая возбудимость психики и повышенная раздражительность, тревога, проблемы с ЖКТ и питанием, сложности со сном) часто могут быть считаны самим человеком как симптоматика иного заболевания и, как следствие, точечно устранено на время. Однако сопроводительные нарушения при РАС, как правило, проявляется не по одиночке, что может привести к замкнутому кругу из неверной диагностики и лечения, имеющего кратковременный эффект. К тому же симптоматика РАС сохраняется на всю жизнь, а его выявление в связи описанным выше, становится сложной задачей для специалистов. Несмотря на постоянное пополнение знаний о расстройстве аутистического спектра, его диагностика часто затруднена необходимостью индивидуального подхода к каждому отдельному человеку, потому как у разных людей одни и те же симптомы могут проявляться по-разному, а также могут быть ошибочно считаны как симптоматика иных заболеваний. Кроме того, для постановки РАС специалисту необходимо наблюдать за пациентом в течение некоторого времени, чтобы выявить верный диагноз, а в дальнейшем осуществлять необходимое медикаментозное или терапевтическое сопровождение. Все это усложняет постановку верного диагноза на этапе, когда человек, потенциально имеющий РАС, не достиг возраста 18 лет.

Все перечисленные ранее сложности при постановке РАС сохраняются и при работе с пациентами, достигшими взрослого возраста. Диагностика расстройств аутистического спектра у взрослых людей является еще более сложным процессом, который требует специализированного подхода. Одним из главных препятствий для постановки диагноза РАС у людей, достигший совершеннолетия, является вынужденная социальная адаптив-

ность, сопровождающаяся разной степенью проявления расстройства у разных людей. С накоплением социального опыта по мере взросления, человек, имеющий симптоматику РАС, может прибегать к копированию, подражанию социально приемлемых норм поведения, при этом все еще испытывая затруднения с коммуникацией и иными проявлениями РАС.

Последние тенденции в развитии этой области включают в себя более широкое признание необходимости диагностики у взрослых, улучшение инструментов и методик для определения расстройств аутистического спектра у людей, достигших совершеннолетнего возраста, а также повышение осведомленности среди медицинских работников о признаках и симптомах у взрослых. Также акцент делается на разработке более индивидуализированных подходов к диагностике, учитывающих специфические особенности каждого пациента. Однако для развития диагностики необходимо проводить обширные исследования в данной области.

Таким образом, можно говорить о том, что постановка диагноза РАС во взрослом возрасте является сложной, но выполнимой задачей. При оказании надлежащего медикаментозного и/или терапевтического сопровождения специалиста, люди с РАС во взрослом возрасте способны самостоятельно учиться, работать, организовывать и выстраивать коммуникацию, социальные связи в целом, что значительно может улучшить качество жизни.

Список использованной литературы

1. Иовчук Н. М. Современные проблемы диагностики аутизма [Электронный ресурс] / Психологическая наука и образование. – 2013. – №5. – Режим доступа: URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Iovchuk_Severniy.phtml (дата обращение: 05.04.2024)
2. Симашкова Н. В., Макушкин Е.В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Российской обещство психиатров, 2015.
3. Stewart, M.E.; Barnard, L.; Pearson, J.; Hasan, R.; O'Brien, G. Presentation of depression in autism and Asperger syndrome: A review. Autism 2006, 10, 103–116
4. Dell'Osso, L.; Gesi, C.; Massimetti, E.; Cremone, I.M.; Barbuti, M.; Maccariello, G.; Moroni, I.; Barlati, S.; Castellini, G.; Luciano, M.; et al. Adult Autism Subthreshold Spectrum (AdAS Spectrum): Validation of a questionnaire investigating subthreshold autism spectrum. Compr. Psychiatry 2017, 73, 61–83.

5. Lai, M.C.; Lombardo, M.V.; Pasco, G.; Ruigrok, A.N.; Wheelwright, S.J.; Sadek, S.A.; Chakrabarti, B.; MRC AIMS Consortium; Baron-Cohen, S. A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. PLoS ONE 2011, 6, e20835.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РУЧНОГО ТРУДА

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE THROUGH MANUAL LABOR

Н.Н. БОЛОТОВА , бакалавр Педагогического института ВлГУ (группа ЗДО-119), E-mail: grigoriygorbol@mail.ru
N.N. BOLOTOVA, bachelor of Pedagogical Instituteof VlSU (group ZDO-119), E-mail: grigoriygorbol@mail.ru
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.у., доцент З.В. ПАТРУШЕВА, E-mail: patrusheva.zoya9@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate professor Z.V. PATRUSHEVA

Аннотация: В статье кратко раскрыты теоретические основы развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством ручного труда, определены и апробированы педагогические условия реализации данного процесса.

Annotation: The article briefly reveals the theoretical foundations of the development of creative abilities of children of middle preschool age through manual labor, defines and tests the pedagogical conditions for the implementation of this process.

Ключевые слова: творческие способности, средний дошкольный возраст, ручной труд, педагогические условия.

Key-words: creativity, middle preschool age, manual labor, pedagogical conditions.

Актуальность темы определяется тем, что развитие творческих способностей у детей в период дошкольного детства имеет большое значение для формирования целостной творчески развитой личности в будущем. На это указывают и задачи ФГОС ДО [1]. И именно разнообразные материалы, используемые в процессе ручного труда, позволяют детям прочувствовать свободу творчества, раскрепоститься, отразить в изготовленной полезной вещи то, что в рамках других видов деятельности сделать ребенку порой затруднительно.

Проблема исследования заключается в противоречии между большими возможностями использования ручного труда в развитии творческих способностей детей среднего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью педагогических условий, способствующих этому.

Объект исследования: развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством ручного труда.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством ручного труда.

Гипотеза исследования: развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством ручного труда будет эффективным в случае реализации следующих педагогических условий:

- знакомство детей стреднего дошкольного возраста с изделиями русского быта и народных промыслов как продуктами ручного труда и творчества мастеров, их создавших;
- проведение с детьми среднего дошкольного возраста организованной образовательной деятельности по ручному труду, в основу которой положен творческий подход;
- создание уголка ручного труда, обогащение его материалами и оборудованием и обеспечение постоянного доступа дошкольников к ним для реализации свободы их творческой деятельности;

 привлечение родителей к совместной с детьми среднего дошкольного возраста творческой работе в ходе ручного труда.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МБДОУ «Детский сад № 2» г. Суздаля Владимирской области в период 2023-2024 учебного года.

Оценка начального уровня развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста осуществлялась на основе методики Н.В. Шайдуровой [2].

Результаты начальной диагностики свидетельсвуют о недостаточном уровене развития творческих способностей у детей обеих групп. Он колеблется в равной степени на среднем и низком уровнях. Детей с развитыми творческими способностями выявлено всего несколько человек.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами были реализованы педагогические условия развития творческих способностей детей экспериментальной группы посредством ручного труда.

В рамках первого педагогического условия мы познакомили дошкольников с изделиями русского быта и народных промыслов как продуктами ручного труда и творчества мастеров, их создавших.

Так, нами был создан уголок «Русский быт», в котором экспозиции старинных предметов быта и посуды (прялка, самовары, утюги, полотенца и занавески со старинной вышивкой и многое другое) сменялись экспозициями предметов различных русских народных промыслов (Ковровская глиняная, Дымковская и Филимоновская игрушки, Гжель, Хохлома), в том числе народных промыслов г. Суздаля (гончарное дело, изготовление глиняной игрушки, роспись по дереву, ткачество, золотое шитье, вышивка, лоскутное шитье, изготовление народной куклы, плетение из соломы и др.).

На базе уголка «Русский быт» нами осуществлялись миниэкскурсии и встречи с интересными людьми. Для формирования у детей представлений о технологии создания суздальской глиняной игрушки нами были приглашены специалисты народного промысла - мастер-лепщик и художник, которые провели с детьми мастер-класс.

Кроме того, при помощи родителей нам удалось провести четыре выездных экскурсии с детьми, в ходе которых мы также обращали внимание детей на предметы рукотворного мира.

Насыщенная программа знакомства средних дошкольниках с изделиями русского быта и народных промыслов как продуктами ручного труда и творчества мастеров, их создавших, позволила пробудить интерес детей к ручному труду, их творчество и воображение.

В рамках второго педагогического условия мы провели с детьми среднего дошкольного возраста организованную образовательную деятельность по ручному труду, в основу которой положен творческий подход.

ООД по ручному труду проходила в экспериментальной группе раз в две недели. Продолжительность ООД – 20 минут.

С целью развития творческих способностей средних дошкольников в ходе ручного труда мы в ходе ООД обращались к некоторым направлениям творческой работы над образами.

1) Пробуждение ярких эстетических эмоций и переживаний, направленное на формирование у детей дара сопереживания воображаемому образу. Так, занятие на тему: «Корабли и самолеты», начиналось с игровой ситуации, в ходе которой мы показывали и зачитывали письма жителей игрушечного городка об их мечтах, среди которых: «полетать на самолете», «поплавать на корабле»». С детьми было принято решение изготовить самолеты и корабли.

2) Эстетический выбор («убеждение красотой»), направленный на воспитание эстетического вкуса. Так, ООД «Весенние платочки» предваряла сюжетно-ролевая игра в магазин, в котором продавались платочки с причудливыми рисунками. Мы задались вопросом, как удалось создать такой рисунок на ткани, что один цвет переходит в другой. Детям было предложено попробовать это сделать.

В рамках третьего педагогического условия мы создали уголок ручного труда, обогатили его материалами и оборудованием и обеспечили постоянный доступ средних дошкольников к ним для реализации свободы их творческой деятельности. Фото уголка представлено на слайде. В этом уголке средние дошкольники в силу своих творческих способностей и фантазии создавали разнообразные поделки как из

природного материала (например, муравьев – из желудей и орехов и муравейник – из веточек и др.), так и из бросового материала (например, из обычных пробок от бутылок дети делали жуков, пауков, рыб и др.). Творческие детские работы, созданные в уголке «Умелые ручки», по желанию детей выставлялись в самом уголке, группе или приемной.

В рамках четвертого педагогического условия мы привлекли родителей к совместной с детьми среднего дошкольного возраста творческой работе в ходе ручного труда.

Сотрудничество с родителями велась не эпизодически, а систематически. Нами были запланированы консультации и короткие беседы для родительских собраний о том, какое значение имеет ручной труд для развития детей в целом и для развития творческих способностей, в частности. Мы рассказывали, какую работу проводит детский сад в этом направлении, какие цели и задачи эта работа преследует и достигает. Родители привлекались к совместному с детьми творческому ручному труду.

Оценка итогового уровня развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста осуществлялась на контрольном этапе по результатам диагностики, проведенной в соответствии с той же методикой.

По результатам контрольного этапа очевидна положительная динамика показателей развития творческих способностей детей пятого года жизни экспериментальной группы. На данном этапе уровень развития творческих способностей у них распределился в равной степени между высоким и средним уровнями. В контрольной группе детей с развитыми творческими способностями по-прежнему выявлено всего несколько человек.

Таким образом, выявленные нами и апробированные педагогические условия оказались эффективными.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ от 17 октября 2013 года № 1155 // Российская газета - Федеральный выпуск № 6241, 25 ноября 2013 г.

2. Шайдурова Н.В. Диагностика уровня творческих способностей средних дошкольников. – Режим доступа: http://izo.tom.ru/index.php/kategorii-statej/84-drawing (дата обращения: 03.08.2023).

УДК 37.06

ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

PROBLEMS AND CONTRADICTIONS OF PERSONAL DEVELOPMENT AND MENTAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Е.М. БЛЮХЕРОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-121), E-mail: katena11200324@gmail.com
E.M. BLUCHEROVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group Ya-121)
И.А. ЕГОРОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-121), E-mail: Irina_Alexandrovna22@mail.ru
I.A. EGOROVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group Ya-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент Н.И. СМАКОВСКАЯ, E-mail: smakovska@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor N.I. SMAKOVSKAYA

Аннотация: Статья посвящена исследованию возможных проблем и противоречий личностного и психологического развития детей в подростковом возрасте. Авторы представляют результаты пилотного исследования, в котором приняли участие школьники МБОУ Ставровской СОШ Владимирской области. Выявленные сложности личностного развития подросткового возраста позволили разработать ряд рекомендаций, которыми смогут руководствоваться в своей работе учителя, а также с ними важно познакомиться и родителям.

Abstract: The article is devoted to the study of possible problems and contradictions of personal and psychological development of children in adolescence. The authors present the results of a pilot study in which schoolchildren of MBOU Stavrovskaya Secondary School of the Vladimir region took part. The revealed difficulties of the personal development of adolescence have allowed us to develop a number of recommendations that teachers can follow in their work, and it is also important for parents to get acquainted with them.

Ключевые слова: личность, подросток, развитие, проблемы, рекомендации, родители, учитель.

Keywords: personality, teenager, development, problems, recommendations, parents, teacher.

Актуальность. Изучение психофизиологических особенностей подростков, становления их личностных качеств в процессе социального развития и саморазвития всегда будет актуально. Каждое новое поколение подростков является самобытным и уникальным с точки зрения личностного становления. В то же время происходит симбиоз изученных психофизиологических особенностей подросткового организма с абсолютно новой концепцией мышления. Потому изучение особенностей личностного и психического развития человека, а конкретно подростка, никогда не утратит своей актуальности.

Тема личностного и психического развития подростков была и остаётся очень актуальной по сей день. Её изучением занималось множество исследователей, в том числе Г. С. Абрамова, Е. Д. Божович, Л. С. Выготский, Л.Ф. Обухова, Р. Г. Чуракова, Д. Б. Эльконин [1], [2], [3].

В подростковом возрасте происходит ряд психофизиологических изменений, в результате которых осуществляется влияние на поведение и мировоззрение формирующихся взрослых людей. Большая часть психологических изменений подростков обусловлена физиологическими особенностями, происходящими в организме. К физиологическим можно отнести непропорциональный рост массы и длины тела и развитие вторичных половых признаков. Психологическое развитие подростка характеризуется повышенной эмоциональностью и возбудимостью. Подросток, охваченный крайней самоуверенностью, перестает признавать поддержку и авторитет взрослых, начинает подражать их самостоятельности и независимости. Также в этом возрасте обостряется потребность в дружбе, большое значение приобретают «идеалы» коллектива.

С целью разработки рекомендаций, в которых определялись основные проблемы подросткового возраста и возможные пути их нейтрализации для начинающих педагогов, нами было проведено пилотное исследование с использованием методики Н.П. Фетискина «Диагностики комплекса неполноценности» [4]. В исследовании приняло участие 44 учащихся МБОУ Ставровской СОШ. Были выявлены основные проблемы личностного развития учащихся и разработаны рекомендации для начинающих свою карьеру педагогов и родителей:

1) Непонимание со стороны общества. По результатам тестирования выявлено, что 34% опрошенных подростков считают, что люди не понимают их, 14% чувствуют себя «не в своей тарелке», 10% считают, что окружающие их недооценивают. Это может быть следствием стресса и тревоги в обществе, непринятии подростка окружающими.

В качестве рекомендаций для начинающего учителя можно рекомендовать следующие. В случае социальной тревожности и непринятия ребенка в коллективе, учитель должен провести в классе беседу на тему принятия и толерантности к окружающим; поддерживать в классе дружескую атмосферу, создавая возможность позитивного взаимодействия между обучающимися посредством групповых проектов и совместных занятий. В совместную деятельность ребенка необходимо включать постепенно, например, найти для него такое поручение или задание, в котором он бы смог лучше раскрыть свои способности. Стоит также обеспечить такому подростку индивидуальную поддержку – общение наедине на волнующие его темы, обсуждение стратегий развития его социальных навыков.

Родителям рекомендовано, в первую очередь, определить конкретные трудности, которые испытывает ребёнок, постараться выяснить причины этих трудностей (это могут быть социальные, эмоциональные, когнитивные или сенсорные проблемы). Обеспечить поддерживающую среду (понять, что родители всегда рядом, чтобы выслушать и помочь).

2) Заниженная самооценка. 27% опрошенных подростков сомневаются в своих способностях; 26% считают, что имеют слишком много недостатков; 3% считают, что не смогут достигнуть того, к чему стремятся; 7% думают, что требования, которые перед ними поставила жизнь, превышают их возможности. Всё это может свидетельствовать о низкой самооценке подростка.

Учителю важно не сравнивать достижения ученика с другими учащимися, а отмечать его прогресс по сравнению с предыдущими результатами.

На уроках учителю стоит создавать для такого обучающегося ситуации успеха – это может быть одобрение тяги к обучению, поощрение за хорошо выполненную работу или часть задания. Но при этом необходимо оставаться объективным в оценке работы такого ученика. Исправляя ошибки, педагог должен указывать именно на неправильные действия и рассуждения, а не на личность ребёнка в целом.

Родителям необходимо выяснить причины низкой самооценки (негативный опыт, отсутствие поддержки, частое сравнение себя с другими); проанализировать, реалистичны ли ожидания родителя, и соответствуют ли они способностям ребёнка. Обязательно нужно избегать сравнений с другими детьми, стоит заострить внимание на его собственном прогрессе и успехах. Необходимо поощрять сильные стороны подростка, поощрять его за достижения.

3) Завышенная самооценка. У 26% опрошенных существует склонность к завышенной самооценке (это нереалистично положительное восприятие человеком своих способностей и качеств). Это может привести к разочарованию и депрессии, если человек не сможет соответствовать своим завышенным представлениям о себе в реальном мире.

Учителю важно дать подростку понять, что чрезмерная самоуверенность или неуважение к другим в классе не будут допускаться. Нужно обеспечить ученику регулярную и конструктивную обратную связь о его работе, при этом избегая чрезмерной похвалы, а также создать возможность ученику сотрудничать с другими одноклассниками в групповых проектах и заданиях. Это поможет ему развить навыки межличностного общения и научиться уважать разные точки зрения.

Родителям необходимо определить причину. Часто завышенная самооценка – защитный механизм для подростков, которые чувствуют себя неуверенно или неадекватно в каких-либо областях своей жизни. Также причиной может стать сам родитель, который чрезмерно хвалит и не устанавливает четких границ. Родитель должен дать ребенку понять, что признаёт его сильные стороны и достижения, однако при этом избегать чрезмерных похвал или постоянного внимания к его успехам.

4) Одиночество. 7% из опрошенных слишком часто испытывают одиночество. Причин чувства одиночества у подростка может быть несколько, и каждая требует особого внимания и решения: подросток не знает, как общаться, ему трудно понять ожидания окружающих и считывать сигналы; ребенок волнуется и испытывает тревогу, стесняется, переживает

о том, как их оценят сверстники; ребенок не может найти единомышленников, которые бы разделяли его или ее интересы или взгляды.

Учителю необходимо поддерживать ученика и поощрять его дружбу с одноклассниками, помогая ему наладить отношения с другими детьми; чаще обеспечивать ребёнку работу в группе, чтобы он смог почувствовать себя включённым в коллектив; активнее задавать ученику вопросы относительно его успехов в учёбе, интересов.

Родителям стоит поговорить с ребенком, определить причины данного состояния подростка; постараться понять его перспективу и выявить любые факторы, которые могут влиять на его чувства. Посвящать ребенку больше времени и внимания, проводить вместе больше времени, участвовать в его увлечениях и интересах. Нужно поощрять ребенка находить новых друзей и общаться с ними, помогать ему найти общие интересы с другими детьми.

5) Агрессия. По результатам тестирования выяснилось, что около 12% опрошенныхподростков имеют проблемы с агрессией (тип поведения, направленный на причинение вреда или дискомфорта другому человеку). В подростковом возрасте агрессия может проявляться в различных формах, включая физическую (драки) и вербальную (оскорбления).

Основной задачей учителя является подавление напряжения и агрессии. Учитель не должен повышать тон, не должен демонстрировать свою власть над учеником. Учитель не должен усиливать напряжение ситуации: стоит говорить спокойным тоном, воздержаться от негативной оценки личности подростка и каких-либо видов наказаний. В зависимости от причины агрессивного поведения, стоит поговорить с ребёнком о том, как можно избежать таких эмоций, найти что-то, на что ученик смог бы переключить своё внимание, и объяснить, что испытывать эмоции – совершенно нормально, но нужно научиться их контролировать.

Родителям необходимо понять причины агрессии, не реагировать агрессивно в ответ, или же подвергать ребёнка наказанию. Физические наказания могут усилить агрессию, вместо этого необходимо научить ребёнка проявлять эмоции другим способом, поощрять позитивные способы проявления эмоций.

Таким образом, можно утверждать наличие совокупности проблем у подростка на пути личностного становления. И задача взрослого человека (родителей, учителей), включенного в процесс жизнедеятельности под-

ростка, адекватно и своевременно реагировать на изменения в его поведении, оказывать помощь в решении возникающих проблем, потому что не всегда ребенок может разобраться с ними самостоятельно, а не усложнять ситуацию наказаниями, невыполнимыми требованиями или гиперопекой.

Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. 278 с.
2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Издательство Юрайт, 2015. 460 с.
3. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. 362 с.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 8 – 11 КЛАССА

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS OF GRADES 8 – 11

К.С. БУБЕН, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail: ksenia.buben.03@inbox.ru
K.S. BUBEN, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AF-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент И.В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplx@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor
I. V. PLAKSINA

Аннотация: Статья посвящена исследованию уровня сформированности функциональной грамотности и способов её формирования на уроках

английского языка. Эмпирическое исследование выявило мало отличающиеся результаты выборок 8-9-х и 10-11-х классов, характеризующие сформированность функциональной грамотности в области иностранного языка.

Abstract: The article is devoted to the study of the level of formation of functional literacy and the ways of its formation in English lessons. An empirical study revealed slightly different results of samples of 8-9th and 10-11th grades, characterizing the formation of functional literacy in the field of a foreign language.

Ключевые слова: Функциональная грамотность, обучение, креативное мышление.

Keywords: Functional literacy, learning, creative thinking.

В средней школе наблюдается значительный спад мотивации к изучению иностранного языка. Проблемы, которые испытывают подростки при изучении иностранного языка, обусловлены, в первую очередь, появлением необходимости самостоятельно решать ряд нестандартных коммуникативных задач, связанных с использованием знаний иностранного языка. Это противоречие актуализирует необходимость формирования функциональной грамотности в области иностранного языка.

Активное исследование феномена функциональной грамотности началось в 70-х годах прошлого столетия. Первоначально функциональная грамотность рассматривалась как сочетание навыков чтения и письма для решения реальных жизненных задач. А.А. Леонтьев писал, что функциональная грамотность – это «способность человека свободно использовать навыки и умения техники чтения для извлечения информации из реального текста для его понимания, сжатия, трансформации» [Леонтьев, 2003, с. 35]. Многие исследователи отмечают, что функциональная грамотность – это умения и навыки, используемые при решении широкого круга жизненных ситуаций, выходящих за рамки учебных. Такие ситуации не похожи на те, которые предлагаются при изучении учебного материала [3, 4]. Умение эффективно действовать в нестандартных жизненных ситуациях часто определяется как «повседневная мудрость», так как это способность решать задачи за пределами стен школы, способствующая построению самостоятельной жизни школьников [5].

В своей статье О.В. Крылова рассматривает отличительные черты школьника с сформированной функциональной грамотностью. Она пишет, что у школьника проявляется навык успешного решения разнообразных

бытовых задач, умение общаться и находить выход в разнообразных социальных ситуациях. Использование базовых навыков чтения и письма для построения коммуникации и выстраивание межпредметных связей помогают формировать способность давать оценку ситуации и использовать полученные знания на практике [4]. В настоящий момент принято включать в содержание функциональной грамотности естественно-научную, читательскую, математическую, финансовую и компьютерную грамотность. Составляющими понятия также являются глобальные компетенции и креативное мышление [3,4].

Важнейшим метапредметным результатом обучения является читательская грамотность. Ключевой задачей является выработка навыка чтения «между строк» как понимание контекста, отделение важной информации от второстепенной, способность выявлять взаимосвязи в описываемых событиях, проводить «параллели» при анализе текстов.

Математическая грамотность – это компетенция, позволяющая школьнику использовать знания в разных ситуациях, на основе математических данных. Данный навык позволяет прогнозировать явления, просчитывать фактическую выгоду и принимать взвешенные решения. Грамотное интерпретирование научных данных и природных явлений, а также проведение практических исследований является составляющими естественно-научной грамотности.

Формирование финансовой грамотности в рамках нового школьного предмета позволяет школьникам приобрести базовые знания в финансовой сфере и научиться принимать решения, связанные с материальным обеспечением жизнедеятельности. В ходе формирования компьютерной грамотности складываются навыки работы с информацией в интернете, ее поиском, анализом, определением уровня ее достоверности. Креативное мышление как составляющая функциональной грамотности включает в себя способность генерировать и улучшать идеи, предлагать способы эффективного решения задач, использовать фантазию и воображение. Глобальные компетенции выступают как сочетание знаний, умений, ценностных ориентиров, которые учащийся использует при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, принадлежащими к иной культуре, что позволяет участвовать в решении глобальных проблем, не имеющих национальных границ и оказывающих влияние на жизнь нынешнего и будущих поколе-

ний. Таким образом, задача каждого современного педагога состоит в использовании содержания «своего» учебного предмета для формирования функциональной грамотности учеников.

Обучения иностранному языку предполагает выработку навыков и умений, которые способствуют решению большого количества жизненных задач [1, 2, 4, 6]. Чтение и осмысление прочитанного текста, восприятие информации на слух, извлечение её из разных источников, а также способность находить и оценивать данные из средств массовой информации – это всё относится к умениям и навыкам, вырабатываемым в ходе развития коммуникативной компетенции.

Интерес к понятию функциональной грамотности позволил сформулировать цель исследования: определение степени сформированности функциональной грамотности у школьников 8-11 классов. В работе было сформулировано предположение, что у обучающихся разных возрастных групп уровень функциональной грамотности будет значительно отличаться.

В качестве диагностического инструментария был разработан оригинальный тестовый материал, в основу которого легли элементы программы по оценке качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также фрагменты программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Тестовый материал включил следующие задания:

- прочтение текста из трех разных источников (материалы из сборника эссе на английском языке, научная статья с англоязычного сайта и пост из социальной сети). Школьнику требуется прочитать тесты, проанализировать их и определить, какая из них взята из достоверного источника;

- просмотр трех видео фрагментов, которые взяты из научно-популярного фильма, видео-блога и подскаста. По окончании просмотра фрагментов учащиеся отвечают на вопросы, которые относятся к теме видео;

- знакомство с семью утверждениями, касающимися знаний о культуре и истории Великобритании, четыре из которых являются правдивыми, а три – ложными. Учащимся нужно выбрать ложные утверждения, опираясь на знания об истории Соединенного королевства, аргументировать свою точку зрения.

Исследование было проведено в марте 2024. В качестве исследовательской выборки выступили две группы обучающихся: 8-9 классы (N=12) и 10-11 классы (N=13). Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Степень сформированности функциональной грамотности в исследовательской выборке

Критерий	Среднее значение в баллах (мах=2 балла)	
	8-9 классы	10-11 классы
Читательская грамотность	1,25	1,3
Креативное мышление	1,7	1,95
Глобальные компетенции	1,3	1,3
Общий уровень сформированности функциональной грамотности	4,25	4,55

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у школьников 10-11 классов степень сформированности функциональной грамотности незначительно выше, чем у школьников 8-9 класса. В группах школьников наиболее выражены результаты, характеризующие сформированость креативного мышления. Также можно утверждать, что учащиеся имеют достаточно высокий уровень сформированности читательской и компьютерной грамотности. Большинство учеников смогли правильно выделить достоверный источник информации и подтвердить свою точку зрения, используя доводы, сформулированные на иностранном языке. Те, кто выполнил задание частично, столкнулся с проблемой аргументации своей точки зрения, а именно: были допущены орфографические и грамматические ошибки в текстах обучающихся, аргументация не была достаточной.

Анализ результатов выполнения второго задания выявил более низкую способность учащихся 8-9 классов анализировать информацию в аудиовизуальном формате. Только половина учеников смогли правильно определить достоверный источник, аргументировать свой выбор и представить свое мнение о темах видеофрагментов в письменной форме. Большинство учеников успешно справились с третьим заданием, при этом и в первой, и во второй группе были не справившиеся с заданием учащиеся. При выполнении четвертого задания большая часть учащихся справились с выбором достоверных фактов о географии США и смогли подтвердить своё мнение с помощью информации, полученной из учебников. Задания, основанные на знании истории Великобритании, вызвало затруднение у обеих групп, несмотря на то, что тема изучается в рамках учебного предмета.

Общие итоги исследования позволяют утверждать, что у большинства учащихся двух исследовательских выборок сформирован достаточный уровень функциональной грамотности в английском языке.

Предположение о том, что уровень сформированности функциональной грамотности что у обучающихся разных возрастных групп уровень функциональной грамотности будет значительно отличаться, подтвердилось только частично: учащиеся 10-11 классов имеют более высокий уровень креативного мышления. Перспективой представленного исследования может стать разработка тестовых материалов для определения степени сформированности функциональной грамотности на уроках иностранного языка в разных разделах и на разных уровнях обучения.

Список использованной литературы

1. Аксёнова, А.С. Функциональная грамотность на уроках английского языка / А.С. Аксенова. - [Электронный ресурс]. - URL: https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/2635
2. Безукладников, К.Э. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности / К.Э. Безукладников, Е.С. Мелехина. - [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-ramkah-uchebno-issledovatelskoy-deyatelnosti-1
3. Ковцун, А. А. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / А.А. Ковцун, А.Н. Кохичко. - [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-ponyatiyu-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike
4. Крылова, О.В. Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать. / О.В. Крылова. - [Электронный ресурс]. - URL: https://school.kontur.ru/publications/2374
5. Муцаев, И. Р. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка / И.Р. Муцаев. - [Электронный ресурс]. - URL: https://iyazyki.prosv.ru/2022/04/%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9-%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82-2/

6. Хасанова, Л. Ф. Развитие функциональной грамотности учащихся на уроках английского языка. Основа из основ чтение текста и аудирование / Л.Ф. Хасанова. - [Электронный ресурс]. - URL: https://urok.1sept.ru/articles/694697

УДК 372.87

ПОНЯТИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ» И ЕГО РАЗВИТИЕ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

THE CONCEPT OF “AESTHETIC EDUCATION” AND ITS DEVELOPMENT IN SOVIET PEDAGOGY

А.В. ВАВИЛОВА, соискатель Педагогического института ВлГУ, (группа ЗПИНм-115), E-mail: vavilova_@mail.ru
A.V. VAVILOVA, candidate, Pedagogical Institute, VlSU
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., доцент С.И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor
S. I. DOROSHENKO

Аннотация: В статье рассматривается понятие «эстетическое воспитание». Анализируется процесс формирования данного понятия. Приводятся взгляды ученых на формирование данного понятия и содержание эстетического воспитания.

Abstract: The article discusses the concept of "aesthetic education". The process of formation of this concept is analyzed. The views of scientists on the formation of this concept and the content of aesthetic education are presented.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное воспитание.

Keywords: aesthetic education, art education.

Эстетическое воспитание во все времена играет значительную роль в формировании личности. Оно переживало различные этапы трансформации, отражая изменения в политической, социальной и культурной сферах. Особое внимание эстетическому воспитанию стало уделяться в советское

время. Именно в этот период оно стало важной составляющей программ школьного образования. На современном этапе это понятие употребляется не так часто, хотя само эстетическое воспитание продолжает играть важную роль в формировании гармоничной личности ребенка. Предметы эстетического цикла включены в программу начального общего и основного общего образования, а также в программы внеурочной деятельности.

Цель данной статьи – проследить динамику формирования понятия «эстетическое воспитание».

Для этого применялся метод анализа, литературы, учебных пособий, программ, официальных документов, посвященных истории эстетического воспитания.

Большой вклад в развитие понятия «эстетическое воспитание» внесли Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая, А. С. Макаренко, А.В. Луначарский, М.М. Рубинштейн и др. Среди современных исследователей можно отметить М. И. Богомолову.

Существует много определений эстетического воспитания. Б.Т. Лихачев в книге «Теория эстетического воспитания школьников» использует определение, данное К. Марксом «Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни, в искусстве, жить и творить «по законам красоты» [1, с. 7].

В Большой советской энциклопедии приводится следующее определение: «Эстетическое воспитание, целенаправленный процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности. Это отношение с возникновением человеческого общества развивалось вместе с ним, воплощаясь в сфере материальной и духовной деятельности людей. Оно связано с восприятием и пониманием ими прекрасного в действительности, наслаждением им, эстетическим творчеством человека» [14, с. 756-758].

По мнению В.Н. Шацкой «эстетическое воспитание – это воспитание любви к прекрасному, способности самому создавать прекрасное» [14, с.3], способность понимать прекрасное как в природе, так и общественной жизни, в мыслях и поступках человека, в быту и искусстве. Особенно значителен вклад В.Н. Шацкой в развитие теории и практики музыкально-эстетического воспитания [4; 5].

В разных источниках можно встретить понятие «художественное воспитание». Его часто смешивают с «эстетическим воспитанием». М. А. Богомолова в монографии «Эстетическое воспитание в истории зарубежной и отечественной педагогики» [1] объясняет, что это ошибочное мнение. Художественное воспитание не является эквивалентом эстетическому воспитанию, а скорее представляет собой важную, но лишь частичную составляющую последнего.

А.П. Пинкевич использует два понятия: «художественное» и «эстетическое» воспитание. Он разделяет понятия «эстетическое восприятие» и «эстетическое суждение»: первое больше связано с воспитательной стороной дела, второе – с образовательной [12]. А. П. Пинкевич справедливо замечал, что понятие «эстетическое» меняется в соответствии с эпохой. Каждой эпохе присуще то или иное понимание красивого и некрасивого. Он рассуждал о роли различных видов искусства: изобразительного искусства, художественного слова, художественных литературных произведений, драматизации, музыки. Большое значение придавал ритмике, особенно ритмической физкультуре Далькроза. А.П. Пинкевич считал, что ритм – чрезвычайно важная составляющая в развитии детей (от игр до трудовой деятельности).

Часто эстетическое и художественное воспитание определяют как формирование эстетической (художественной) культуры.

Эстетическая культура общества представляет собой совокупность всех эстетических ценностей, включая как природные, так и созданные творческим трудом человека. Эти ценности участвуют во взаимодействии общества с миром и стремлении к совершенствованию социальных отношений.

Эстетическая культура личности охватывает способности индивида чувствовать, переживать и преобразовывать природу, общественную жизнь и самого себя в соответствии с законами красоты, открывающими путь к гармоничному раскрытию человеческих сил.

Художественная культура общества включает в себя художественные ценности, опыт создания, сохранения, распространения и потребления их. Это также охватывает все устойчивые способы художественной деятельности в обществе.

Художественная культура личности формируется обществом и определяется потребностью и способностью индивида осваивать и создавать мир художественных ценностей.

Лабковский Г.С., Каган М.С., Киященко Н.И. в монографии «Эстетическая культура и эстетическое воспитание» [9] акцентируют взаимосвязь между общественным и индивидуальным восприятием и эстетических и художественных ценностей.

Особое значение эстетическое воспитание приобрело в России в1920-е годы в связи с изменениями в общественной и политической сферах. В этот период происходили значительные социокультурные трансформации, которые требовали нового подхода к воспитанию. В рамках строительства нового общественного строя и формирования нового типа личности акцентировалось значение эстетического воспитания как средства формирования новых ценностей и идеалов.

С. Т. Шацкий, руководитель Первой опытной станции, занимался поиском путей содержания и обучения в Единой трудовой школе. Вместе с женой В. Н. Шацкой, которая руководила музыкальным воспитанием, они занимались разработкой содержания и методов эстетического воспитания, в том числе, поиском путей «поднятия музыкальной культуры среди местного населения» [11, с.65].

Важной частью воспитательного процесса на Первой опытной станции было формирование у ребенка чувства прекрасного, желания наслаждаться красотой и стремления к самовыражению в искусстве [6]. Эстетическое воспитание ребенка подразумевало не только знакомство с музыкой, пением, живописью, но и организацию такой деятельности, которая способствовала бы восприятию и усвоению эстетических впечатлений.

Много внимания уделяла вопросам эстетического воспитания Н.К. Крупская. В своих трудах она использует понятие «художественное воспитание». Ею были написаны многочисленные работы, в частности, «О задачах художественного воспитания», «Внимание изобразительному искусству в школе», «Коммунистическое воспитание и литература», «О задачах школьного кино», «Детская книга – могущественное орудие социалистического воспитания» и др. Она считала, что эстетическое воспитание должно быть тесно связано с трудовой деятельностью. Надежда Константиновна склонялась к мнению, что необходимо поощрять детское творчество, поскольку оно способствует развитию органов чувств у детей, а это, в свою очередь, «служит укреплению всей системы школьного образования» [2, с. 240].

Н.К. Крупская очень точно определяла психологические особенности детей разных возрастов и считала, что в начальной школе занятия должны

быть более яркими, красочными, с элементами искусства. Особое внимание она уделяла тому, чтобы в процессе художественного воспитания дети естественным образом выражали себя в песнях, ритме, музыке, танцах.

Проблема эстетического воспитания привлекала и А.С. Макаренко. Он считал необходимым формировать не только красоту внешнюю, но и красоту поступков, гармонию «между интересами личности и коллектива» [7, с. 267]. Макаренко стремился создать художественное окружение ребенка в быту, которое, как он считал, было первой ступенью к эстетическому воспитанию. Осуществлялось это с помощью организации пространства – оранжереи, белые скатерти в столовой, поддержание порядка и чистоты. Большое значение играла постоянно пополняемая библиотека. Важную роль в художественном образовании играл театр [3]. Спектакли ставились на сложные темы, что само по себе способствовало рождению новых чувств и мыслей.

Педагог, психолог, философ М.М. Рубинштейн считал наиболее важными сферами эстетического воспитания музыку, изобразительное искусство, литературу. Он придавал большое значение развитию эстетического восприятия и творческих способностей через эти области искусства. М.М. Рубинштейн понимал эстетическое, как то, «что нравится непосредственно» [13, с. 26]. Он имел ввиду душевный, психологический аспект жизнь человека и считал, что эстетика должна быть делом чувственной сферы. М.М. Рубинштейн обращал внимание на то, что в произведении обязательно должна быть образность, непосредственность, а не «мудреная задача или даже загадка» [13, с. 27].

Педагоги советского периода отмечали, что эстетическое воспитание тесно связано с идеологическим и нравственным воспитанием. А.В. Луначарский писал: «Нужно еще раз пересмотреть общую установку и ближе, чем до сих пор, подтянуть все наше воспитание к общественно-политическому воспитанию, увязать с этим стержнем все, что в этой области делается. Тогда мы сможем и чисто эстетическую сторону воспитания поднять выше, так как дадим ей определенное содержание, заполним ее политически ценным» [10, с. 454].

Если же обратиться к программе для I и II ступени семилетней единой трудовой школы 1921г., можно отметить, что в ней делается акцент на то, что эстетическое воспитание через искусство дает «силу для творческого действия и для творческой борьбы» [16, с. 307]. В программе представлены

изобразительное искусство, музыка, драматизация, ритмическое воспитание.

Эстетическое воспитание стало в советской педагогике важнейшим элементом содержания воспитания (наряду с нравственным, умственным, физическим, трудовым).

Список использованной литературы

1. Богомолова, М.И. Эстетическое воспитание в истории зарубежной и отечественной педагогики: монография / М.И. Богомолова. — Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. URL: https://e.lanbook.com/book/112079 (дата обращения: 03.04.2024).
2. Гончаров, Н.К. Историко-педагогические очерки / Н. К. Гончаров. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 248 с.
3. Дорошенко, С.И. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX – начале XX в. / С.И. Дорошенко, Т.Н. Корсунова. – Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы III Международной научно-богословской конференции. Владимир, 2022. – С. 55-60.
4. Дорошенко, С.И. Музыкально-педагогическое наследие В.Н. Шацкой: традиции и новации // В сб.: Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования: традиции и новации.. Сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. – М., 2023. – С. 89 – 94.
5. Дорошенко С.И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В.Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. – 2022. Т. 10. № 2. – С. 140 – 151.
6. Дорошенко С.И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. – 2019. Т. 7. № 1. – С. 153 – 164.
7. Жураковский, Г. Е. Педагогические идеи А. С. Макаренко / Под ред. и с вводной статьей чл.-кор. АПН РСФСР проф. Ш. И. Ганелина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 32 с.
8. Котикова, О.П. Эстетическое воспитание младших школьников: пособие для учителей / О. О. Котикова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 194 с.

9. Лабковская, Г.С., Каган, М.С., Киященко, Н.И. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Кн. для учителя / Г. С. Лабковская, М. С. Каган, Н. И. Киященко. Сост. Г. С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983.— 301 с.
10. Луначарский, А.В. О народном образовании / А. В. Луначарский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 467 с.
11. Малинин, Г.А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Прометей, 1993. – 173 с.
12. Пинкевич, А. П. Педагогика. Т. 2 : Школьный возраст. Трудовая школа / А. П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1929. – 261 с.
13. Рубинштейн, М.М. Эстетическое воспитание детей / М. М. Рубинштейн. Изд. 3-е, испр. – М. : Т-во «В. В. Думнов, наследн. бр. Салаевых», 1924. – 118 с.
14. Шацкая, В.Н. Эстетическое воспитание детей в семье: стенограмма публичной лекции, прочитанной в Центральном лектории Общества в Москве / В. Н. Шацкая. – М.: Знание, 1954. — 24 с.
15. Большая советская энциклопедия. в 30-ти т. – 3-е изд. – М.: Совет. энцикл. 1969 – 1986.
16. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы / Нар. комиссариат по просвещению РСФСР, Гл. упр. соц. воспитания. – М.: Госиздат, 1921. – 356 с.

УДК 159.9

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

PSYCHOEMOTIONAL STATES OF WORKING AND NON-WORKING STUDENTS

Ю. А. ВИКТОРОВА – студент Педагогического института ВлГУ (группа ИО-121), E-mail: vikiorovau@gmail.com
U. A. VIKTOROVA – student of the Pedagogical institute of VlSU (group IO-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ст. преподаватель Е.Н. МАЛОВА, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация: В данной статье представлено исследование уровня нервно-психического напряжения и астенического состояния работающих и неработающих студентов 3 курса Педагогического института ВлГУ. Установлено, что работающих нервно-психическое напряжение и астеническое состояние статистически достоверно ниже, чем у неработающих.

Abstract: This article presents a study of the level of neuropsychic stress and asthenic state of working and non-working 3rd year students of the Pedagogical Institute of vlsu. It has been established that among workers, neuropsychic tension and asthenic state are statistically significantly lower than among non-workers.

Ключевые слова: Психоэмоциональные состояния, нервно-психическое напряжение, астения, студенты.

Key-words: Psycho-emotional states, neuropsychic tension, asthenia, students.

Проблема психоэмоционального состояния студентов в современном образовательном процессе сохраняет свою актуальность.

Под психоэмоциональным состоянием понимается «особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты» [3].

Проблема влияния психоэмоциональных состояний на личность и ее активность является межпредметной; ею занимались исследователи психологии эмоций (Р. Лацарус, Н. Д. Левитов, Березин Ф. Б., Л. А. Китаев-Смык и др.), физиологии невроза, стресса (И.П. Павлов, Г. Селье, У. Кеннон и др.), психотерапии (З. Фрейд, К. Хорни, В. Франкл, А. Бек, В. Н. Мясищев, Б. Д. Карвасарский, А. М. Свядощ и др.) и психиатрии (В. М. Бехтерев, А. И. Захаров и др.).

Психоэмоциональное состояние студентов в современном образовательном процессе оказывает значительное влияние на их обучение, активность и общественную жизнь [2]. Динамичные изменения в современном обществе, быстрый темп жизни, а также разнообразные требования к успеху и самореализации могут существенно усугублять психологическое состояние студентов.

Современная социализация молодежи отличается новыми тенденциями, в частности, многие студенты активно совмещают обучение с трудовой занятостью на постоянной основе, кроме того наблюдается сдвиг в сто-

рону ранних курсов обучения. При этом, опубликованы исследования с результатами положительного влияния на личность опыта трудовой деятельности в период обучения в вузе [1].

Цель исследования – сравнить результаты нервно-психического напряжения и астенического состояния работающих и неработающих студентов.

В качестве психодиагностического инструментария использованы методики «Шкала нервно-психического напряжения» (НПН) Т. А. Немчина и «Шкала астенического состояния» (ШАС) Л. Д. Майкова под редакцией Т. Г. Чертовой.

Исследование проводилось во Владимирском государственном университете им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Педагогический институт. Выборка исследования производилась среди студентов 3 курса очного отделения обучения (n=15 работающих и n=15 неработающих).

По результатам среднее значение по Нервно-психическому напряжению 44,6 у работающих, 51,5 у неработающих студентов, по Астеническому состоянию 48,2 и 54,6 соответственно.

Далее выделены уровни выраженности нервно-психического напряжения и астенического состояния (таблицах 1, 2).

Таблица 1.

Уровень выраженности нервно-психического напряжения в подвыборках студентов

Уровень выраженности	Работающие студенты	Неработающие студенты
Слабое напряжение	80 %	46,6 %
Умеренное или «интенсивное» напряжение	20 %	53,4 %
Чрезмерное или «экстенсивное» напряжение	0 %	0 %

У работающих студентов преобладает слабый уровень нервно-психического напряжения – 80 % (12 чел.), умеренный уровень – 20 % (3 чел.). В то время как у неработающих студентов более выражен уровень умеренного напряжения – 53,4 % (8 чел.), слабое напряжение – 46,6 % (7 чел.).

Таблица 3.

Уровень выраженности астенического состояния в подвыборках студентов

Уровень выраженности	Работающие студенты	Неработающие студенты
«Отсутствие астении»	73,3 %	33,3 %
«Слабая астения»	20 %	66,7 %
«Умеренная астения»	6,6 %	0 %
«Выраженная астения»	0 %	0 %

Для работающих студентов более характерно полное отсутствие астенического состояния – 73,3 % (11 чел.), уровень слабой астении у 20 % (3 чел.), уровень умеренной астении – 6,6 % (1 чел.). У неработающих студентов более выражен уровень умеренного астенического состояния – 66,7 % (10 чел.), но в то же время заметен процент полного отсутствия астении – 33,3 % (5 чел.).

Далее результаты исследования подвергались сравнительному анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни. Установлены достоверные различия по результатам обеих методик:

- по шкале НПН ($U_{эмп} = 47,5$, при $p < 0,05$): нервно-психическое напряжение у неработающих студентов достоверно выше, чем у работающих;
- по шкале АС ($U_{эмп} = 60,5$, при $p < 0,05$): астеническое состояние у неработающих студентов достоверно выше, чем у работающих.

Таким образом, по результатам проведенного исследования установлено, что нервно-психическое напряжение и астеническое состояние статистически достоверно выше в группе неработающих студентов.

Можно предположить, что работающие студенты обладают более сильными личностными ресурсами, дисциплиной и организованностью, проявляют большую уверенность в себе и развитую способность к рефлексии. Кроме того, у них высокая социальная ответственность и внутренняя мотивация. Они в большей мере жизнестойкие и имеют широкое представление о качестве жизни, связанное с социально-экономическим благополучием и самореализацией. Вероятно выбирают работать параллельно с обучением в вузе студенты с более высокой личностной ответственностью, низким уровнем тревожности, уверенные в собственных силах. Это позволяет без ущерба для психоэмоционального состояния совмещать работу и учёбу.

Студенты без опыта работы более подвержены стрессовым ситуациям, апатии, спаду учебной и деятельностной производительности. По Болотину И. С. и соавт., неработающие студенты имеют более низкий уровень благополучия и менее благоприятный образовательный опыт [1]. У большей части неопределенны планы на будущее, что может быть связано с отсутствием практического опыта и профессиональной направленности.
Имеющиеся результаты могут быть использованы для обновления политики вуза в части работающих студентов.

Список использованной литературы

1. Болотин И. С., Михайлов А. А., Пугач В. Ф. и др. Особенности совмещения студентами учебы в вузе и работы: результаты прикладного исследования / И. С. Болотин, А. А. Михайлов, В. Ф. Пугач и др. // Инновации в гражданской авиации. – 2016. – № 3. – С. 44-56.
2. Льдокова Г. М. Психические состояния студентов в усложненных условиях учебной деятельности / Г. М. Льдокова, А. Н. Панфилов // Концепт. – 2013. – № 1. – С. 19–29.
3. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ШКОЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN THE CONDITIONS OF A SUMMER SCHOOL CAMP

М.В. ВИЛКОВ, студент Педагогического института ВлГУ (группа БХ-121),
E-mail: omhetrikc@yandex.ru
M.V. VILKOV, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group BH-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Л.И. Богомолова
E-mail: bogomolovali@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor L.I. BOGOMOLOVA

Аннотация: В статье кратко обсуждаются вопросы необходимости формирования у учащихся познавательного интереса для их эффективной учебой деятельности. Рассматриваются вопросы диагностики и стимуляции интереса у учащихся к учебной деятельности.

Annotation. The article briefly discusses the results of research on the need to develop student's cognitive interest for their effective learning activities. The issues of diagnostics and stimulation of student's interest in educational activities are considered.

Ключевые слова. Познавательный интерес, стимулы, мотивация, учебные мотивы, познавательная деятельность, школьный лагерь.

Keywords. Cognitive interest, incentives, motivation, educational motives, cognitive activity, school camp.

Согласно А. Н. Леонтьеву, мотив – «это объективное, что побуждает и направляет деятельность, отвечая той или другой потребности, конкретизируя потребность или, естественно, удовлетворяя потребности» [1, с. 432]. Исходя из этого можно сделать вывод, что мотивация является важной частью любой деятельности человека, в том числе и учебной. Во многом именно от уровня мотивированности школьника на учебную деятельность и зависит результат учебного процесса. Интерес – это мотив, характеризующийся направленностью и сосредоточенностью внимания, мыслей и помыслов человека на определенном предмете в силу осознания его значимости и эмоциональной привлекательности. Отличие интереса от потребности заключается в том, что он стремиться не к тому, чтобы обладать этим предметом, а к тому, чтобы его ближе узнать, изучить [4]. Познавательный интерес – это особый вид интереса, возникающий в сфере познавательной деятельности и направленный как на исследуемый предмет, так и на сам процесс познания [5].

Актуальность данной темы заключается в том, что познавательный интерес является эффективным активатором учебной активности, способствующий длительной и продуктивной познавательной деятельности, на основе личного желания учащегося.

На пути своего развития познавательный интерес проходит три уровня. Первый уровень – непосредственный интерес к новым фактам, которые учащийся получает на уроке. Второй уровень – интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений, на котором учащийся начинает проявлять познавательную активность по самостоятельному поиску интересующей его информации. Третий уровень – интерес к причинно-

следственным связям и закономерностям – это высший уровень познавательного интереса, на котором учащийся начинает самостоятельно заниматься исследовательской, творческой деятельности по интересующему его вопросу. Однако стоит сказать, что в реальной жизни эти уровни могут как вырастать одни из другого, так и сопутствовать друг другу [5].

Особенно значимым качеством познавательного интереса является устойчивость. На этом основании выделяют ситуативный интерес, который может быстро остыть если его не подкреплять в случае исчезновения того, что его породило; относительно устойчивый, характеризующийся конкретной областью предметов и явлений, но ещё нуждающийся в стимуляции; достаточно устойчивый, который поддерживается изнутри самим учащимся и не требует внешней стимуляции даже при возникновения трудностей, он представляет собой единое целое с потребностью в познании [5].

По локализации познавательные интересы подразделяют на аморфные, характеризующиеся не определённой областью знания и ситуативным возникновением; широкой локализации, характеризующиеся внутренним интересом ко многим областям знаний (однако глубокое познание не свойственно этому виду интереса); чётко локализованные, выраженные доминирующие интересы, при которых учащиеся сосредоточены на глубоком изучении только одного-двух смежных областей знаний [5].

Познавательный интерес может быть как осознанный, так и не осознаваться учащимся. Наиболее благоприятными являются осознанные интересы, так как неосознанные интересы слабо способствуют укреплению доминирующих интересов и склонностей учащихся, которые помогают учащимся в построении своего будущего профессионального пути [5].

Интерес к учебной деятельности возрастает в период 1-го и 2-го классов и к третьему классу заметно падает, что связано с жёсткой системой оценивания. У подростка все интересы разделяются на три вида: аморфные, широкие, стержневые (чётко локализованные). Интересы в среднем школьном возрасте становятся более избирательными и более устойчивыми. Интерес к учебной деятельности у подростков снижается, по причине недостаточной сформированостью учебно-познавательного мотива и отсутствия возможности в полной мере реализовать потребность в чувстве взрослости и самостоятельности в процессе учения. Интересы в старшем школьном возрасте основаны на практической значимости предмета, а не на непосредственном эмоциональном отношении, как у подростка [2].

Особенно важным в практической деятельности учителя является распознавание познавательного интереса учащихся. Среди всех познавательных мотивов интерес является более удобным для определения. Его признаками могут служить: вопросы к учителю от учащихся; самостоятельное побуждение учащихся к активности на уроке; активное использование в учебном процессе приобретёнными знаниями и умениями; стремление учащихся делиться своими самостоятельно приобретёнными знаниями с одноклассниками и учителем; благоприятный настрой ученика на учебную деятельность; проявление положительных эмоций при получении желаемых результатов в процессе учения; сосредоточенность и внимательность на уроке; стремление не оставлять нерешённой учебную задачу при возникновении трудностей; отсутствие демотивации к учению при звонкое с урока; самостоятельная познавательная внешкольная деятельность в свободное время [5].

Г. И. Щукиной были предложены рекомендации по стимулированию развития у учащихся познавательного интереса. Содержание учебного материала урока должно соответствовать следующим критериям: новизна содержания (формирование состояния удивления, неожиданности, озадаченности способствует активной ориентировке на учение); обновление ранее усвоенных знаний (изучаемые предметы и явления должны быть отчасти знакомы, так как новое знание приобретает особый смысл при сравнении со старым); историзм информации (даёт возможность увидеть какой исторический путь прошло знание до настоящего дня, мысленно приобщиться к проделанному ранее исследованию); информация о современных достижениях науки (формирует чувства восхищения мировой и отечественной наукой, силой и возможностями человеческого разума); практическая значимость получаемых знаний для жизни (согласно С. Л. Рубинштейну, познавательная и практическая деятельность человека неразрывно вязаны) [6].

Сама познавательная деятельность должна быть организована по следующим принципам: многообразие форм самостоятельной работы (успехи в самостоятельной деятельности формируют положительные переживания и настрой на преодоление трудностей); овладение новыми способами деятельности (способствует обогащению опыта учащихся); проблемность (рождает у учащихся вопросы, которые формируют потребность в познании данного явления); исследовательский подход (приобщает учащихся к науч-

ным методам познания, формирует навык самостоятельного поиска решения проблемной ситуации); творческие и практические работы (помогают учащимся увидеть практический смысл получаемых ими знаний и умений, проявить свои индивидуальные качества) [6].

Отношения между участниками учебного процесса должны складываться на основе следующих принципов: создание эмоционального тонуса деятельности учащихся и эмоциональность самого учителя; доверие учителя к интеллектуальным возможностям каждого учащегося и взаимная поддержка учителя и класса; соревнование (реализация позиционных мотивов); поощрение (оценка и словесное поощрение) [6].

Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 13 июля 2017 г. № 656 «Об утверждении примерных положений об организациях отдыха детей и их оздоровления», под школьным лагерем понимается детский лагерь, организованный образовательной организацией, для детей в возрасте от 6 лет и 6 месяцев до 17 лет включительно, обучающихся в образовательных организациях. Школьный лагерь организует и проводит мероприятия, направленные на отдых и оздоровление детей, в каникулярное время, а также реализует дополнительные общеразвивающие программы в каникулярное время [3].

На основании вышеизложенной теоретической информации автором была составлена программа дополнительного образования для реализации в условиях летнего школьного лагеря. Программа рассчитана для школьников, окончивших 8-й класс (также она может быть использована и для учащихся более старших классов, при условии, что они ранее её не участвовали в её реализации). Программа состоит из восьми лабораторных занятий для повторения тем изученных в 6-ом, 7-ом и 8-ом классе. Ожидается, что в результате прохождения школьниками данной программы занятий интерес к практической лабораторной работе перейдёт в интерес к изучаемой области знаний – биологии, сформируются осознанные устойчивые, чётко локализованные, выраженные доминирующие познавательные интересы. Это будет способствовать мотивации к дальнейшему изучению курса биологии в 9-ом, 10-ом и 11-ом класса. Сформирует личностное отношение учащихся к науке биологии. Также данная учебная программа будет способствовать профориентации учащихся.

Таблица 1.

План лабораторных занятий по разработанной программе

№ занятия	Часы	Тема занятия
1	1	Устройство микроскопа. Приготовление и окрашивание временного микропрепарата.
2	1	Пластиды. Виды пластидов. Движение цитоплазмы.
3	1	Плазмолиз и деплазмолиз.
4	2	Строение листа. Устьица. Движение устьиц.
5	2	Изучение процесса фотосинтеза. Обнаружение крахмала и кислорода.
6	1	Деление растительных и животных клеток.
7	1	Изучение строения плесневых и дрожжевых грибов.
8	1	Изучение строения простейших: инфузория-туфелька, амёба, эвглена зелёная,

Таким образом, познавательный интерес является важнейшим мотивом к учебной деятельности. Он основан на личностной значимости и эмоциональной привлекательности предмета или явления для человека. Познавательный интерес не только оказывает влияние на успеваемость школьника по освоению школьных дисциплин, но и оказывает влияние на формирование жизненного пути человека. Познавательный интерес является наиболее удобным для диагностики учителем учебным мотивом. Он не может быть сформирован извне, он рождается только внутри человека, но его можно развивать и стимулировать, что является актуальной задачей в работе учителя.

Список использованной литературы

1. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 13 июля 2017 г. № 656 «Об утверждении примерных положений об организациях отдыха детей и их оздоровления».
4. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

USING SOCIAL MEDIA FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

К.И. ВОРОНОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АН-121), E-mail: kira.voronova.2003@mail.ru
K. I. VORONOVA, the student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AN-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н. Л.В. ЛЕВИЦКАЯ, E-mail: lindavladi@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor L.V. LEVITSKAYA

Аннотация: В статье кратко обсуждаются способы развития познавательного процесса в изучении иностранных языков посредством использования социальных сетей. Проблематика статьи: каким образом следует использовать социальные сети, чтобы современные технологии стали средством развития познавательной компетентности. В статье приведены примеры социальных сетей и электронные ресурсов, описаны их возможности в процессе формирования у обучающихся языковых и речевых навыков и умений на иностранном языке. Результатом исследования является заключение о том, что рассмотренные интернет-ресурсы имеют множество достоинств, являются релевантным средством оптимизации процесса обучения иностранному языку. Социальные сети максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям.

Abstract: Article briefly describes the ways of developing the cognitive process in learning foreign languages through the use of social networks. The problem of the article is about how social networks should be used to become means of developing cognitive competence. The article provides examples of social networks and electronic resources, describes their capabilities in the process of developing students' language and speech skills in a foreign language. The

result of the research is the conclusion that the Internet resources have a lot of advantages and that they are relevant means of optimizing the process of teaching a foreign language.

Ключевые слова. Познавательный интерес, преподавание иностранных языков, интернет-ресурсы, социальные сети, языковая среда.

Key-words. Cognitive interest, teaching foreign languages, Internet resources, social networks, language environment.

В настоящий момент психолого-педагогические факторы активизации познавательного интереса к изучению иностранного языка в среднем звене находятся в центре внимания российского общества. Напряженная внешняя политика России порождает желания некоторой части общества враждебно относиться к странам Европы и США, к их культуре, к языку. Но английский язык является языком международного общения, и его роль велика. Большинство общеобразовательных школ сталкиваются с проблемой падения интереса школьников к обучению в среднем звене, так как в подростковый период основная ведущая потребность школьников – общение со сверстниками. Условия работы учителей иностранного языка в неспециализированных общеобразовательных школах оставляют желать лучшего.

Можно зафиксировать следующие противоречия:

- между пониманием учителями актуальности и важности использования современных технологий и недостаточной общепедагогической и методической готовностью к использование социальных сетей как средству развития познавательной компетентности;

– между осознанием новых образовательных целей и недостаточной технологической обеспеченностью их реализации.

Необходимость устранения указанных противоречий обусловливает проблему, которая заключается в ответе на вопрос: каким образом следует использовать социальные сети, чтобы современные технологии стали средством развития познавательной компетентности.

Актуальность формирования познавательного интереса к иностранному языку обусловлена задачами современного образования, направленного на подготовку молодого поколения к активной жизнедеятельности. В последние десятилетия каждому члену общества стало необходимо владение иностранным языком для вхождения в открытое информационное пространство, обеспечения общения, облегчения социализации. Интерес

школьников к обучению является определяющим фактором в ходе овладения знаниями.

С вступлением в силу Федерального государственного образовательного стандарта главной целью при обучении иностранному языку рассматривается формирование языковой личности, которая способна самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели, работать над изучением языка и пополнять свои знания, адекватно оценивать собственные достижения, а также развивать коммуникативную и информационную культуру.

Учитель должен соблюдать принцип учета индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся при построении образовательного процесса и определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения.

Проблема познавательного интереса в обучении выступала объектом множества исследований как зарубежных, так и отечественных ученых на протяжении всей истории развития педагогической мысли. Во времена гуманизма педагогика выдвинула на первый план идею об учете интересов детей. Известный чешский педагог Я. А. Коменский в «Великой дидактике» утверждал, что обучение должно быть «сокращенным, приятным и основательным», что способы обучения должны доставлять детям «больше досуга, радостей и прочного успеха», чтобы «воспламенять в мальчике жажду знания, пылкое усердие к учению». Хороший ученик, по мнению Я. А. Коменского, не будет избегать трудиться, а, наоборот, будет стремиться к труду, не боясь напряжения и усилий, будет желать учиться, подражая учителям и соревнуясь с товарищами [1].

Нельзя не согласиться с мнением Э. Я. Соколовой , что использование интернет-технологий с целью стимулирования мотивации к обучению иностранному языку заинтересовало методистов по всему миру. Аспекты компьютеризации и информатизации обучения разрабатывали В. П. Беспалько, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской и др. [2 - 4].

Теоретическая значимость данной работы заключается в раскрытии сущности методов повышения познавательного интереса к урокам иностранного языка, а также в определении актуальности рассматриваемой проблемы. Практическая значимость проявляется в возможности использования основных результатов работы на уроках и в кружке в школе.

Приемы повышения познавательного интереса – обзор и пример использования социальных сетей, которых существует множество. Остановлюсь на трех.

1.Посткроссинг— это обмен открытками между людьми, независимо от места их проживания, пола, возраста, расы и религии. Если вы отправили открытку, то обязательно получите взамен открытку от посткроссера из любой точки Земли.

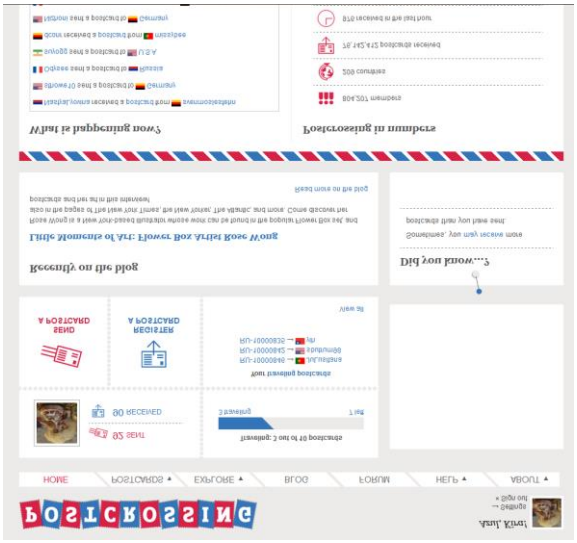


Рис. 1. Профиль пользователя в Посткроссинг

Открытка (или почтовая карточка) пересылается без конверта. Отправить открытку можно в почтовом отделении или опустив в ящик Почты России. Нужно наклеивать марки в правый верхний угол адресной стороны конверта, открытки.

Как видите, посткроссинг затратен финансово. Но в среднем 150 рублей итоговая трата на одну открытку.

Получив адрес рандомного участника и специальный уникальный код, вместе с которым даётся возможность прочитать анкету будущего получателя, ученик попадает в языковую среду, заинтересован, самостоятельно ставит и реализовывает учебные цели, избегает трудиться.

Обмениваясь открытками с людьми всего мира, не раз наталкивалась на пользователей, в чьих анкетах говорилось о их профессии учителя языка и о мини кружке для учащихся: дети так же занимались посткроссингом. На рисунке 2 приведена открытка от кружка школьников из Словакии. То есть учителя из других стран внедрили использование социальных сетей в свою работу.



Рис.2. Открытка из Словакии от кружка школьников

Считаю, что посткроссинг помимо языковой среды дает волю воображению и может удовлетворить потребности в художественном оформлении открытки, дает возможность высказаться, познакомить получателя с традициями своей страны, города, региона, семьи (рисунок 2).



Рис.3. Открытка из Швеции от 50-летнего Даниэля.

Таким образом, с помощью социальной сети учитель получает возможность соблюдать принцип учета индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

2. Пенпол, (Pen Pal World) — это платформа, созданная в формате социальной сети, где можно общаться с людьми по всему миру и практиковать свой английский.

Школьники могут выбрать реального человека, чаще всего сверстника, с которым могут общаться как с близким родственником, другом.

Плюс – это общение людей, для которых, чаще всего, английский - неродной. То есть над ошибками в письмах никто не смеётся. Рекомендую для общительных и говорливых.



Рис. 4. ПенПол

3. Дуолинго (Duolingo) – приложение, которое относится к электронным ресурсам, но с возможностью общения с другими пользователями. В чем достоинство этого сервиса?

Это приложение, которое в игровой форме помогает выучить язык. Каждый урок состоит из заданий по аудированию, переводу, практики разговорной речи и грамматики. Упражнения сопровождаются теоретическим материалом. Все это вместе поможет подтянуть грамматику, увеличить словарный запас и улучшить произношение. Рекомендую школьникам, кото-

рые любят соревноваться. Есть функция общения с пользователями из других стран, которые имеют приблизительно равное количество баллов с вашими. И каждый день пропуска занятия отбрасывает вас на худшие места в рейтинге.

В Duolingo за стрейк в 100 дней дают три дня «заморозки», когда можно взять выходной и не обнулять свои показатели. А за 365 дней человек получает VIP-статус, который будут видеть все участники, соревнующиеся в его лиге.

Сервис разработан так, что по мере прохождения уроков пользователи параллельно помогают переводить веб-сайты, статьи и другие документы.

Итак, каждая из трёх социальных сетей имеет свои преимущества. Кажется целесообразным чередовать использование всех трёх при изучении английского языка, что повысит познавательный интерес к обучению и облегчит трудности в обучении. Работа с социальными сетями доставит детям досуг, радость и прочный успех.

Разработка проблемы стимулирования познавательного интереса обусловлена задачами современного образования, направленного на подготовку молодого поколения к активной жизнедеятельности. Анализ литературы показывает, что познавательный интерес следует считать одним из основных стимулов обучения. Однако это не подразумевает замену сложной учебной деятельности развлекательными приемами для облегчения деятельности учащихся. Использование интереса необходимо для обогащения сложного процесса – учения. К сожалению, многие учителя недооценивают важность познавательного интереса, не включают развитие познавательного интереса в число основных педагогических задач, не ведут систематической, целенаправленной работы для его стимулирования. При отсутствии интереса значительно снижается качество обучения, ученик быстро забывает приобретенные знания, умения и навыки. Поэтому для успешного обучения учащихся прежде всего необходимо вызвать у них познавательный интерес к овладению иностранным языком. Проведенное исследование позволяет утверждать, что использование социальных сетей может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной деятельности каждого ученика и повышения качества обучения.

Список использованной литературы

1. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
2. Мухортова Я.А., Гончарова Н.А., Кретинина Г.В. Участие в диалоге культур как фактор сформированности социокультурной компетенции обучающихся // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 4. С. 190-197.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
4. Бакунович Н.И. Образовательные возможности социальных сетей /Н.И. Бакунович // Тезисы докладов межвузовской научной конференции студентов и аспирантов, Минск, 20 апр. 2011 г. / ГИУСТ БГУ. – Мн., 2011. – С. 42-44.

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ ХИМИИ (НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ МЭШ)

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS AMONG COLLEGE STUDENTS IN CHEMISTRY LESSONS (BASED ON THE USE OF MES MATERIALS)

Ю.С. ГОРДЕЕВА, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-123), E-mail: aberranst@gmail.com
Yu.S. GORDEEVA, master's student of the Pedagogical institute, VLSU (group PINm-123)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Л.И. Богомолова E-mail: bogomolovali@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor L.I. BOGOMOLOVA

Аннотация: В статье рассмотрены средства, при помощи которых могут быть сформированы познавательные умения в процессе изучения химии в образовательных учреждениях СПО. Описаны требования ФГОС

СПО и планируемые результаты примерных рабочих программ по предмету. Дана характеристика ресурсов Библиотеки МЭШ, используемых на уроках химии.

Annotation: The article discusses the means by which cognitive skills can be formed in the process of studying chemistry in secondary vocational educational institutions. The requirements of the Federal State Educational Standard for Secondary Professional Education and the planned results of exemplary work programs in the subject are described. The characteristics of the MES Library resources used in chemistry lessons are given.

Ключевые слова: познавательные умений, познавательные универсальные учебные действия, ФГОС СПО, материалы МЭШ, Библиотека МЭШ, электронные ресурсы.

Key words: cognitive skills, cognitive universal educational activities, Federal State Educational Standard for Secondary Professional Education, MES materials, MES Library, electronic resources.

Современное общество, находящееся в обильном информационном потоке, должно находить способы оперативно получать и обрабатывать информацию, чтобы успевать за временем и быстро меняющимися событиями. Скорость появления информации, развивающиеся технологии и темпы современной жизни диктуют свои правила существования в мире. Знания теперь не только быстро накапливаются, но и также быстро устаревают и заменяются новыми. Это, в свою очередь, приводит к изменению всех сфер жизни человека: труда, отдыха и обучения [1].

Перед учебными заведениями теперь стоит задача не просто передать знания и научить их добывать самостоятельно, но и показать способы управления информационными потоками. Важно, чтобы обучающиеся могли фильтровать получаемые знания, выделять актуальные, овладевать ими и использовать в жизни. Такая работа с информацией и будет являться познавательными учебными действиями.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего профессионального образования, выделены такие планируемые результаты освоения общеобразовательных дисциплин, как универсальные учебные познавательные действия: базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией. В связи с этим, совершенно очевидно, что роль учителя в соответ-

ствии с требованиями ФГОС – организовать самостоятельную познавательную активность, а ученик становится не объектом, а субъектом образовательного процесса, где он сам добывает необходимые знания.

Важную роль в организации образовательного процесса играет методическое обеспечение. Каждая дисциплина, в том числе и общеобразовательная, оснащена учебно-методическим комплексом, призванным создать условия, необходимые для выполнения требований ФГОС для того, чтобы в ходе обучения были достигнуты предметные и метапредметные результаты освоения программы [2].

Компонентами формирования познавательных умений обучающихся являются: информационно-образовательный, часть которого – система предметных химических знаний; материально-технический, включающий вспомогательные ресурсы для получения знаний по предмету; психолого-педагогический, определяющий приемы и методы передачи знаний; оценочный, позволяющие диагностировать познавательные умения.

Содержание образовательной программы по химии довольно стабильно и не меняется кардинальным образом на протяжении многих лет. Основным источником содержания химических знаний является учебник. Однако если проанализировать материал, представленный в учебниках, рекомендованных ФГОС по химии для студентов СПО, можно сделать вывод о том, что изучаемые темы изложены в последовательном формате, где не описываются пути получения новых знаний, лишь констатируются результаты, адаптированные для соответствующего уровня обучения. В учебнике крайне мало проблемных задач и заданий, требующих работы с химическими объектами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что материал учебника по химии направлен на запоминание материала, а не его осмысление и усвоение. Безусловно, нельзя пренебрегать ролью учебника в процессе обучения, т.к. он является основным текстовым источником информации и работа с ним позволяет развивать самостоятельность познавательных действий.

Одним из пунктов основных компетенций (ОК.2) примерной рабочей программы по химии для СПО выделена работа с информацией, включающая использования средств ИКТ в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач.

На уроках химии, в соответствии с ФГОС СПО, у учащихся должны развиваться такие универсальные учебные познавательные действия как:

1) навык получения информации из различных типов источников, ее анализ и интерпретация;
2) оценивание достоверности информации;
3) использования средств ИКТ в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач.

Для решения задач, которые стоят перед педагогами в соответствии с нормами ФГОС, разработчиками образовательного контента России был создан портал «Библиотека “Московской электронной школы” (МЭШ)», в котором собрана коллекция цифровых информационных материалов по всем общеобразовательным предметам 1-11 классов. На данный момент портал активно адаптируется также и под студентов СПО. В настоящее время образовательные программы по химии для студентов колледжей и учеников 10-11 классов во многом схожи, поэтому материалы, размещенные в Библиотеке, могут быть использованы на учебных занятиях студентами [5]. Цифровизация образования с каждым годом внедряется в жизнь педагогов и учеников все плотнее, т.к. образование обязано отвечать современным запросам и потребностям общества. Работа с электронными ресурсами в настоящее время не вызывает затруднений. Из плюсов использования цифровых заданий можно выделить то, что они доступны в любое время независимо от местоположения студента или учителя.

На данной платформе размещены сценарии уроков, утвержденные методистами. Это существенно облегчает подготовку преподавателя к занятиям, т.к. такие материалы создаются в соответствии с учебной программой и уровнем изучаемого предмета. Сценарии урока сочетают в себе классическую презентацию для визуального изучения и закрепления материала и план-конспект урока для учителя, на который он может ориентироваться в ходе занятия.

Библиотека МЭШ оснащена электронными учебниками и рабочими тетрадями, которые студенты могут загрузить в любое время с мобильного устройства или персонального компьютера. Работа с рабочими тетрадями удобна тем, что в них собраны разноуровневые задания для закрепления пройденного материала. Наличие творческих заданий является одной из важнейших составляющих проблемного обучения, которое и отвечает требованиям к планируемым результатам ФГОС СПО [6]. Использование электронных рабочих тетрадей позволяет экономить силы и время на проверку работ.

Наличие обучающих видеоуроков и демонстрационных видеороликов может быть использовано студентами, пропустившими занятие по изучаемой теме или в случае необходимости прослушать объяснение учителя еще раз. Важно отметить, что учитель может записывать и выкладывать видеоролик самостоятельно, в соответствии с нюансами рабочей программы.

Самым главным и наиболее значимым ресурсом Библиотеки является материал типа «Приложения». Здесь преподаватель может подобрать по изучаемой теме задания, с помощью которых будут достигнуты планируемые результаты урока. Одним из наиболее простых и удобных приложений являются тестовые задания с автоматической проверкой. Добавляя этот материал к уроку, учитель может предложить пройти тест ученикам и оперативно получить сведения об уровне усвоения пройденной темы. Тесты можно редактировать и изменять в соответствии с необходимыми требованиями. Этот ресурс является отличным дополнением к домашнему заданию для более тщательной проработки материала [5].

Среди «Приложений» можно подобрать различные форматы заданий: решение кроссворда, заполнение пропусков, викторина, задания на соответствие, работа с таблицами, аудио и видео контент. Безусловно, важнейшим материалом для изучения химии является виртуальная лаборатория, работа с которой обеспечивает возможность каждому студенту провести лабораторные работы, что труднодостижимо в условиях ограниченного времени на уроках и/или недостаточной материально-технической обеспеченностью образовательного учреждения [7]. Одним из основных условий развития познавательных умений является самостоятельность обучающихся, поиск новых путей решения задачи, что осуществимо при помощи материалов Библиотеки и возможности создания уникальных заданий учителями для своих учеников.

Разберем более подробно использование ресурсов МЭШ на примере изучения темы «Алкины. Ацетилен и его свойства». На портале можно изучить опорный конспект по данной теме, где коротко и по существо отражена необходимая информация, с помощью которой можно повторить лекционный материал. После изучения темы преподаватель может задать выполнение самостоятельной работы, которая также представлена в Библиотеке МЭШ. В этой работе собраны различные типы заданий: вставить пропущенные слова; найти соответствии понятий и их определений; задания на основе содержания видеофрагмента; тестовые задания и прочее. Такая работа позволяет студентам провести самоанализ, выявить пробелы и более

подробно изучить тему. Также по теме «Алкины» учитель может прикрепить Цифровое домашнее задание с автоматической проверкой. Таким образом, студент получает объективную оценку своим знаниям, а учитель - наглядную картину усвоенности материала, что позволяет скорректировать подготовку к следующему занятию для улучшения будущих показателей. Также по этой теме предусматривается проведение лабораторной работы. Ее аналогично можно провести с использованием МЭШ. Структура лабораторной работы онлайн ничем не отличается от обычной. Здесь также дана инструкция по работе, описано оборудование, необходимое для проведения опытов. Студентам предлагается самостоятельно сформулировать гипотезы и после проведения опытов подтвердить их или опровергнуть, а в конце сделать выводы. Такая лабораторная работа может быть использована как альтернатива проведению работы в привычном формате или как дополнение к нему. Благодаря наглядности, каждый студент может подробно ознакомиться с порядком действий, которые ему придется осуществить позже с настоящими реактивами и химической посудой.

Благодаря такому разнообразию материалов можно стимулировать не только познавательную активность учащихся, но и мотивацию к изучению химии на уроках. Помимо изобилия ресурсов важно подчеркнуть их доступность: абсолютно все студенты, обучающиеся в колледжах, работающих на платформе МЭШ. Это означает, что любой заинтересовавшийся ученик может самостоятельно продолжить изучение материала или углубить имеющиеся знания во внеурочное время.

Список использованной литературы

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпициной. – С-Пб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Андреева Н.Д., Малиновская Н.В. Проблемы формирования универсальных учебных действий у школьников при обучении биологии // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5. – С. 60–65.
3. Ахметов М.А. Развитие познавательной активности учащихся в личностно ориентированном обучении химии: монография. – Ульяновск: УИ-ПКПРО, 2013. – 237 с.
4. Бондаренко Д.К. Особенности обучения химии в средних военных учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 22 с.

5. Габриелян О.С. Информационные ресурсы по химии и работа с ними: программа элективного курса / О.С. Габриелян, С.А. Сладков // Химия. – Первое сентября. – 2008. – № 1 – С. 6−12
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Минченков Е.Е. Принцип наглядности в обучении химии // Наука и школа. – 2008. – № 3. – С. 36–37.
8. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова [и др.] – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

УДК 159.9.075

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИИ И ОСМЫСЛЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SEVERITY OF EXISTENCE AND MEANINGFULNESS IN ADOLESCENCE AND ADOLESCENCE

Д.А. ГОРЯЧЕВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АН-122), E-mail: darrrya_goruacheva@mail.ru
D.A. GORYACHEVA, student Pedagogical Institute, VlSU (group AN-122)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент И.В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplx@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor I.V. PLAKSINA

Аннотация: Статья посвящена исследованию выраженности характеристик социальной зрелости в подростковом и юношеском возрасте. В содержании описаны основные аспекты социальной зрелости и представлены результаты исследования, выявляющего уровень экзистенции, управляемости и осмысленности у подростков и юношей.

Abstract: The article is devoted to the study of the expression of characteristics of social maturity in adolescence and youth. The main aspects of social maturity are described in the content, and the results of the study that reveal the

level of existence, manageability, and meaningfulness in teenagers and young men are presented.

Ключевые слова: Зрелость, социальная зрелость, экзистенция, осмысленность, связность, личностная зрелость, подростковый и юношеский возраст.

Keywords: Maturity, social maturity, existence, meaningfulness, coherence, personal maturity, adolescent and youth age.

Феномен «зрелой личности» рассматривается во многих научных теориях, описывающих зрелую личность посредством социальных и индивидуально ориентированных характеристик личности. Формирование зрелого и адекватного поведения подростка в современных реалиях, где множество факторов влияют на становление личности в период взросления, становится особенно актуальной задачей образовательной практики.

Зрелость личности рассматривается как явление, имеющее психологический и социальные аспекты. По мнению Э. Эриксона [8], личностная зрелость человека представляет собой набор качеств, отражающих: индивидуальность, самостоятельность, своеобразие личности, смелость быть отличным от других. Л. С. Выготский [2], раскрывая смысл культурно-исторической теории развития, характеризует зрелую личность как активную, трудоспособную, усваивающую ценности культуры в процессе онтогенеза. Б. Г. Ананьев [1] трактует зрелую личность как общественно активную, гражданина страны в полном смысле слова.

Рассуждая о социальной зрелости, А.Л. Журавлев [3] отмечает, что «…зрелость личности проявляется в отношениях взаимодействия с другими людьми, с социальными группами и в целом с социальной средой».

Э. З. Омаров [5] выделяет в качестве критерия зрелости личности способность к активному участию в жизни общества. А.А. Реан подчеркивает, что формирование единой модели «зрелости личности» крайне затруднительно, при этом выделяет компоненты зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие и позитивное мышление [7].

Формирование социальной зрелости молодежи зависит от различных факторов, которые оказывают на нее влияние: семья, школа, ученический коллектив, средства массовой информации, молодежные организации и стихийные группы. Набор этих институтов и механизмов социализации не является строгой иерархической системой, каждый из них выполняет свои уникальные функции, реализация которых влияет на становление личности.

Целью представленного исследования является сравнительный анализ выраженности характеристик личной зрелости подростков и юношей. Исследовательскую выборку составили учащиеся 9-х классов (N=16; 10 мальчиков и 6 девочек) и студенты 1 курса (N=20; 10 юношей и 10 девушек) Педагогического института Владимирского государственного университета. В соответствии с теоретическими представлениями о зрелой личности в качестве методик исследования были выбраны: «Шкала экзистенции» И.Н. Майниной [4] и «Шкала чувства связности» А. Антоновского [6].

Центральным конструктом методики И.Н. Майниной является понятие «экзистенциальная наполненность» как интегральное переживание человека в отношение его жизни, включающее понятия свободы и ответственности. И.Н. Майнина отмечает, что экзистенциальная наполненность связана со стремлением личности к самоактуализации.

А. Антоновский рассматривает чувство связанности как интеграцию следующих параметров: «постижимость» как способность воспринимать и осознавать действительность, «осмысленность» как переживание смыслов и ценностей, «управляемость» как способность к преодолению трудностей, кризисов. Указанные понятия отражают важные аспекты социальной зрелости, такие как самостоятельность, активность, ответственность и осознание своей роли в обществе.

В качестве общей гипотезы выступило предположение о том, что девушки юношеского и подросткового возраста будут иметь более высокий уровень зрелости, чем юноши и подростки. Для сопоставления результатов был выбран U-Критерий Манна-Уитни, позволяющий установить достоверность различий полученных данных.

Обобщенные результаты, полученные в ходе эмпирического исследования в подростковых и юношеских выборках, представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Выраженность связности и уровня экзистенции у учеников 9 класса и студентов 1 курса

Класс	**Постижимость** (ср. балл)	**Управляемость** (ср. балл)	**Осмысленность** (ср. балл)	**Связность, согласован-ность** (ср. балл) (Норма: 134,4 ± 20,6)	**Экзистенция** (ср. балл) (Норма: 180-206 б)
9кл(м)	37,2	30,3	25,2	96,7	139,5
9кл (ж)	36,6	39,6	23,6	100	136,3
1 к (м)	42,9	44,8	36,1	129	198,2
1 к(ж)	35	36,2	27,3	98,5	165

Анализ полученных результатов, их сравнение с нормами, предложенными авторами методик, позволяют сделать выводы о том, что только показатели юношей 1 курса по связности, согласованности и экзистенции соответствуют возрастным нормам. Результаты остальных групп (мальчиков 9 класс, девочек 9 класс и девочек 1 курса) ниже возрастных норм. Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к полученным данным позволило выявить достоверные отличия по параметру «управляемость» в школьной выборке в пользу девочек 9 класса (при $p \geq 0,05$) и параметру «экзистенция» (при $p \geq 0,05$) в студенческой выборке в пользу юношей. Все остальные параметры имеют видимые, но не достоверные отличия. Высокая экзистенция в выборке юношей может быть обусловлена социальными ожиданиями: традиционно общество и семья ждут от мужчин больших достижений в области образования, карьеры. Молодые люди, осознавая это, могут чувствовать большую ответственность за собственное жизненное самоопределение. В таблице 2 предоставлены обобщённые средние результаты двух выборок.

Таблица 2

Выраженность уровня связности и экзистенции в выборках подростков и юношей

Возраст	**Постижимость (ср. балл)**	**Управляемость (ср. балл)**	**Осмысленность (ср. балл)**	**Связность (**ср. балл) Норма: 134,4 ± 20,6	**Экзистенция** Норма: 180-206
9 класс	79,2	69,9	48,8	98,35	137,9
1 курс	77,9	81	63,4	113,75	181,6

Сравнительный анализ результатов без учета пола выявил достоверное отличие в выраженности экзистенциальной наполненности в юношеской выборке по отношению к подростковой (при $p \geq 0,05$). Все остальные исследуемые параметры, характеризующие студенческие выборки, также имеют более высокие значения.

Отметим, что в школьной выборке, выраженность параметра «постижимость», как способность воспринимать и осознавать действительность, имеет хоть и незначительно, но все же большее значение, чем в юношеской выборке. По нашему мнению, это может быть связано с необходимостью

принятия первых жизненных решений подростками на этапе окончания 9 класса, а также высокой чувствительностью подростков к социуму.

В целом полученные результаты позволяют утверждать, что юноши имеют более устойчивую систему ценностей и способностей к регулированию жизнедеятельности. Это указывает на то, что студенты первого курса имеют более высокий уровень рефлексивных способностей, критического мышления, что может свидетельствовать о более высокой активности по отношению к проблемам и требованиям жизни, а также их готовности принимать жизненные трудности как посильные испытания.

Полученные результаты характеризуют известные закономерности взросления: подростки решают задачи, связанные с сепарацией и поиском идентичности. Чувство взрослости отвоёвывается, и зрелость, как личностная характеристика, находится на стадии становления. Следовательно, уровень зрелости личности невысок. Для юношества центральными переживаниями становятся переживания, связанные с поисками смысла бытия и принятия жизненных решений, что и является центральными характеристиками зрелой личности. Становление зрелости личности является динамическим и эволюционирующим процессом, основанным на социальном опыте и взаимодействии с окружающим миром. Полученные результаты нуждаются в уточнениях при исследованиях на расширенных выборках.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – В 2-х т. – Т.1. – М.: Просвещение, 1980. – 372с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Журавлев, А. Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия / А. Л. Журавлев // Психологический журнал, 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 44-55.
4. Майнина, И.Н. Психолого-диагностические возможности методики «Шкала экзистенции» / И.Н. Майнина // Психологическая диагностика, 2011. – №2. – С. 60-69.
5. Омаров, Э. З. Особенности личной зрелости успешных и неуспешных предпринимателей: дис. … канд. психол. наук. Тюмень, 1997. – 185 с.
6. Осин, Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика / Е.Н. Осин // Психологическая диагностика, 2007. – №3. – С. 22-32.

7. Реан, А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
8. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [Пер. с. англ.] – М.: Когито-центр, 1996.

УДК 37.017.92

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА УИС

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE PERSONALITY OF AN EMPLOYEE OF THE UIS

Н.А. ГУГУЧКИНА, курсант ВЮИ ФСИН России, E-mail: nadezdaguguckina935@gmail.com
А.Н. РЕДНИКОВ, к. пед. наук, доцент кафедры ЮППиОВРсО ЮФ ВЮИ ФСИН России, E-mail: andreirednikov@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос воспитания духовной и высоконравственной личности.

Abstract: The article deals with the issue of education of a spiritual and highly moral personality.

Ключевые слова: Культурно-историческое наследие, религиозные ценности, патриотическое воспитание.

Key-words: Cultural and historical heritage, religious values, patriotic education.

Одна из насущных социальных проблем современного общества - это духовно-нравственное воспитание молодежи. В педагогической теории и практике всегда особое внимание уделялось вопросам развития морали у подрастающего поколения российских граждан, воспитания духовной и высоконравственной личности.

По словам академика А. М. Новикова: «Духовность можно попытаться определить как особое нравственное состояние человека, когда он искренне придерживается таким ценностям, как истина, добро, гуманизм, свобода, социальная справедливость; когда он ведет нескончаемый внутренний диалог о своем предназначении и смысле жизни».

Ценности личности формируются, в процессе всей его жизни, начиная с семьи, неформальных сообществ, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации и технологий, а также искусства и отдыха.

Отметим, что формирование духовно-нравственных качеств является важным образованием студенческого возраста. Именно в это время у молодых людей формируется система личных нравственных, культурных, духовных ценностей, способствующих саморазвитию и творческому проявлению себя в повседневной и будущей профессиональной деятельности.

При организации духовно-нравственного воспитания в вузах ФСИН России, должны учитываться особенности учебно-воспитательного процесса, в том числе «регламентированность деятельности преподавателей и курсантов нормативными документами, проживание курсантов на казарменном положении, коллективная самоподготовка, постоянное совмещение учебной и служебной деятельности, требующее высокой дисциплинированности, а также выдержки при перенесении трудностей и лишений службы, и др.».

Следует подчеркнуть, что на формирование духовно-нравственных качеств курсантов благотворно влияет ценностно ориентированная воспитательная среда, в основе которой лежат общечеловеческие и служебные ценности, а также особенности организации учебно-воспитательного процесса, который обусловлен коллективным воздействием и взаимодействием курсантов во взводах. В период обучения в вузе курсантами наиболее плодотворно осваиваются такие социальные роли как: член социума, семьянин, гражданин, профессионал. [1].

В соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей образовательной системы и представляет собой особо важный компонент в системе социального образования.

Воспитательная работа по формированию духовно-нравственных ценностей осуществляется на практических занятиях и во внеаудиторное время. Ее основными направлениями являются: приобщение к культурно-историческому наследию, к религиозным ценностям; организация системы патриотического воспитания; повышение психолого-педагогического мастерства и авторитета профессорско-преподавательского состава. Приобщение курсантов и студентов к отечественному культурно-историческому

наследию проходит через обращение к искусству, развитие художественно-образного мира, приобщение к художественной деятельности. Стали традиционными для курсантов и студентов посещения музеев, театров, художественных выставок, что предполагает серьезное, предварительное изучение для повышения уровня подготовленности к восприятию произведений искусства, изучение исторических сведений, научной и научно-популярной литературы.

Основными субъектами духовно-нравственного воспитания являются: ответственные офицеры учебно-строевых подразделений, профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, кураторы учебных групп, члены совета ветеранов. [3].

Одной из важнейших ценностей прививаемых курсантам и студентам в ВУЗах является патриотизм. Президент Российской Федерации В. В. Путин определяет патриотизм как чувство гордости своим Отечеством, его историей и свершениями. «Это стремление сделать свою страну краше, богаче, крепче, счастливее... Это источник мужества, стойкости, силы народа. Утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения». Поэтому будущие специалисты УИС должны понимать важность поставленных перед российской государственностью и пенитенциарной службой задач, и нести ответственность за их выполнение и, конечно, обладать одним из важнейших качествам гражданина – быть патриотом собственного государства, которое проявляется в исполнение обязанностей по отношению к Родине, своему народу, а также наличию активной гражданской позицией.

В процессе становления личности сотрудника УИС востребованными становятся не только профессиональные навыки, но и духовно-нравственные качества личности. На это нас ориентирует один очень важный документ современных специалистов – «Кодекс этики и служебного поведения сотрудников и федеральных государственных гражданских служащих уголовно-исполнительной системы» (далее – Кодекс), в котором утверждается комплекс профессиональных, моральных, а также этических норм поведения сотрудника уголовно-исполнительной системы, выделяя общественные и профессионально-нравственные ценности, требования выполнения гражданского и служебного долга. Когда специалист придерживается основных положений Кодекса, в первую очередь он вызывает уважение, доверие и поддержку со стороны коллег, что помогает в работе с гражданами и обществом в целом.

Кодекс выступает как основной метод формирования позитивного имиджа и компетентного стиля поведения сотрудника. Данный документ ориентирует сотрудников УИС (при этом стоит уделить особое внимание современному молодому поколению) на соблюдение следующих нравственных и профессиональных принципов: законности, объективности, гуманизма, коллективизма и товарищества, нейтральности по отношению к политическим партиям, движениям и религиозным конфессиям. [2].

Таким образом, можно прийти к закономерному выводу, что для дальнейшего развития уголовно-исполнительной системы российского государства являются наиболее значимыми следующие моменты: продолжение политики в области духовно-нравственного и патриотического воспитания молодого поколения сотрудников системы, усиление ответственности педагогов за формирование духовных и профессиональных качеств личности, а также приобщение обучающихся к отечественному наследию и гражданским ценностям; стоит отметить и самореализации с позиций служения Отечеству. Необходимо повышение психолого-педагогического мастерства и авторитета профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Нужна серьёзная подготовка к организации педагогического процесса, предполагающая единство обучения и воспитания, направленная на то, чтобы вырабатывать, развивать и совершенствовать нравственные качества курсантов, студентов и слушателей.

Список использованной литературы

1. Назарова М.Г. Проблема нравственного воспитания личности сотрудника УИС в современной культурно-образовательной среде // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2019/06/25947 (дата обращения: 28.03.2024).
2. Редников А.Н. Духовно-нравственное воспитание личности сотрудника уголовно-исполнительной системы // Сборник материалов круглого стола посвященного памяти ученых-пенитенциаристов доктора педагогических наук, профессора Литвишкова В.М. и доктора психологических наук, профессора Сочивко Д.В., Тверь, 2024. С. 151-156.
3. Тюменева, Н. П. Опыт формирования духовно-нравственных ценностей курсантов и студентов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний / Н. П. Тюменева, И. Л. Кашинцева // Человек: преступление и наказание. – 2020. – Т. 28(1–4), № 4. – С. 639–645.

УДК 372.853

ФИЗИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ РЕШАТЬ УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ

PHYSICAL EXPERIMENTS AS A MEANS OF DEVELOPING THE ABILITY TO SOLVE LEARNING PROBLEMS

Э.Э. ДЕНИСОВ – магистрант Педагогического института (группа ПИНм-122), e-mail: ed.ssv@yandex.ru
E. E. DENISOV – master's student, Pedagogical Institute, VLSU (group PINm-122)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Л.И. Богомолова E-mail: bogomolovali@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor L.I. BOGOMOLOVA

Аннотация: статья посвящена исследованию эффективных методов развития навыков решения учебных задач у обучающихся 7-9 классов через использование физических опытов на уроках физики. В ходе исследования были выявлены взаимосвязи между учебными задачами и проведением физических опытов на уроках физики. Было установлено, что физические опыты на уроках физики являются эффективным средством развития навыков решения учебных задач, что в свою очередь способствует достижению как предметных, так и метапредметных результатов обучения.

Abstract: the article is devoted to the study of effective methods for developing skills in solving educational problems among students in grades 7-9 through the use of physical experiments in physics lessons. The study revealed relationships between educational tasks and the conduct of physical experiments in physics lessons. It was found that physical experiments in physics lessons are an effective means of developing skills in solving educational problems, which in turn contributes to the achievement of both subject and meta-subject learning outcomes.

Ключевые слова: учебная задача, физический опыт, умение решать учебные задачи, основное общее образование .

Key words: educational task, physical experience, ability to solve educational problems, basic general education

Согласно актуальным требованиям федерального государственного образовательного стандарта, уроки физики предназначены для развития в учениках фундаментальных понятий и закономерностей природы, а также формирования у них умений применять научный метод в решении различного рода практических проблем. В этом контексте использование опытов по физике представляется необходимым, поскольку они позволяют ученикам непосредственно взаимодействовать с объектами изучения и экспериментально подтверждать теоретические знания. [4]

Анализ учебного материала в школьных учебниках физики и проведенных уроков физики в 7-9-х классах выявляет, что основные сложности возникают в процессе формирования способности учеников решать учебные задачи. Это происходит из-за того, что в основном школьная программа по физике ориентирована на передачу конкретных теоретических знаний и фактов, оставляя меньше внимания на развитие и обогащение субъектного опыта познания учащихся, что включает в себя их умение решать задачи.

В физике термин "опыт" обычно используется как синоним слова "эксперимент". Опыты в физике – это систематические процедуры наблюдения и измерения, проводимые для проверки гипотез, подтверждения теорий, исследования физических явлений или демонстрации законов природы. Другими словами, физический опыт – это воспроизведение физического явления, проводимое в подготовленных учебных условиях для учебных целей.

По нашему мнению, физические эксперименты должны быть организованы в форме учебных задач, так как это способствует не только активному участию учеников в процессе обучения, но и развитию их аналитического мышления.

Согласно определению В.В. Давыдова, учебная задача – это задача, направленная «…на овладение школьниками содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач». [2, с.89] Это означает, что учебная задача не только предлагает конкретную ситуацию для решения, но и направлена на формирование у учеников понимания основных принципов, методов и стратегий, лежащих в основе решения такого типа задач.

В процессе решения учебной задачи учащиеся используют различные мыслительные операции, такие как сравнение, обобщение, классификация и т.д., чтобы выявить общие порядки, принципы или закономерности, лежащие в основе решения поставленных проблем и учебных ситуаций.

Например, при решении физической или математической задачи ученики могут сравнивать различные подходы к ее решению, обобщать методы, которые они использовали для решения подобных задач ранее, классифицировать типы задач. В результате они устанавливают общие принципы и закономерности, которые помогают им эффективно решать не только данную задачу, но и другие, сходные с ней.

Таким образом, процесс решения учебной задачи не только способствует усвоению конкретных знаний, но и развивает у учащихся умение анализировать, сравнивать, обобщать и применять полученные знания в новых ситуациях.

Для успешного применения этого вида задач в обучении, необходимо понимать различие между учебной и познавательной задачей. Оба этих вида задач являются формами активной деятельности учащихся, но имеют различные цели и уровни определения. Основная цель учебной задачи заключается в обучении и достижении *конкретного* учебного результата. Учебные задачи направлены на достижение определенных учебных целей. Познавательная задача понимается шире и более абстрактно. Ее целью является «стихийное» познание и понимание какого-либо явления, концепции или проблемы. Познавательные задачи могут возникать самостоятельно у учащегося в процессе обучения. Они связаны с ситуативными интересами ученика и даже не относится к предмету обучения. Таким образом, хотя обе задачи направлены на активную учебную деятельность учащихся, учебная задача фокусируется на усвоении учебного материала и достижении учебных целей, в то время как познавательная задача нацелена на познание и понимание мира в более широком контексте.

Учебная задача должна быть разработана с учетом следующих основных функций:

— *Привлекательность.* Задача должна быть оформлена с использованием проблемных ситуаций, интересных иллюстраций, интерактивных элементов таким образом, чтобы заинтересовать учащихся.
— *Мотивационно-эмоциональная окраска.* Задача должна включать в себя примеры из реальной жизни, которые вызывают у учащихся эмоциональный отклик и мотивируют их к активному участию.
— *Обеспечение коммуникации.* Задача должна стимулировать общение между учениками и учителем, а также между самими учениками.
— *Учет учебных и возрастных способностей.* Задача должна соответствовать возрасту и уровню развития учеников.

— *Нахождение в зоне ближайшего развития.* Задача должна быть достаточно сложной, чтобы стимулировать развитие учащихся, но в то же время быть настолько доступной, чтобы они могли успешно справиться с ней с некоторой помощью. [1,3]

В своей структуре учебная задача содержит три основополагающие части: целеполагающая, содержательная и оценочная.

Приведём в качестве примера физический опыт, связанный с изучением атмосферного давления в 7 классе и продемонстрируем, что он может включать в себя все те же составляющие части, что и учебная задача.

В начале урока учитель подготавливает всё необходимое оборудование и концентрирует внимание учеников, произнося следующее: «Ребята, перед вами сваренное вкрутую яйцо и бутылка. На первый взгляд невозможно, чтобы яйцо «само по себе залезло» в бутылку, размер горлышка которой меньше него самого.» Таким образом, на этапе целеполагания, учитель создает интерес к задаче, что способствует постановке цели, планированию и мотивации учеников.

После этого, учитель переходит к содержательной части и озвучивает саму задачу и открытые вопросы к ней: «В нашем распоряжении бутылка, сваренное вкрутую яйцо, спички и бумага. Как вы думаете, возможно ли сделать так, чтобы яйцо самостоятельно залезло в бутылку? Могут ли в этом помочь спички, и бумага? Почему это происходит?» Само собой, ученики не могут сразу ответить на эти вопросы из-за недостатка знаний, но осуществляя познавательные и коммуникативные учебные действия, могут выдвигать гипотезы и предлагать различные варианты решения. После этого, учитель, демонстрируя опыт, создаёт проблемную ситуацию. Он закрывает горлышко бутылки яйцом после того, как внутрь бутылки была брошена зажжённая бумага, сваренное вкрутую и очищенное яйцо начинает втягиваться внутрь бутылки. Спустя некоторое время, с помощью учителя, ученики приходят к выводу о том, что если нагреть воздух горящей бумажкой в бутылке, то он расширится. Затем, если после этого положить яйцо на горлышко, то бумажка из-за отсутствия кислорода погаснет, а воздух в бутылке спустя мгновение остынет и сожмётся. Из-за разницы давлений внутри бутылки и снаружи, яйцо будет вдавлено внутрь не «само собой», а именно атмосферным давлением.

После успешного решения поставленной задачи наступает время оценочной части физического опыта физического. Ученики, осу-

ществляя регулятивные, личностные и коммуникативные действия, совместно с учителем осуществляют контроль выполнения предыдущих действий и оценивают свои усилия по усвоению общего метода решения поставленной учебной задачи. Проводится рефлексия.

Оценить результативность учебных задач можно путём психолого-педагогической диагностики учебной деятельности класса, с помощью тестирования, наблюдения за успешностью применения учащимися общего метода решений различных задач на уроках других предметов (метапредметные результаты обучения), контролем успеваемости (сравнение результатов до и после внедрения учебных задач в процесс обучения).

Таким образом, используя физические опыты, структурированные по подобию учебной задачи на уроках физики, мы целенаправленно развиваем у учащихся навыки по нахождению общего способа решения некоторого класса конкретно-практических задач. Это в свою очередь, способствует достижению целого ряда образовательных результатов в области преподаваемого предмета, личностного развития школьников и их метапредметных результатов обучения.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. – С. 243–385.
2. Давыдов, В. В., Варданян, А. У. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян – Ереван: Луйс, 1981. – 218 с.
3. Зарецкий, В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский… // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 96 – 104.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 10.04.2024)

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING CASE METHOD IN ORGANIZING THE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

И.А. ДЕМИНА, студент Педагогического института ВлГУ
(группа АФ-121), E-mail: irinademina31012003@yandex.ru
I.A. DEMINA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AF-115)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор Е.Ю. РОГАЧЕВА,
E-mail: erogacheva@hotmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Professor E.Y. ROGACHEVA

Аннотация: Данная статья рассматривает педагогические возможности применения кейс-технологии в процессе обучения иностранному языку на основном этапе школьного образования. Кейс-технология представляет собой инновационный подход, основанный на использовании реальных жизненных ситуаций для активизации учебного процесса и развития коммуникативных навыков учащихся. В статье рассматриваются основные принципы кейс-метода, его теоретические основы и практические аспекты применения на уроках иностранного языка. Также обсуждаются преимущества данной методики и возможные трудности при ее внедрении в школьную практику. Исследование показывает, что кейс-технология способствует более глубокому усвоению материала, развитию критического мышления и умению адаптироваться к реальным коммуникативным ситуациям, что делает ее эффективным инструментом для обучения иностранному языку на основном этапе образования.

Abstract: This article explores the pedagogical possibilities of implementing case-based technology in teaching foreign languages at the primary stage of school. Case-based technology represents an innovative approach grounded in using real-life situations to activate the learning process and foster communicative skills among students. The article examines the fundamental principles of the

case method, its theoretical foundations, and practical aspects of application in foreign language classes. It also discusses the advantages of this methodology and potential challenges in its integration into school practices. Research demonstrates that case-based technology facilitates deeper comprehension of material, fosters critical thinking, and enhances adaptation to real communicative situations, making it an effective tool for teaching foreign languages at the primary education stage.

Ключевые слова: кейс-технология, педагогические возможности

Key words: case method, pedagogical possibilities

В настоящее время актуальной является задача внедрения учебных кейсов в систему образования России. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленной в определенном формате и предназначенной для обучения детей анализу различных типов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и разработке возможных решений для нее в соответствии с установленными критериями.

При работе с кейсами обучающиеся приобретают навыки принятия обоснованных решений и применения теоретических знаний в реальных ситуациях. Они могут анализировать и выбирать оптимальные варианты решения проблем, что является важным аспектом подготовки к сдаче разделов чтения, говорения, письма и аудирования ЕГЭ по английскому языку.

На социально-педагогическом уровне существует несоответствие между требованиями модернизации образования и недостаточным использованием современных методов обучения, включая кейс-технологии. Эта проблема подчеркивает актуальность нашей работы.

На сегодняшний день кейс-технология получила широкое распространение в системе образования. Эта методика способствует расширению уровня знаний и практических навыков учащихся. Ее интеграция в учебный процесс обусловлена двумя тенденциями:

- Первая вытекает из общего направления развития образования, его акцента на развитии компетенций, умений и навыков мыслительной деятельности, а также способности к анализу большого объема информации.

- Вторая исходит из увеличивающихся требований к качеству учащегося, который должен обладать необходимыми качествами для эффективного решения различных задач в разнообразных ситуациях [2].

М.А. Ариян и М.И. Клюева отмечают проблему трактовки данного понятия в системе педагогических категорий, т.к. в литературе пишут как о: 1) методе обучения («метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)»; 2) педагогической технологии («технология обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций; обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них»); 3) методике (совокупность «приемов и методов осмысления ситуации, ее структуры... факторов, тенденций развития и т.п.»). 4) содержательном компоненте образовательного процесса («описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некую проблему, требующую разрешения»; 5) учебных конкретных ситуациях, специально разрабатываемых на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях» и др. [1].

Кейс-технология – это интерактивный метод обучения, основанный на реальных ситуациях и направленный не только на приобретение знаний, но и на формирование новых навыков и качеств у учащихся. Цель кейс-технологии заключается в развитии умения выявлять проблемы, находить их решения, а также в освоении информации и ее практическом применении. На занятиях совместная работа при решении общей задачи оказывается полезной, поскольку она позволяет всем учащимся полностью понять и усвоить учебный материал и дополнительную информацию. Главное преимущество заключается в том, что такая деятельность обучает студентов работать в группе и самостоятельно.

Использование данного метода развивает у школьников способность к различным видам анализа и исследованию проблемы, умение формулировать и отстаивать свою позицию. Основная цель кейс-технологии – научить творчески мыслить, решать сложные неструктурированные задачи, которые нельзя решить без аналитического подхода. Также он выполняет учебно-воспитательную, аналитическую, исследовательскую, систематизирующую и прогностическую функцию.

В педагогической литературе выделяют несколько классификаций и видов кейсов:

- метод ситуационного анализа;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;

- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод дискуссии;
- игровое проектирование [3].

Решение ситуаций по кейс-технологии предполагает последовательный алгоритм действий: осознание проблемы, выдвижение нескольких гипотез относительно ее решения, определение очевидного конечного результата, обсуждение путей деятельности, принятие решения, получение результата и решение ситуации, анализ последствий. Следует отметить, что алгоритм работы с кейсом предполагает и самостоятельное осмысление ситуации учащимся до ее обсуждения в группе с целью поиска путей ее решения.

При подготовке задания преподаватель может использовать различные виды кейсов по структуре:

- структурированный кейс, содержащий минимум информации и имеющий оптимальное решение;
- большой неструктурированный кейс, содержащий значительное количество информации, позволяющий оценить у студента оперативность мышления и умение выделять главное;
- кейсы-первооткрыватели, которые содержат творческое задание и побуждают обучающихся к нахождению нового решения проблемы;
- кейсы-очерки, включающие текст с ключевыми понятиями и приложениями, активизирующие мыслительную деятельность учащихся на основе предварительно полученных знаний.

Относительно применения кейс-технологии в обучении иностранным языкам можно отметить, что ученики начинают осознавать практическую ценность своих знаний, когда они применяют кейсы на занятиях по иностранному языку. Учитель представляет информацию таким образом, что учащиеся активно участвуют в обсуждении, высказывают свои мысли и аргументируют различные проблемы.

При организации обучения по иностранному языку с использованием кейсов важно учитывать соответствие учебным стандартам ФГОС и школьным УМК. Следовательно, необходимо проанализировать учебные материалы по английскому языку, определенные школьным учебным планом, и разработать кейсы таким образом, чтобы они соответствовали учебной программе. [7].

В практике школьного обучения наблюдается интерес со стороны учителей к применению кейс-метода на уроках иностранного языка. Однако

внедрение этой методики в школьные программы осложнено из-за недостаточной информированности учителей и недостаточно разработанных методологических инструментов для этой технологии. Многие преподаватели используют лишь части кейс-метода, поскольку его полноценное применение требует значительного количества учебного времени.

Таким образом, следует отметить, что применение кейсов должно быть обоснованным методически, информационно, организационно и педагогически. Безусловно, использование кейсов расширяет возможности и дополняет традиционные методы обучения английскому языку. Внедрение кейсов в учебный процесс английского языка является ещё одним шагом к интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство.

Рассмотрим практические аспекты использования кейс-технологии в обучении иностранным языкам на основе анализа опыта практикующих учителей, описанного в журнале «Иностранные языки в школе».

Н.Ф. Коряковцева выделяет кейс-технологии среди различных видов продуктивных методов обучения иностранным языкам. Педагог отмечает, что школьники положительно реагируют на кейс-технологии, а также достигают таких результатов, как: 1) расширение словарного запаса; 2) увеличение мотивации к изучению иностранного языка; 3) осознание практической значимости умения общаться на иностранном языке и 4) формирование межкультурной языковой компетенции. [4].

Е.С. Ульянова проанализировала имеющийся опыт использования технологии case study на занятиях по иностранному языку и выделила следующие педагогические преимущества:

1. Предоставляет возможность каждому учащемуся стать активным участником групповой работы, что обеспечивает постоянное общение на иностранном языке.
2. Содействует более эффективному использованию языкового материала, так как требует от учащихся высокой степени умственной активности при поиске оптимальных решений.
3. Поддерживает развитие самостоятельного критического мышления учащихся.

Вопреки преимуществам применения технологии case study в преподавании иностранного языка, следует отметить ряд определенных проблем:

1. Недостаточный уровень языковой подготовки студентов для выполнения устной речевой деятельности на иностранном языке.

2. Значительные временные и эмоциональные затраты, необходимые для достижения запланированных образовательных результатов.
3. Недостаточная контролируемость учебной активности школьников со стороны преподавателя, обусловленная использованием активной формы занятий. [6].

И.Н. Рождественская в своей статье описывает использование метода кейс-стади для развития творческого компонента профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка. Педагог подчеркивает их эффективность в целях развития предметных (коммуникативных) когнитивных и метапредметных компетенций, креативности и автономии обучающегося, а также подчеркивает важность оценки качества овладения иностранным языком с позиции развивающей образовательной парадигмы.

Как отмечает И. Н. Рождественская, в контексте обучения иностранным языкам метод кейс-стади может быть использован для развития следующих компонентов профессионально-методической компетенции учителя:

- аналитический: способность учителя анализировать учебную ситуацию, выявлять проблемы и находить пути их решения;

- проектировочный: способность учителя проектировать учебный процесс, подбирать методы и средства обучения, соответствующие целям и задачам обучения;

- рефлексивный: способность учителя осмысливать свою деятельность, оценивать ее результаты и вносить необходимые коррективы;

- коммуникативный: способность учителя эффективно взаимодействовать с учащимися, создавать условия для их активного участия в учебном процессе;

- творческий: способность учителя генерировать новые идеи, находить нестандартные решения проблем, использовать инновационные методы обучения [5].

Метод кейс-стади представляет собой значимый и эффективный инструмент для проведения педагогических исследований, обладает высоким научным потенциалом и способствует открытию новых перспектив в научном поиске. Его надежность и точность обеспечиваются использованием разнообразных методов сбора данных. Многогранность описания каждого случая и внимание к уникальности личности гарантируют адекватный подход к решению задач педагогического исследования.

Исходя из анализа научно-методической литературы, можно утверждать, что имеется недостаточное количество теоретических изысканий по

внедрению case study в учебный процесс по иностранному языку в школах. Кроме того, детальное описание использования данной технологии в школьной практике, такое как систематизация рекомендаций по внедрению кейс-элементов в учебный процесс, что является важным фактором для развития самой технологии, присутствует в незначительной степени.

Можно сделать вывод, что кейс-метод представляет собой комплексную систему, включающую в себя различные, более простые методы исследования. В его состав входят: моделирование, системный анализ, проблемный подход, методы описания, классификации, дискуссии и другие.

Кейс-метод позволяет оптимально сочетать теоретические знания с практическим опытом учащихся, развивать у них навыки работы с разнообразными источниками информации, способствует самостоятельному приобретению знаний и соблюдению правил общения. Одним из неоспоримых достоинств кейс-технологии является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей, профессиональных установок и жизненной позиции учащихся.

Немаловажным в реализации технологии кейса является аспект креативный подход учителя и его стремление представить материал более увлекательным и эффективным для учащихся. Кейс-метод предоставляет такую возможность и считается эффективным средством обучения, поскольку позволяет группе студентов работать над общими проблемами, использовать структурированную информацию, применять принципы проблемного обучения, тренироваться в практических навыках и развивать коммуникативную компетенцию на иностранном языке при обучении английскому языку.

Список использованной литературы

1. Ариян М. А., Клюева М. И. Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 135-153.
2. Долгоруков, А. М. Метод case-study как технология современного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков // Корни. - Режим доступа: https://evolkov.net/case/case.study. html.
3. Желизняк, Л. Д. Кейс-технология. Сборник кейсов по информатике / Л. Д. Желизняк // Информатика. - 2018. - № 7-8. - С. 2-7.

4. Коряковцева Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. - 2018. - № 2. - С. 2-10.
5. Рождественская И.Н. Использование метода кейс-стади для развития творческого компонента профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2019. - № 8. С.32-36.
6. Ульянова Е.С. Использование кейс-технологии в обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. – 2014. - № 6. С.23-29.
7. Российское образование [Электронный ресурс] / Федеральный портал «Российское образование». - URL: http://www.edu.ru/.

УДК 378.016:316.77

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ

MULTICULTURAL EDUCATION AND TRAINING OF A MULTICULTURAL TEACHER

М.А. ДМИТРИЕВА – студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail: marycrei@gmail.com
DMITRIEVA M.A. – student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AF-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор Е.Ю.РОГАЧЁВА, E-mail: erogacheva@hotmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Professor E.U. ROGACHEVA

Аннотация: Статья посвящена анализу теоретического аспекта поликультурного образования и специфике подготовки поликультурного учителя. Раскрыта сущность поликультурного образования и требования к подготовке учителя в условиях поликультуризма.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the theoretical aspect of multicultural education and the specifics of training a multicultural

teacher. The essence of multicultural education and the requirements for teacher training in the context of multiculturalism are revealed.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультуризм, поликультурный учитель, сущность поликультурного образования, требования к педагогу.

Keywords: multicultural education, multiculturalism, multicultural teacher, the essence of multicultural education, requirements for a teacher.

Школа как микрообщество представляет собой среду, где ученики вступают во взаимодействие с различными культурами. Поликультурный вектор современной школы усиливается. Своеобразным феноменом современного общества являются процессы интеграции, простирающиеся на все сферы жизни. Повышенная мобильность населения ведет к тому, что многие страны становятся мультикультурными обществами. Одним из способов подготовки людей к жизни в такой среде является поликультурное образование, направленное на формирование личности, способной признавать культурное разнообразие и обладающей высокой культурой межнационального взаимодействия.

С развитием современного мира и общества поликультурное образование приобретает особую важность, которая отражает взаимосвязь между образованием и культурой в формировании цивилизации, готовой к межкультурной коммуникации. Вопросы, связанные с таким образованием, в настоящее время являются актуальными для всего мира.

В современной многокультурной реальности необходимостью является обеспечить достаточный уровень профессиональной компетентности учителей и их готовность к реализации принципа поликультурного образования через содержание и методы воспитательно-образовательной работы с молодым поколением. [3]

Изучение педагогических исследований показало, что вопросы поликультурного воспитания и образования в разнообразной культурной и этнической среде давно привлекают внимание отечественных и зарубежных ученых в рамках научных исследований.

Будущее поликультурного образования обретает все большее значение, так как только оно может конкурировать с негативными явлениями глобализации и способно акцентировать внимание на необходимости создания новой концепции, направленной на поощрение конструктивного развития и взаимодействия между культурами на основе диалога и стабильности.

В результате разнообразия социальных стилей поведения, отраженных в образе жизни и мировоззрении, культуры формируют поликультурное пространство в динамике общества. Поликультурная среда отражает уникальные черты культурного разнообразия и способствует естественному социокультурному взаимодействию между ее участниками.

Исследование показало, что Российские ученые приступили к разработке поликультурной педагогики сравнительно недавно – в 90-е гг. XX в. В то же самое время поликультурное образование было предметом активного исследования в таких странах как Великобритания и США. Можно утверждать, что по сравнению с этими странами российская поликультурная педагогика находится в стадии становления. В 21 веке опубликовано немалое количество трудов, в которых обсуждаются отдельные вопросы о субъектах, функциях, содержании и целях поликультурного воспитания. В наши дни существуют различные подходы в определении поликультурного (многокультурного) воспитания.

По мнению исследователей данной темы, поликультурное образование подразумевает не только лишь диалог культур. Его сущность также заключается в том, чтобы в поэтапном вхождении человека в чуждую для него культуру, развивалась его собственная культура. Поликультурное образование - это не только становление толерантного, уважительного отношения к иным культурам, это - важное обстоятельство собственного интеллектуального, эмоционального, духовного развития человека. Оно показывает насколько развито понимание разнообразия мира и помогает достичь осознания его многогранности, а значит, способно помочь устояться адекватному восприятию меняющихся условий жизни. [4]

По нашему мнению, поликультурное воспитание должно быть рассмотрено как часть педагогических усилий, которые создают условия к культурно-социальному определению личности, готовой к познанию иных культур, национальностей, рас, вероисповеданий.

Педагог, работающий в контексте поликультуризма, может быть определен, как учитель, обладающий рядом специфических социально-психологических и личностных качеств, его профессионализм должен отличаться некоторыми особенностями, которые появляются из его общественных ролей и профессиональной деятельности, и должен обладать определенной структурой. [5]

Современная образовательная среда постоянно развивается, предлагая новые подходы к формированию поликультурного общества. Это общество основано на принципах этнической толерантности, способности адаптироваться к разнообразной этнической образовательной среде, уважения к индивидуальным различиям других людей, культурному взаимодействию с представителями различных этносов, а также на поощрении взаимопонимания и взаимопомощи. Учителя несут особую ответственность в этом процессе, именно поэтому важно развивать их поликультурную компетентность.

В условиях глобализации вопросы поликультурного образования не только сохранили свою приоритетность, но и приобрели новые черты и оттенки. Ценности и смыслы такого образования определены действием ряда глобализационных процессов: интеграцией, дифференциацией и регионализацией в развитии государств, общества, народов, наций и отдельного человека. [4]

Поликультуризм (поликультурность) в образовании – построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп данного общества, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. [6]

Опираясь на позицию О. В. Гукаленко [2], можно заключить, что в условиях поликультуризма человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие личностно значимые проблемы:

сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде. Это возможно в условиях постоянного нахождения человека на грани культур, его умения говорить на разных культурных языках, проживать различные культурные модели жизни, сопрягать в своем сознании различные типы мышления. К тому же поликультурное образовательное пространство обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлексию, саморегуляцию, жизнетворчество, саморазвитие, правильность решений в ситуациях выбора.

Опираясь на труды ученых, исследовавших данную проблему, можно выделить следующие основные характеристики поликультурного образования:

- важность всеобщности и целостности в формировании духовно-нравственных ценностей учащихся, а также борьба с расизмом, антисемитизмом, этноцентризмом, лингвистическими предвзятиями, русофобией и другими формами дискриминации на национальной основе;
- формирование у обучающихся сознания, имеющего способность осознавать разносторонность мира с пониманием уникальности и неповторимости культур различных народов;
- принятие учащимися принципов, исключающих насилие, выработать обладание толерантностью и умение строить эффективное сотрудничество, чувствовать и организовывать социальную справедливость;
- формирование посредством поликультурного образования умения достигать компромиссов в проблемных ситуациях, восприятие последствий своих решений в любой ситуации и в прошлом и в будущем;
- поликультурное образование должно быть направленно на развитие уважения к различным культурам, эмпатии и усвоение ценностей других культур;
- оно должно иметь цель развития и культурного обогащения всех участников образовательного процесса.

В условиях современной цивилизации поликультурная компетентность педагога должна являться не отдельным комплексом отдельных характеристик, а обязана составлять неотделимую часть единой педагогической компетентности.

Основы поликультурной компетентности человека начинают формироваться с ранних лет жизни индивида и базируются на общечеловеческих базовых ценностях, в частности на формировании чувства патриотизма. Но, поликультурная компетентность педагога закладывается на этапе профессионального образования, в период получения среднего или высшего профессионального образования

Управление современных учебных заведений требует от своих сотрудников не только компетенции в области обучения, но и умений взаимодействия и общения с многонациональным коллективом, способности вовлекать детей в жизнь общества с разнообразием культур. Одним из важнейших требований к педагогу является уважительное отношение к представителям различных этнических групп и влияние своим позитивным примером на класс, пропагандирование среди молодого коллектива идеи этнической толерантности. Еще одним важным аспектом поликультурной компетенции учителя является поликультурная грамотность, от уровня которой зависит понимание культуры других народов как самим педагогом, так и его учениками. Данная характеристика педагога обеспечивает эффективное взаимодействие между представителями различных культур в ходе педагогической деятельности.

Таким образом, поликультурный учитель — это учитель с гуманистической направленностью, гуманистическим взглядом на мир, на окружающих людей, на самого себя, обладающий качествами, присущими гуманисту: добротой, чуткостью, эмпатией, толерантностью, позитивизмом, децентрацией и др. (учитель-гуманист); учитель, обладающий системным мышлением, эрудицией, широким кругозором, с легкостью осуществляющий перенос знаний, гибкий и мобильный (специалист широкого профиля), стремящийся к творческой самореализации и самосовершенствованию в избранной сфере деятельности; учитель, усвоивший несколько культур и транслирующий эти культуры обучающимся, т.е. осуществляющий диалог культур на основе кросскультурного, кроссэтнического подхода (учитель-интегратор).

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что поликультурное образование целиком направлено на установление позитивных отношений взаимодействия и взаимопонимания между представителями

разнообразных культур в мире. Основная цель поликультурного образования в такой среде заключается в формировании у обучающихся навыков, отношений и знаний, необходимых для успешной адаптации в своей этнической культуре, в господствующей культуре страны и в культуре других этносов.

Современная образовательная среда постоянно развивается и совершенствуется: появляются новые принципы и методы формирования поликультурного общества, основанного на этнической толерантности, способности к адаптации к полиэтнической образовательной среде, уважению к индивидуальным различиям, культурному взаимодействию с представителями других культур, взаимопониманию и взаимопомощи. Огромная ответственность лежит на учителях, поэтому поликультурная компетентность становится настолько ценной в наши дни.

Список использованной литературы

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. Москва: Педагогика, 2006.
2. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития // Дошкольное воспитание. 2016. № 9.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
4. Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме : учебник и практикум для вузов / А. Н. Джуринский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 257 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-00645-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/536365
5. Подготовка «мультикультурного учителя». URL: https://bstudy.net/825294/pedagogika/podgotovka_multikulturnogo_uchitelya
6. Сравнительное образование : учеб. пособие / Е. Ю. Рогачева [и др.] ; под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. Ю. Рогачевой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 488 с. – ISBN 978-5- 9984-0591-4.

УДК 37.032.5

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

CHARACTERISTICS OF FUTURE PEDAGOGUES' SUBJECT-SUBJECT POSITION

В.С. ЗОТОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа Я-119), E-mail: vichka.zotova.2013@mail.ru
M. S. ZOTOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group YA-119)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. пед. н., доцент Н.В. БЕЛЯКОВА, E-mail: nbelyakova@vlsu.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor N.V.BELYAKOVA

Аннотация: В статье обозначены тенденции воздействия Интернета на становление личности школьников, анализируются его ключевые функции. На основе изученного педагогического опыта обобщены и представлены методические рекомендации по проведению уроков безопасного Интернета в школах, раскрыты основные методы и приемы педагогического сопровождения учащихся, способствующие формированию культуры использования Интернета в учебном процессе.

Abstract: The article outlines the trends in the impact of the Internet on the formation of the personality of schoolchildren and analyzes its key functions. Based on the studied pedagogical experience, methodological recommendations for conducting safe Internet lessons in schools are summarized and presented, the main methods and techniques of pedagogical support for students are revealed, contributing to the formation of a culture of using the Internet in the educational process.

Ключевые слова: Интернет, формирование личности, функции интернета, педагогическое сопровождение.

Key-words: Internet, personality formation, Internet functions, pedagogical support.

Интернет, прочно вошедший в жизнь школьников, оказывает глубокое влияние на формирование их личности, формируя их ценности и миро-

воззрение. Однако повсеместная доступность интернета делает детей уязвимыми к его как положительным, так и отрицательным аспектам, требуя внимания к вопросам безопасного использования цифровых технологий учащимися и подбору специальных для этого педагогических средств, способствующих формированию у школьников культуры использования Интернета как в учебном процессе, так и в других жизненно-важных целях.

При изучении педагогического опыта в данном направлении нами был проведен анализ и систематизация методического и практико-ориентированного опыта педагогов, работающих с школьниками в современной образовательной среде, проанализированы возможности уроков информатики и обеспечения безопасности жизнедеятельности для знакомства учащихся с безопасными приемами использования ресурсов Интернета в разных целях, что способствовало рассмотрению положительных и отрицательных сторон его влияния на формирование личности учащихся, обеспечивающих их безопасность в цифровой среде и способствовало воспитанию у них культуры ответственного пользователя.

В данном случае здесь мы руководствовались мнением авторитетных ученых, определивших содержание понятия «личность» и за основу в своей работе взяли определение Лидии Ильиничны Божович, которая определила, что это: «…человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации» [1, с. 123].

Также, изучая психолого-педагогическую и методическую литературу, раскрывающую основы использования человеком Интернета в разных целях, мы сделали вывод, что современный мир неумолимо закручивается в вихре цифровизации, и Интернет, словно могучий водоворот, втягивает в себя все новые сферы жизни. Он стал неотъемлемой частью существования практически каждого человека на планете, предоставляя возможности от поиска информации до онлайн-шоппинга. В этом цифровом океане особую важность обретает воспитание школьников, ведь Интернет становится их неотъемлемой средой обитания.

Чтобы глубже понять влияние Интернета на жизнь человека, нам предстояло рассмотреть его ключевые функции, которые трансформируют и обогащают нашу реальность. Эти функции были выделены А.В. Доржиевым в его работе «К вопросу о социокультурных функциях интернета» [3]:

1. Коммуникативная. Самая распространенная функция, ведь позволяет поддерживать контакт с человеком в любой точке планеты.
2. Рекреативная. Просмотр фильмов, онлайн-игры, неограниченный доступ к музыке, всё это переносит в параллельную реальность.
3. Образовательная. Доступ к любой информации даёт возможность изучить огромное количество данных, на любую конкретную тему.
4. Интегрирующая. Интернет, словно ковчег, содержит бесценные культурные сокровища – знания, искусство, традиции, накопленные человечеством на протяжении веков. Современные технологии сделали этот ковчег доступным каждому, кто держит в руках ключ – смартфон или компьютер.

Погружаясь в характеристику каждой функции и наблюдая за тем, как все они применяются в образовательном процессе, мы пришли к выводу о том, что современные социальные сети вплелись в ткань нашей жизни так плотно, что уже трудно представить себя без них. Подростки и молодые люди до 30 лет особенно часто находятся в их объятиях, а многие опросы указывают на то, что социальные сети становятся для них истинным «наркотиком». Интернет представляет собой сочетание благоприятных и негативных тенденций. С одной стороны, он обеспечивает молниеносный обмен информацией и новостями, способствует развитию навыков коммуникации и помогает преодолеть языковые барьеры. С другой стороны, он таит в себе угрозу зависимости, ухудшения здоровья и потери связи с реальным миром.

Знакомство с исследовательской работой, посвященной проблеме аддиктивного поведения в сети Интернет, проведенная М. Орзак (США) [4], позволило выявить ряд характерных признаков, свидетельствующих о формировании патологической зависимости от виртуального пространства. Мы установили, что данные признаки проявляются как на психологическом, так и на физическом уровне и имеют целый ряд различных симптомов:
- психологические симптомы (хорошее самочувствие или эйфория за компьютером; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером; ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности; проблемы с работой или учебой);
- физические симптомы (синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением

мышц); головные боли по типу мигрени; боли в спине; нерегулярное питание, пропуск приемов пищи; пренебрежение личной гигиеной; расстройства сна, изменение режима сна).

Это позволило сделать предположение о том, что школа, как ключевой институт образования, должна взять на себя ответственность за формирование у учащихся не только основ информационной грамотности, но и критического мышления, ответственного отношения к информации и навыков ориентации в виртуальном пространстве. В данном случае нельзя не согласиться с мнением Т.И. Поляковой, которая считает, что: «Необходимо ввести в школьную программу дисциплину «Информационная культура личности», которая станет фундаментом формирования интернет-культуры школьников и будет включать в себя:

1. Основы информационного мировоззрения, подразумевающего оказание помощи школьникам понять роль информации в современном обществе и ее влияние на все сферы жизни.
2. Методику работы с информацией, призванную научить школьников эффективно искать, отбирать, анализировать и использовать информацию.
3. Философию информационного общества, позволяющую дать учащимся представление об особенностях, ценностях информационного общества.
4. Библиотечное дело и библиографию, способствующие формированию навыков школьников традиционным методам работы с информацией» [5].

В свете стремительной цифровизации общества перед педагогами возникает критическая необходимость заниматься обеспечением безопасности детей школьного возраста в виртуальном пространстве. На наш взгляд, правильно подобранные для этого педагогические средства обеспечат возможность учащимся усвоить необходимые для этого правила, но и умело применять их в повседневной жизни. При обращении к «Методическим рекомендациям по проведению уроков безопасного Интернета в школах», разработанным «Лигой безопасного Интернета» [3], где авторы отмечают, что главной целью педагогического сопровождения является формирование у детей компетенций по безопасному и ответственному использованию цифровых технологий, мы пришли к выводу о том, что основными педагогическими методами и приемами в этом будут такие как:

1. Интерактивные уроки и тренинги: специально разработанные уроки по цифровой безопасности в интерактивном формате позволяют сделать процесс обучения более интересным и запоминающимся.
2. Дискуссии и ролевые игры: дискуссии позволяют детям высказать свое мнение о различных аспектах цифровой безопасности, поделиться собственным опытом, разобрать реальные ситуации. Ролевые игры помогают отработать практические навыки безопасного поведения в сети.
3. Использование видеоматериалов и мультимедийных ресурсов: видеоролики, презентации, интерактивные тесты делают процесс обучения более наглядным и динамичным.
4. Создание и использование информационных плакатов и буклетов: информационные материалы по цифровой безопасности в виде плакатов и буклетов могут быть размещены в школе, что позволит донести важную информацию до большего числа детей.
5. Работа с родителями: важно информировать родителей о проблемах цифровой безопасности детей, вовлекать их в образовательный процесс, организовывать совместные мероприятия по цифровой безопасности.

Таким образом, формирование личности ребенка – это комплексный процесс, на который влияют семья, сверстники, школа, социальные сети. Интернет, неотъемлемая часть жизни, оказывает на школьников как позитивное, так и негативное воздействие. Школа играет ключевую роль в формировании культуры интернет-пользования, обучая критическому мышлению, ответственности и уважению к другим пользователям. Особое внимание следует уделить обучению детей правилам безопасного поведения в сети, защите личных данных и распознаванию мошенничества.

Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л. И. Божович Под ред. Д. И. Фельдштейна (3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 349 с. – (Сер. "Психологи отечества: Избранные психологические труды в 70 томах").
2. Доржиев, А.В. К вопросу о социокультурных функциях интернета личности и влияющие на нее факторы / Доржиев, А.В. [Электронный ресурс] // CYBERLENINKA: [сайт]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsiokulturnyh-funktsiyah-interneta/viewer (дата обращения: 11.05.2024).

3. Лига безопасного интернета Методические рекомендации по проведению уроков безопасного Интернета в школах / Лига безопасного интернета [Электронный ресурс] // ligainternet: [сайт]. URL: https://ligainternet.ru/wp-content/uploads/2022/10/metodicheskie-rekomendacii-po-provedeniyu-urokov-bezopasnogo-interneta-v-shkolax.pdf (дата обращения: 19.05.2024).
4. Орзак М.Х Компьютерная зависимость: что это такое? / Орзак М.Х. [Электронный ресурс] // mhosource.com: [сайт]. URL: http://www.mhosource.com/edu/psytimes/p980852.htm (дата обращения: 10.05.2022).
5. Полякова Т.И. Особенности формирования информационной культуры учащихся в общеобразовательных учреждениях / Полякова Т.И. [Электронный ресурс] // day-of-culture.narod.ru: [сайт]. URL: https://day-of-culture.narod.ru/private/synthesis/razd_8/Polykova.htm (дата обращения: 15.05.2024).

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ

THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF LISTENING SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN THE 9TH GRADE

Ю. Н. ИВАНОВА, студент Педагогического института (группа АН-119), E-mail: notironman@mail.ru
Yu. N. IVANOVA, student Pedagogical Institute, VlSU (group AN-119)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к. психол.н., доцент И.В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplx@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor
I. V. PLAKSINA

Аннотация: В статье представлен педагогический опыт формирования умения аудирования с использованием фрагментов аутентичного мультфильма «Скуби-Ду и легенда о вампире» и разработанных к нему учебных заданий.

Abstract: The article presents the experience of developing listening skills using fragments of the authentic cartoon "Scooby-Doo and the Legend of the Vampire" and the training tasks developed for it.

Ключевые слова. Умение аудирования, учебная мотивация, мультимедийные технологии, аутентичный мультфильм.

Keywords. Listening skills, educational motivation, multimedia technologies, authentic cartoon.

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, представляющий из себя процесс одновременного восприятия и понимания речи на слух. Это сложный процесс восприятия информации в звуковой форме, ее дальнейшей переработки и понимания [1]. Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, поэтому в русскоговорящей среде особенно важно давать обучающимся слушать речь носителей языка как можно чаще. Важно, чтобы аудио- и видеоматериалы соответствовали возрасту и интересам обучающихся.

Для решения задач опытно-экспериментальной работы по формированию навыка аудирования нами был выбран мультфильм «Скуби-Ду и легенда о Вампире», герои которого хорошо знакомы подросткам с самого детства. Любимые персонажи на экране – это дополнительная мотивация изучать иностранный язык.

Целью нашего исследования являлось обоснование эффективности разработанных учебных заданий на материале мультфильма для развития умения аудирования. Гипотезой выступило следующее утверждение: разработанные учебные задания способствуют улучшению умения аудирования, а также повышают мотивацию обучающихся к изучению английского языка.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МАОУ Школы №2 г. Владимира. Экспериментальную выборку составили ученики 9 «А» класса в количестве 24 человек.

В процессе разработки учебных упражнений содержание первой части мультфильма «Скуби-Ду и легенда о вампире» было разбито на 5 частей. К каждой части были разработаны тесты, в которых нужно ответить

на вопросы по содержанию фрагментов. К вопросам прилагался список незнакомых учащимся слов.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы был выявлен начальный уровень умения аудирования обучающихся. Для этого обучающимся был показан первый фрагмент мультфильма и дано разработанное к данному фрагменту тестовое задание на понимание содержания. Тест включил в себя 7 вопросов. Оценка сформированности умения аудирования осуществлялась по 4 уровням:

Уровень 1: 86%-100% правильно выполненных заданий (оценка 5);

Уровень 2: 71%-85% правильно выполненных заданий (оценка 4);

Уровень 3: 57%-70% правильно выполненных заданий (оценка 3);

Уровень 4: менее 56% правильно выполненных заданий (оценка 2);

Входное тестирование показало следующие результаты: 8 человек из класса (40% обучающихся) справились с тестом на 5, 4 человека (20%) - на 4, 1 человек (5%) – на 3, и 7 человек (35%) – на 2.

Также на этапе входного тестирования была использована «Анкета изучения отношения к изучению учебного предмета», которая состоит из 2 опросников [2]. Первый опросник позволяет выявить три уровня мотивации обучающихся к изучению иностранного языка: высокий, средний и низкий. Анализ данных опросника показал следующие результаты 5 учеников (26%) обладают высоким уровнем мотивации, 9 (48%) учеников – средним, 5 (26%) учеников – низким.

Второй опросник выявляет положительные и отрицательные стороны процесса изучения иностранного языка с точки зрения обучающихся. Для анализа результатов второго опросника перечисленные в нем пункты были объединены в следующие блоки: связь знания языка и будущей профессии, личный интерес, качество преподавания предмета и взаимоотношений с учителем, содержание предмета. Результаты показали, что большая часть учеников не считают английский язык нужным в их дальнейшей жизни, а также не считают его интересным. Однако, многие отметили хорошие отношения с учителем и ряд полезных свойств предмета (таких как расширение кругозора).

На втором этапе опытно-экспериментальной работы были апробированы задания, разработанные с опорой на содержание мультфильма. В зависимости от фрагмента мультфильма, задания имели разную сложность. Так, например, во втором фрагменте было очень много немых действий, а диалоги были довольно простыми и короткими, поэтому обучающимся

было проще справиться с заданиями. Остальные же фрагменты были насыщены репликами персонажей, поэтому задания к третьему фрагменту были выполнены хуже, чем ко второму. Последующие результаты работы показывали положительную динамику, так как обучающиеся привыкли к формату работы и стали лучше воспринимать информацию на слух. На третьем этапе опытно-экспериментальной работы учащимся было предложено итоговое тестирование для оценки навыка аудирования, уровня мотивации и оценки отношения к процессу изучения иностранного языка. В таблице 1 представлена динамика результатов выполнения заданий.

Таблица 1.

Динамика успешности выполнения заданий по каждому фрагменту мультфильма

Оценки	**Тест 1 20 чел. (вход)**	**Тест 2 21 чел.**	**Тест 3 19 чел.**	**Тест 4 21 чел.**	**Тест 5 21 чел. (итог)**
«Отлично»	8 чел. (40%)	10 чел. (48%)	5 чел. (26%)	3 чел. (14%)	12 чел. (57%)
«Хорошо»	4 чел. (20%)	8 чел. (38%)	8 чел. (42%)	13 чел. (62%)	6 чел. (28%)
«Удовлетворительно»	1 чел. (5%)	1 чел. (5%)	1 чел. (6%)	2 чел. (10%)	1 чел. (5%)
«Неудовлетворительно»	7 чел. (35%)	2 чел. (9%)	5 чел. (26%)	3 чел. (14%)	2 чел. (10%)
Средний балл по выборке	3,5	4,2	3,6	3,7	4,3

Сравнивая исходные и итоговые результаты, полученные учащимися, можно отметить, что количество человек, написавших тест на «отлично», увеличилось с 8-ми до 12-ти. Количество оценок «хорошо» увеличилось с 4-х до 6-ти. Количество неудовлетворительных оценок сократилось с 7-ми до 2-х.

Результаты итоговой диагностика уровня мотивации к изучению иностранного языка свидетельствует, что количество учащихся с высоким уровнем мотивации увеличилось с пяти до семи, а количество человек с низким уровнем мотивации сократилось с пяти до трех.

Сравнивая отношения учащихся к изучению иностранного языка на первом этапе опытно-экспериментальной работы и на последнем, мы можем наблюдать рост личного интереса обучающихся к изучению английского языка. Большее количество учеников отметили позитивные отношения с учителем, интересное и понятное преподнесение учебного материала. Результаты итогового тестирования мотивации представлены на рисунке 1.

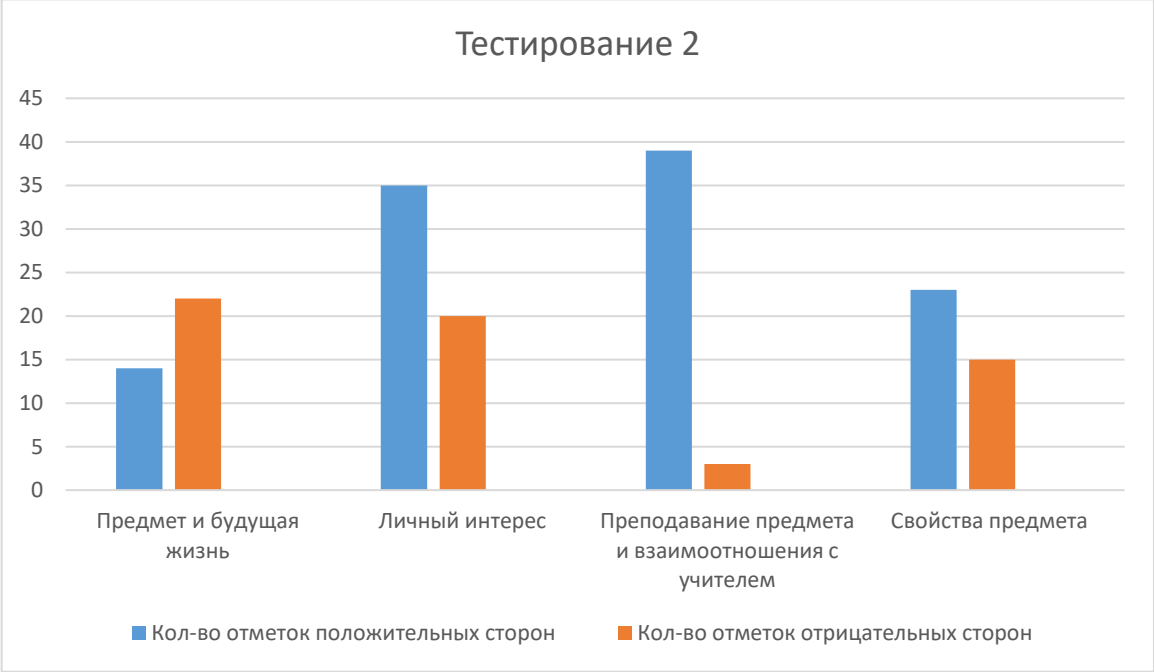


Рисунок 1. Обобщенные результаты диагностики отношения обучающихся к изучению английского языка

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая в работе гипотеза подтвердилась: разработанные и апробированные учебные задания на основе мультфильма «Скуби-Ду и легенда о вампире» способствовали развитию умения аудирования и поддержке мотивации учащихся 9-го класса к изучению английского языка.

Список использованной литературы

1. Жильцова, Ю.Л. Теоретические основы обучения аудированию как виду речевой деятельности на уроках иностранного языка // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2013. - №19. - [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-obucheniya-audirovaniyu-kak-vidu-rechevoy-deyatelnosti-na-urokah-inostrannogo-yazyka

2. Плаксина, И.В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ;

Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с.

УДК 159.923:373

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА САМООЦЕНКУ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL ASSESSMENT ON THE STUDENT'S SELF-ESTEEM IN THE EDUCATIONAL PROCESS

И.А. КАРЯКИНА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИО-121), e-mail: karyakina2003@inbox.ru
I.A. KARYAKINA, student of the Pedagogical Institute of the VlSU, (group: IO-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент О.Г. ЕРОФЕЕВА, E-mail: e-olga33@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Professor O.G. EROFEEVA

Аннотация: В статье систематизированы сущность понятия педагогической оценки и ее влияние на самооценку школьников. Представлены результаты диагностики уровня самооценки младшего школьника, определяющие взаимосвязь уровня самооценки с успеваемостью учащихся.

Abstract: The article systematises the essence of the concept of pedagogical evaluation and its influence on schoolchildren's self-esteem. The article presents the results of diagnostics of the level of self-esteem of junior schoolchildren, determining the relationship between the level of self-esteem and pupils' performance.

Ключевые слова. Образовательный процесс, педагогическая оценка, самооценка школьника, учитель, стимул, мотивация, ценности.

Keywords. Educational process, pedagogical assessment, student self-efficacy, teacher, stimulus, motivation, values.

Данная тема является весьма актуальной для преподавателей как младшего, так среднего и старшего звеньев, так как умение корректно выставить оценку школьнику за выполненную работу – одна из главных задач учителя.

Одним из средств педагогического влияния на ребенка является оценка, она позволяет педагогу выразить свое отношение к поступкам ученика, а ребенку в свою очередь понять, что он делает правильно, а что нужно исправить. Педагогическая оценка является неотъемлемой частью образовательного процесса и необходима для поведения итогов при анализе достигнутого результата [4, с. 146]. Она помогает ученику понять, какие навыки и знания необходимо развивать, чтобы достичь успеха в учебе.

В.Д. Шадриков говорит, что педагогическая оценка – это результат оценивания учебной деятельности и поведения ученика в тесной связи с его мотивами и усилиями, проводимого в целях организации учебно-воспитательного процесса [5, с. 14].

Ш.А. Амонашвили отмечал: «что под педагогической оценкой понимается учет не только наличных знаний учащихся и, проявленных ими умений и навыков, но главным образом, стараний, усилий ребенка, рациональности его учебной деятельности, субъектного опыта, социальной ситуации развития и качества образования» [1, с. 87].

Н.Е. Щуркова подразумевает «под педагогическим оцениванием – оценивание (то есть установление уровня, степени, определенной цены чего-либо или кого-либо), проявляемого качества, а не личности ребенка в целом, ориентированное на нормы современной культуры с целью становления, развития социально-ценностного отношения к миру» [6, с. 18].

Исходя из определений Ш. А. Амонашвили и Н. Е. Щурковой можно сделать вывод о том, что педагогическая оценка в учебном процессе является социальным инструментом, так как она помогает педагогам оценить успехи учащихся.

В процессе обучения учитель должен стремиться к тому, чтобы ученик смог достичь такого уровня организации своей познавательной деятельности, при котором самооценка становится для него ключевым механизмом, стимулом, который позволяет ему определить свои цели и активизироваться в процессе учебного познания.

По Р.С. Немову понятие самооценка можно определить, как оценка человеком себя, своих психологических и физических особенностей, своего поведения, отношений с людьми, достоинств и недостатков [3, с. 385].

С. Куперсмит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер; оно проявляется как в одобрении или неодобрении, степень которого определяет убежденность индивида в своей самоценности, значимости.

Р. Бернс считает, что самооценка – это личностное суждение о собственной ценности, то есть это то, как человек видит и воспринимает себя [2, с. 58].

Таким образом, самооценка оказывает влияние на поведение ребенка, его мотивацию и благополучие. Позитивная самооценка способствует здоровому развитию личности, в то время как негативная может привести к отсутствию уверенности в себе.

Следует отметить, что младший школьный возраст считается важнейшим в формировании и развитии самооценки ребенка. В этот период самооценка характеризуется высокой динамичностью, с одной стороны, и стойкостью, с другой.

Для определения уровня самооценки младших школьников была проведена диагностика по методике – «Лесенка», разработанная Верой Григорьевной Щур для оценки системы представлений ребенка о собственной самооценке и оценке его со стороны окружающих, в которой приняли участие учащиеся 3-а класса МБОУ СОШ №24 г. Ковров в количестве 27 человек.

Суть методики заключается в том, что ребенку показывают изображение лесенки, состоящей из семи ступенек, и дают инструкцию. Анализ результатов строится на основе того, на какие ступеньки ребенок помещает себя.

Результаты исследования выявили следующие факты:

- адекватную самооценку имеют лишь 33% школьников;
- низкая самооценка наблюдается у 14% ребят.

На основе получившихся результатов можно сделать следующие выводы:

1. Заниженная самооценка наблюдается у 48% учащихся класса, что говорит о нерешенной проблеме, связанной со сверстниками, учителями или семьей. Данную самооценку можно скорректировать в сторону адекватной, если педагог вовремя обнаружит данную ситуацию будет уделять особое внимание детям и проведет педагогические беседы с родителями, чтобы совместно активизировать деятельность по повышению их самооценки, вовлекая их в различные виды деятельности в учебно-воспитательном процессе.

2. Адекватную самооценку имеют лишь 33% школьников. Это тревожный показатель, ведь именно от нее зависит успешность личности в различных сферах жизни, а также психическое и эмоциональное благополучие. Данный уровень самооценки желателен, так как у таких детей наблюдается положительное отношение к себе. Наличие адекватной самооценки позволяет школьникам ставить реалистичные цели, успешно учиться, эффективно общаться, устойчиво преодолевать трудности.

3. Низкая самооценка наблюдается у 14% ребят. У таких школьников присутствует страх в процессе выполнения различных заданий и поручений, неуверенность в своих силах, поэтому они менее активны, отказываются брать ответственность потому, что бояться совершить ошибку. В данном случае педагог должен незамедлительно проводить работу по коррекции самооценки школьников, используя индивидуальный подход к каждому ребенку, возрастные особенности, учитывая их способности и умения, разрабатывая для каждого конкретного случая четкие эталоны оценивания, возрастные особенности, проводить беседы с родителями и давать рекомендации по их взаимодействию с детьми, а также привлекать к работе школьного психолога.

Однако, в классе зафиксирован 1 случай, когда самооценка у ребенка резко занижена. Это свидетельствует о том, что он сталкивается со множеством факторов, доставляющих ему негатив, ощущает личностный и эмоциональный кризис. Необходимо выявить, что может служить источником таких негативных эмоций.

Наличие завышенной самооценки в 3-а классе не выявлено.

Таким образом, развитие и формирование навыков собственной оценки у школьников является долгосрочным процессом, требующим терпения и последовательности. Она повысится если будут созданы необходимые педагогические условия и в школе и дома для психологического настроя школьников на анализ собственных результатов, способствующих добиться успеха во всех сферах жизни.

Взаимосвязь между отметками и оценками учителя и уровнем развития самооценки детей становится очевидной. Поэтому, помимо простого оценивания успехов учеников, важно также обратить внимание на их эмоциональное состояние и уровень самооценки.

Для определения взаимосвязи педагогической оценки и уровня самооценки у младших школьников сравним текущую успеваемость учеников с

ранее выявленным уровнем самооценки в результате прохождения методик.

На основе получившихся результатов, указанных в таблице 1, можно сделать вывод о том, что у детей, которые имеют адекватную самооценку средний бал в четверти в большинстве случаев «5», реже «4». Большинство детей, имеющих заниженную, учатся на оценку «4» и «5». Дети с низкой и резко заниженной самооценкой чаще получают оценки «3».

Таблица 1.

Соответствие между уровнем самооценки учащихся и их отметками

Уровень самооценки	Соответствующая педагогическая оценка
Адекватная	«5» или «4»
Заниженная	«4» или «5»
Низкая	«3»
Резко заниженная	«3»

Таким образом, мы видим взаимосвязь педагогической оценки и самооценки младших школьников. Дети, которые отстают в успеваемости и получают низкие отметки, часто испытывают заниженную, низкую и резко низкую самооценку. С другой стороны, дети, которые получают высокие отметки и оценки учителя, имеют адекватную или даже стремящуюся к высокой самооценку. Формирование здоровой самооценки у младшего школьника является важнейшей задачей педагогов, а также их родителей. Она закладывает основу для дальнейшего развития личности ребенка и его успешной социальной адаптации.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что успехи в учебе оказывают влияние на уровень самооценки детей. Результаты показали, что дети, которые отстают в успеваемости и получают низкие отметки, часто испытывают заниженную, низкую и резко низкую самооценку. С другой стороны, дети, которые получают высокие отметки и оценки учителя, имеют адекватную или даже стремящуюся к высокой самооценку.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. - 297 с.

2. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №1. С

54-64. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-samootsenki-i-ee-sootnoshenie-s-ya-kontseptsiey (дата обращения: 03.04.2024).
3. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 560 с.
4. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Я.Л. Коломинский [и др.]. СПб.: Речь, 2007. - 240 с.
5. Шадриков В.Д., Шадрикова И.А. Педагогическое оценивание. Учебное пособие. М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. -156 с.
6. Щуркова Н.Е. Ценностные отношения // Воспитание школьников, 1999. №3. С. 18.

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL AND META-SUBJECT COMPETENCIES BY MEANS OF MUSIC IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES A FOREIGN LANGUAGE

А.В. КОМЫШЕВА – студент Педагогического института ВлГУ (группа НА-119), E-mail: alinakomyseva2@gmail.com
A.V. KOMYSHEVA – student of the Pedagogical Institute, VLSU (group NA-119)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент К.В.ДРОЗД, E-mail: drozdkv@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor K.V. DROZD

Аннотация: В статье представлена подробная характеристика психолого-педагогической сущности понятия «метапредметные умения», определены индикаторы коммуникативно-регулятивных метапредметных уме-

ний у школьников; обозначены педагогические принципы построения комплекса учебных заданий с использованием средств музыки, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных компетенций как планируемого результата обучения. В исследовании представлен опыт проектирования, апробации и выявления эффективности программы внеурочных занятий по иностранному языку с использованием средств рок-музыки по формированию у школьников личностных и метапредметных компетенций.

Abstract: The article provides a detailed description of the psychological and pedagogical essence of the concept of «metasubject skills», defines indicators of communicative and regulatory metasubject skills in schoolchildren; outlines the pedagogical principles of building a set of educational tasks using music tools that ensure the formation of personal and metasubject competencies as a planned learning outcome. The study presents the experience of designing, testing and identifying the effectiveness of a program of extracurricular activities in a foreign language using rock music tools to form students' personal and meta-subject competencies.

Ключевые слова: метапредметные умения, личностные компетенции, внеурочные занятия, иностранный язык

Key words: metasubject skills, personal competencies, extracurricular activities, a foreign language

В настоящее время основной задачей образования является воспитание личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовой обучаться в течение всей своей жизни. ФГОС по иностранному языку для учащихся 9-х классов обеспечивает формирование личностных, метапредметных и предметных результатов. К личностным результатам относят формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию; формирование целостного мировоззрения, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира; формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, культуре, языку, вере, гражданской позиции; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

Метапредметными результатами освоения программы являются [2]:

- умение самостоятельно планировать альтернативные пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

- умение адекватно оценивать правильность или ошибочность выполнения учебной задачи, ее объективную трудность и собственные возможности ее решения.

Применение музыкальных средств в процессе изучения иностранного языка является давно известным, эффективным и интересным методом обучения. Музыка помогает улучшить языковые навыки, расширить словарный запас, улучшить произношение и развивать аудитивное восприятие. Она также способствует усилению мотивации и интереса учащихся к языку и культуре страны изучаемого языка [1].

Педагогический опыт по необходимости внедрения музыкальных средств в процесс обучения иностранному языку был проведен на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Владимир «Лингвистическая гимназия №23» им. А.Г. Столетова. Участниками выступали ученики 9 и 10 классов, немецкоязычная группа в составе 9 человек и англоязычная группа в составе 10 человек.

Для изучения уровня сформированности личностных и метапредметных компетенций в обеих группах, мы обратились к опросникам Г. Дэвиса, Г. Н. Казанцевой и С. В. Ковалева, и к заданиям для определения уровня сформированности интеллектуальных умений И. В. Плаксиной и К. В. Дрозд.

В обеих группах полученные первичные результаты свидетельствовали о недостаточном развитии личностных и метапредметных компетенций. Большая часть учащихся имеет проблемы с проявлением активности, с возможностями искать новые пути решения проблем и с пониманием того, какую роль они выполняют в обществе. В немецкоязычной группе также возникли проблемы с уровнем самооценки обучающихся.

Чтобы в большей степени развить личностные и метапредметные компетенции, нами были составлены программы внеурочных занятий «Английская рок-музыка 80-х годов», которая включала в себя 4 урока для 9 класса, и «Мое счастье», которая включала в себя 3 урока для 10 класса.

Сначала с англоязычной группой мы поговорили о музыке в целом, о том, какое влияние она оказывает на жизнь человека, также мы вспомнили известные рок-группы, ребята рассказывали о том, какие песни они чаще всего слушают. Девятиклассники уже с большим интересом отнеслись к заданию, потому что они разговаривали о том, что им интересно. Далее мы немного рассказали о группе «Guns n’ Roses». Следующий урок был посвящен прослушиванию песни, вместе с учениками мы попытались перевести

текст и само название. Песня была прослушана дважды, после первого прослушивания учащимся было предложено определить то настроение, которое задает композиция, какие эмоции она у нас вызывает. Мы раздали ученикам карточки с заранее подготовленной лексикой и текстом песни. Затем мы прослушали песню еще раз и размышляли над тем, почему несмотря на достаточно веселый мотив, она довольно печальная. Здесь мы развивали такие метапредметные компетенции как умение перерабатывать новую информацию для получения необходимого результата, понимание письменного текста и формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации. На третьем уроке мы коллективно исполнили выученную песню. Данное задание было направлено на развитие личностных компетенций, таких как проявление активности, понимание и восприятие своей роли как обучающегося, формирование уважительного отношения к иному мнению и овладение навыками коммуникации. Мы побеседовали с учащимися о том, что им понравилось в песне, а что нет, чтобы они хотели изменить. На последнем, контрольном занятии была проведена оценка уровня сформированности компетенций у учащихся посредством тестирования, которое включало в себя такие задания, как:

1. ответьте на вопросы;
2. вставьте подходящее по смыслу слово;
3. сопоставьте слово с переводом;
4. расставьте предложения в нужной последовательности;
5. напишите о ваших впечатлениях после прослушивания песни.

Полученные результаты свидетельствовали о динамике в развитии личностных и метапредметных компетенций учащихся.

С целью развития личностных и метапредметных компетенций у группы школьников, изучающих немецкий язык, мы выбрали музыкальный видеоклип. Использование музыкальных видеоклипов на иностранном языке обеспечивает визуальное восприятие языка, а также помогает понять содержание и послание песни, что стимулирует у учащихся критическое мышление и обсуждение на иностранном языке.

На первом уроке мы работали с выбранным видеоклипом. В рамках темы «Glück» нами был выбран музыкальный клип Сары Штрауб «Mein Glück». Мы решили использовать песенный материал при введении темы урока. Учащимся нужно было просмотреть данный видеоролик и самим по-

пытаться определить тему урока. После просмотра видеоролика все десятиклассники безошибочно определили тему урока. Далее мы побеседовали с учащимися о том, каков смысл данной музыкальной композиции, и пришли к выводу о том, что счастье должно быть у каждого свое. Также мы поговорили о том, в чем заключается счастье для большинства людей. Более половины учащихся считают, что для большинства людей в жизни главное – это семья, достаток и работа. В качестве домашнего задания мы предложили обучающимся написать на отдельном листке, что для них счастье и рассказать об этом. На следующем уроке школьники представили свои рассказы. Все ребята с большим интересом слушали друг друга, им было интересно узнать, что делает их одноклассников счастливыми. И снова для того, чтобы определить уровень сформированности метапредметных компетенций мы решили использовать методику определения сформированности интеллектуальных умений К. В. Дрозд и И. В. Плаксиной, адаптировав под задания из учебника. Нами были использованы такие задания, как:

1. прочитайте дефиниции и подберите к каждой подходящую картинку;
2. что означают данные понятия, объясните к какой из картинок они подходят и почему;
3. составьте ситуацию со словами.

Мы получили довольно высокие результаты, которые говорят о том, что развитие метапредметных компетенций проходит успешно. На последнем уроке мы запланировали знакомство с высказываниями великих людей о счастье, поэтому в качестве домашнего задания учащимся было необходимо выбрать известную цитату о счастье и объяснить, как они ее понимают. После прослушивания всех выступлений и беседы с учащимися, мы провели тест-опросник для определения уровня самооценки личности. И по сравнению с первоначальными результатами мы увидели, что никто из ребят не обладает низким уровнем самооценки, а это говорит об успешности применения выбранных нами педагогических средств на занятиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанные и апробированные программы внеурочных занятий оказались эффективными, потому что использование средств музыки на уроках иностранного языка действительно способствует развитию у школьников личностных и метапредметных компетенций.

Список использованной литературы

1. Кларин М. В. Интерактивное обучение − инструмент освоения нового опыта: Педагогика / М. В. Кларин. М., 2020. 241 с.
2. Программы и стандарты России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bilingualonline.net/index.php%3Foption%3Dcom_content66%26view%3Darticle%26id%3D130%26Itemid%3D41%26lang%3Dru. (Дата доступа: 20.09.2023)

УДК 371

ПООЩРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

ENCOURAGEMENT AND PUNISHMENT IN SCHOOL EDUCATION

Л.Д. КАТУНОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АН-121), E-mail: katunova717@gmail.com
L.D. KATUNOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AN-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н. Л.В. ЛЕВИЦКАЯ, E-mail: lindavladi@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor L.V. LEVITSKAYA

Аннотация: В данной статье кратко рассматриваются особенности применения методов поощрения и наказания в школьном обучении. Приводится содержательная характеристика данных методов в контексте организации образовательной деятельности. Определяется роль приемов в формировании мотивации учебной деятельности.

Abstract: Annotation. This article briefly discusses the features of the application of methods of encouragement and punishment in school education. A meaningful characterization of these methods in the context of the organization of educational activities is presented. The role of techniques in the formation of motivation for educational activities is determined.

Ключевые слова: школьное обучение, воспитание, методы, поощрение, наказание.

Key-words: schooling, education, methods, encouragement, punishment.

Одной из главных задач обучения и воспитания является эффективное мотивирование детей, то есть способы воздействия на них для достижения желаемого поведения. Успех педагогического процесса часто зависит от того, насколько хорошо применяются различные методы стимулирования. Путем использования поощрений и наказаний воспитатель стремится формировать у ребенка дисциплинированное и ответственное поведение. В настоящее время существует разнообразие точек зрения на применение поощрений и наказаний в процессе воспитания.

Проблемой использования методов поощрения и наказания занимались многие ученые, например, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и другие.

В наши дни вопрос об использовании поощрений и наказаний в контексте воспитания актуален, ведь их роль и значение в системе воспитания могут быть неоднозначными, хотя они являются неотъемлемой частью повседневной практики воспитания.

Под поощрением понимается мера педагогического воздействия, выражающая положительную оценку воспитателями поведения и деятельности детей и побуждающая их к дальнейшим успехам. Его стимулирующая функция заключается в возбуждении положительных эмоций, уверенности в собственных силах, повышении ответственности и формирования благоприятного рабочего настроя. Наказание же выступает как мера воздействия на воспитанника, допустившего некий проступок. Этот метод выражает отрицательную оценку поступков, противоречащих нормам общественного поведения, порождая чувство вины, стыда и раскаяния. А.С. Макаренко называл это «выталкиванием из общих рядов» [1].

Следует отметить, что многие выдающиеся педагоги прошлого выдвигали идею о том, что "истинное" воспитание - это воспитание без наказаний и наград, это своего рода идеальна гармония взаимоотношений учителя и ученика, в едином порыве стремящихся к познанию добра и красоты.

А.С. Макаренко был первым советским педагогом, сумевшим не только понять принципиально новое назначение и содержание поощрения и наказания, но и раскрыть "механизм" действия этих воспитательных средств в системе организации воспитательного процесса. Главный смысл наказания А.С. Макаренко видел в том, что оно должно «разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов».

Поощрения и наказания выступают неотъемлемыми атрибутами воспитательного процесса, являясь инструментами регуляции и коррекции поведения. Кроме того, они играют значимую роль в формировании мотивации деятельности, определяя ее вектор (положительный или отрицательный), что является одним из важных условий при организации образовательного процесса.

Методы поощрения и наказания весьма многообразны и могут проявлять себя в разных формах. Например, поощрить учащегося можно посредством одобрения или устной (письменной) похвалы, награды или благодарности, предоставлением почетных или дополнительных прав, присвоением различных почетных званий.

Наиболее распространенной формой наказания является *замечание*. Также педагогом может быть использована такая форма наказания, как приказание ученику *встать у парты*. Такое наказание целесообразно в младших и подростковых классах, по отношению к непоседливым ученикам. *Удаление* из класса возможно лишь в случае явного, открытого, демонстративного неподчинения ученика требованиям учителя, когда ученик ведет себя вызывающе, оскорбительно по отношению к учителю и своим одноклассникам, когда педагог чувствует, что ему обеспечена поддержка общественного мнения класса. *Выговор* является достаточно серьезной формой наказания, смысл которого заключается в моральном осуждении поступка ученика. *Исключение из школы или перевод в другой класс* является одной из самых жестоких форм наказания.

Использование методов поощрения и наказания в школьном обучении требует от педагога соблюдения ряда принципов в целях оптимизации учебного процесса. Ниже раскроем основные из них.

Технология применения поощрения должна учитывать мотив учащегося. Связано это с тем, что мотивация должна основываться на внутренних убеждениях и нравственных ценностях, а не только на желании получить похвалу или награду. Кроме того, подход к поощрению должен быть индивидуальным и охватывать не только достижения учеников, но и высокие моральные качества, даже если личные успехи не так ярко выражены. Важно уметь видеть и признавать личность каждого ученика. И, конечно, важно соблюдать справедливость, учитывая конкретные обстоятельства, возраст детей и их индивидуальные особенности, так как представления детей о справедливости могут отличаться от представлений педагогов.

Применение методов наказания в учебном процессе так же должно быть обосновано и обдуманно. Ведь наказание эффективно лишь при условии, что ученик осознает причину его наложения и считает его справедливым. В противном случае, вне должного понимания, учащийся не может установить причинно-следственные связи, повлекшие за собой незамедлительную меру. Необходимо отметить, что наказание, применяемое любимым и авторитетным учителем, обычно оказывает положительное воздействие на ребенка. Однако то же самое наказание, наложенное учителем, к которому дети относятся с некоторой неприязнью, может вызвать конфликт и ухудшение взаимоотношений в коллективе. Это обстоятельство так же необходимо учитывать при использовании метода. И, наконец, категорически важно не допускать оскорблений ученика. Наказывать необходимо исключительно по педагогической необходимости, но не по причине личной неприязни. И тому в подтверждение существует блестящее утверждение «Критика лично, а похвала публично!»

Таким образом, оба метода, как поощрение, так и наказание сегодня остаются главными инструментами в практике профессиональной педагогической деятельности. Хотя их применение может быть раздельным, одновременное использование различных стимулов способствует быстрой и эффективной коррекции поведения, снижает конфликты и способствует оптимальному развитию отношений в соответствии с потребностями личности.

Список использованной литературы

1. Макаренко А.С. Книга для родителей / А. С. Макаренко ; сост. С. С. Невская. – Москва : ИТРК, 2014. – 287 с. – Прил.: с. 259–286. – ISBN 978-5-88010-337-9.

2. Струбицкий В.В. Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М-во просвещения УССР. Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. - Киев : [б. и.], 1962. - 16 с.

3. Щеглова Алена Евгеньевна Сущность методов поощрения и наказания в истории педагогической мысли // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №113. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-metodov-pooschreniya-i-nakazaniya-v-istorii-pedagogicheskoy-mysli (дата обращения: 14.05.2024).

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

В.Ю. ЛЕНКОВА – студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-119), E-mail: e-lenkova-555@yandex.ru
V.Y. LENKOVA – student of the Pedagogical Institute (AF-119 group)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед. н., доцент К.В.ДРОЗД, E-mail: drozdkv@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor K.V. DROZD

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие профессиональное самоопределение школьников, анализируются педагогические средства развития у учащихся способности к профессиональному самоопределению на занятиях иностранного языка. Представлены результаты опроса, проведенного в ходе исследования, и отражающего уровень профессионального самоопределения школьников по ключевым аспектам.

Abstract: This article examines the concept of professional self-determination of schoolchildren, analyzes pedagogical means of developing students' ability to professional self-determination in foreign language classes. The results of a survey conducted during the study, reflecting the level of professional self-determination of schoolchildren in key aspects, are presented.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, профессиональная идентичность, иностранный язык, исследование.

Key words: professional self-determination, choosing a profession, professional identity, foreign language, scientific research.

Как считает Г.В. Андерсонс, «профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями

профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры» [1, с.306].

Именно в подростковый и ранний юношеский возраст происходит профессиональное самоопределение, поэтому в данный возрастной период (16-18 лет) важно «окончательно выявить и по мере возможности развить те способности, на основе которых юноше или девушке можно было бы разумно и правильно осуществить выбор профессии» [2, с.43].

Педагогический опыт по изучению способности к профессиональному самоопределению был проведен на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Владимир «Лингвистическая гимназия №23» им. А.Г. Столетова.

Для изучения характера сформированности профессионального самоопределения нами был проведен педагогический эксперимент. Исследование состояло из трех этапов:

На констатирующем этапе нами были применены ряд методик на момент начала исследования. В связи с необходимостью индивидуального профессионального самоопределения для учащихся была подобрана методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

После проведения методики нами были подсчитаны и обработаны результаты: у большинства учащихся, принявших участие в эксперименте, превалирующее число баллов получено по категории «Мораторий» (55% респондентов имеют сильно выраженный статус), т.е. ученики испытывают трудности с выбором будущей профессии. Другие статусы профессиональной идентичности имеют выраженность ниже среднего уровня или слабую выраженность.

На этапе формирующего эксперимента нами было предложено 4 занятия по развитию профессионального самоопределения старшеклассников. Ученики 10 класса проходили модуль 1 под названием «Man the creator» (УМК «English X» Михеева И. В. и Афанасьева О. В.), в условиях которого нами были составлены задания. Приведем некоторые примеры.

Задание №1. Цель: развитие профессионального самоопределения учащихся. В данном упражнении учащимся предлагалось побыть в роли искусствоведов. Им нужно было представить картину посетителям, следуя плану следующего задания:

«Imagine that you are an art specialist and you work at the National Gallery. You have to present the paintings to the visitors and tell them everything about them. Don't forget to mention: the composition; the colours; the details; the general impression».

Задание №2. Цель: развитие профессионального самоопределения учащихся. В задании №2 ученики должны были написать и презентовать экскурсионные маршруты. Им предлагалось выбрать различные профессии: экскурсовод, то есть составить маршрут по городу, искусствовед - по музею, учитель – по школе или воспитатель – по детскому саду и так далее. Чтобы сформировать интерес и помочь учащимся с выбором профессии для задания, мы предложили им выделить преимущества той или иной работы. Например:

«The advantages of being an art specialist:

- the opportunity to enjoy great works of art;
- a wide range of specializations;
- a good salary, etc.

The advantages of being a babysitter:

- a stable income;
- you work with children, etc».

Ученики обсуждали преимущества понравившихся профессий, проводили дискуссию, в рамках которой мы подготовили информацию про каждую деятельность, чтобы предоставить учащимся больше положительных сторон каждой работы. Также с классом была разобрана лексика, которую им нужно было использовать при составлении маршрута.

Задание №3. Цель занятия: развитие профессионального самоопределения учащихся с помощью использования кейс-метода.

Учащиеся класса были объединены в 2 группы по 5 человек. Каждой группе была предложена ситуация и ее особенности. Приведем пример одной ситуации. Действие происходит в центре занятости. Действующие лица:

- специалист службы занятости (группа №1);
- Иван, 30 лет, высшее педагогическое образование
- Дарья, 18 лет, среднее общее образование;
- Светлана, 44 года, среднее медицинское образование.

Введение в ситуацию:

«Some people have applied to the Job Center in order to find a job. Ivan was the first to apply. He is 30 years old. He graduated from the pedagogical

Institute seven years ago. Ivan loves working with children. Also, Daria applied to the Job Center. She is 18 years old. Daria has just graduated from high school and she is looking for a job to earn pocket money. She likes working with people. And Svetlana, she is 44 years old. She graduated from medical college about 23 years ago. Svetlana doesn't want to work in a hospital».

Задание: Analyze this situation; What kind of job will you offer each person? Why? Give some reasons.

Ученики также получили список профессий, которые они могли использовать при решении проблем.

Группы №1 и №2 были ознакомлены с ситуациями и их особенностями. После обсуждения в группах были представлены ответы, а затем была проведена рефлексия.

На контрольном этапе исследования нами была проведена методика изучения статусов профессиональной идентичности повторно, чтобы подтвердить или опровергнуть эффективность наших заданий для развития профессионального самоопределения учеников. Несмотря на то, что у большинства учащихся, принявших участие в эксперименте, значительно выражена категория «Мораторий» (90% респондентов имеют степень выраженности выше среднего уровня), заметно повысился уровень статуса «Сформированная» (65% ниже средней степени, 35% средней степени). Снизился уровень статуса «Неопределенная» (90% слабо выражена).

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанные нами тематические задания для уроков иностранного языка по профессиональной ориентации оказались эффективными и могут быть использованы в целях педагогической поддержки профессионального самоопределения учеников.

Список использованной литературы

1. Андерсонс, Г. В. Проблема профессионального самоопределения учащихся старших классов профильной школы / Г. В. Андерсонс // Проблема современного образования в школе и вузе: Сборник материалов международной конференции. – УлГПУ, Ульяновск, 2004. – С. 306.
2. Лонская, Л. В Анализ понятия профессионализации в психолого-педагогических исследованиях / Л.В Лонская // Омский научный вестник. – 2007. – №6-62. С.42 – 46.

УДК 37.013

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ КОМСОМОЛЬСКОЙ И ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛАХ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1922 – 1929 гг.)

PREREQUISITES FOR THE CREATION OF KOMSOMOL AND PIONEER ORGANIZATIONS (BASED ON THE MATERIALS OF THE VLADIMIR PROVINCE 1922 – 1929.)

Е.С. МАЛИК – соискатель кафедры педагогики ПИ, ВлГУ
E.S. MALIK – candidate of the Department of Pedagogy of the VlSU
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., доцент С.И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor
S. I. DOROSHENKO

Аннотация: В статье выделяются предпосылки создания детских и юношеских организаций, ориентированных на социальное воспитание в коммунистическом духе. Выделены социальные, когнитивные предпосылки, а также предпосылки, связанные с деятельностью отдельных личностей (на примере создателей детских и юношеских движений во Владимирской губернии).

Annotation: The article highlights the prerequisites for the creation of children's and youth organizations focused on social education in the communist spirit. The social, cognitive prerequisites, as well as prerequisites related to the activities of individuals are highlighted (using the example of the creators of children's and youth movements in the Vladimir province).

Ключевые слова: Владимирская губерния, комсомол, пионерская организация, скауты, юные коммунисты.

Key words: Vladimir province, pioneer movement, educational environment, social education.

История пионерской организации в нашей стране синтезирует фактически все основные линии и направления теории и практики воспитания.

Поэтому исследование предпосылок осуществления социального воспитания в пионерской организации значимо не только для теории детских и юношеских движений, но и для осмысления вопросов содержания воспитания в целом. В контекст исследования попадают идеи трудового воспитания, находившегося в центре внимания педагогической мысли 1920-х годов (и отечественной [1], и зарубежной [5]) и тесно связанного с социальным воспитанием через метод проектов, которым подчеркивалась социальная значимость труда [1] и комплексный характер образовательных влияний [4]. История развития пионерской организации должна рассматриваться не только на уровне всей страны, но и в конкретном социокультурном контексте, с учетом культурных влияний и характеристик региона, на основе выстраивания диалога культур столицы и провинции в историко-педагогическом исследовании [3]. История Владимирского края предоставляет для этого широкие возможности [2], так как отражает как тенденции развития культурного и образовательного центра, близкого к столице, так и проблемы, отставания, характерные для провинции, для сельских поселений.

29 октября 1918 года был основан Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи. В результате революции изменения произошли во всех направлениях государственной и общественной жизни. Изменилась государственная структура, общественные движения, экономическая политика, бытовая жизнь.

Выделим социальные предпосылки объединения детей и молодежи в молодежные, юношеские и детские организации в данный непростой период нашей истории.

Социальное неравенство, безграмотность, бедность порождали желание *бороться с несправедливостью*. Рабочий день на заводах и фабриках длился 10-12 часов, заработные платы были крайне низкими, люди понимали свою социальную незащищенность. На производствах активную работу вели профсоюзы, и в первую очередь молодые люди примыкали к профессиональным объединениям. Но экспрессивная, энергичная, готовая ко всему новому молодежь не могла оставаться в стороне. Революция способствовала общественно-политической активности молодых граждан, и среди политических объединений началась борьба за молодежь.

В это время появляются *различные молодежные союзы, общества и движения,* которые объединяли рабочую молодежь, поддерживающую социалистические идеи партии, были и организации находившие свои идеи в

других направлениях. В.И. Ленин и его соратники считали, что революционная молодежь должна быть тесно связана с партией и потому в создании коммунистического союза молодежи имели большое идеологическое и организационное влияние. Большевики вели целенаправленную, методичную и последовательную работу с молодыми гражданами, что позволило им оформить определенную политическую культуру среди молодёжи.

С переходом на мирную работу активнее развивалась система образования. Старый порядок воспитания ломался, дети являлись объектом для работы комсомольской организации, ведь через детей можно было воздействовать на их родителей. Воспитать нового человека возможно было лишь изменив полностью уклад жизни – социальную среду, окружив ребенка постоянным и целенаправленным партийным, государственным и общественным воздействием. В послереволюционный период в стране работало большое количество детских и юношеских движений, совершенно разных направлений. Это *движения, оставшиеся с дореволюционных времен, школьные объединения, партийные объединения и кружки.*

Одной из самых массовых детских организаций, работавших в начале XX века были скауты. Девиз скаутов «Будь готов!» ответ на него «Всегда готов!». Служивший в 1909 году Царском Селе капитан Олег Иванович Пантюхов, прочтя книгу Р. Баден-Пауэлла «Скаутинг для мальчиков», организовал детей своих сослуживцев в первый скаутский отряд. Так начала в России развиваться скаутская организация, имеющая целую воспитательную систему. О.И. Пантюхов к 1911 году издал книгу «Бойскауты» и «Памятка юного разведчика». К началу 1917 года скаутские отряды действовали в 143 городах и насчитывали более 50 тысяч человек.

Созданный в 1918 году комсомол (Коммунистический союз молодежи) попытался самостоятельно сформировать детскую организацию. *Партия* оформляя детское движение *опиралась на ленинские положения о классовом воспитании,* всестороннем развитии личности как важной цели коммунистического воспитания, практическим участием подростка в строительстве будущего. В декабре 1918 года после съезда Всевобуча (Всеобщее военское обучение граждан — организация работала 1918-1923 гг.) было принято решение о создании Всероссийской организации юных коммунистов (юков), которая начала свою работу по решению школьно-санитарного отдела наркомата здравоохранения в начале лета 1919 года. Основной целью организации было — воспитание физически здоровых, сильных

и смелых детей, воспитание чувств личной ответственности, умеющих оказать первую помощь и знающих правила личной гигиены - «новый скаутинг» как ее называли. Курировали работу организации Наркомпрос (А.В. Луначарский), Наркомздрав (Н.А. Семашко) и Всевобуч (Н.И. Подвойский).

Во Владимире было также поддержано создание юных коммунистов в начале лета 1919 года. Организация строилась по скаутскому принципу 7-8 человек объединялись в патруль, который возглавлял вожатый. Патрули по 4-5 объединялись в отряды. У каждого патруля была своя палатка, котелок, медицинская аптечка, флажки для сигнализации. Несколько отрядов объединялись в дружину. Во Владимире было выделено здание на улице Летне-Перевозинской, где проходили занятия юных коммунаров.

С 1920 года Дом юных коммунаров (дюк) начал работать в Муроме. Его организовал А.Ф. Китаев, педагог-новатор, он же стал заведующим. Ребята ходили в походы, на экскурсии, рисовали стенные газеты, работали в огороде. При дюке была образована ячейка РКСМ. После смерти А.Ф. Китаева нового заведующего не назначили, все управление взял Совком, ОНО (отдел народного образования) никакой помощи не оказывал. Дюк стал называться «Дом юных коммунаров имени А.Ф. Китаева».

Организации юков были немногочисленными и работали не во всех уездах [34]. Во Владимире для привлечения детей в организацию юков проводились «Дни коммунистической молодежи», выпускались листовки, показывались спектакли. Во Владимирской губернской газете «Призыв» деятельность юков широко освещалась: «День пятой годовщины октябрьской революции воспитанники «Дома юных коммунаров» справили хорошо. Ими была успешно поставлена пьеса «Насилие». Перед началом спектакля были сказаны приветствия от Губ. К-та Р.К.С.М. и от 51 полка. После спектакля воспитанники выступили с революционной декламацией, которую исполнили с чувством революционного порыва настоящих строителей будущего» [35].

Энтузиазм и готовность к тяжелому бескорыстному труду, организаторские таланты первых *руководителей* молодежных организаций Владимирской губернии – очень значимая предпосылка создания этих организаций. Так например, руководителем Дома юных коммунаров до февраля 1923 года был Егор Мурзин, комсомолец, член партии. В газете «Призыв» от 22 февраля 1922 года можно найти некролог: «Мурзин, сын рабочего, с

7-ми лет, еще ребенком, поступил работать на Голубевский стекольный завод (Судогодского уезда). Работал на верстаке, среди невыносимой жары по 12-ти часов, иногда и ночью, получая колотушки от мастеров... ...Тогда не было ни школ фабзавуча, ни ячеек Союза Молодежи, помогающих раб. молодежи приготовить из себя здорового, развитого рабочего и Мурзин вырос к Октябрю безграмотным, слабым, но беззаветно преданным революции рабочим. Вступив в организацию РКСМ с первых-же дней ее существования и работая без перерыва на заводе, он в период сильнейшего разгара гражданской борьбы добровольно уходит на фронт… ...Мурзин не был убит на фронте и с затишьем возвращается на свой родной завод. Там он работает секретарем Комсомольской ячейки, затем выбирается в уездный комитет, где заведует Эконом.- Прав. Отделом… ...Закрыли колонию и его взяли во Владимир в Дюк. Здесь он работает руководителем и секретарем ячейки, он не получает жалованья, он ходит в чужой куртке, ему старуха мать с завода шлет жалобные письма о деньгах — но он работает. Он думает больше о союзе, чем о себе... ...И Мурзин Егор не дотянул, слег и умер. На заводе оставил больную мать, которой надо помочь. Брат Мурзина тоже погиб на фронте» [36].

У юков остались скаутский призыв «Будь готов» и отзыв «Всегда готов!». Юки не смогли стать массовой организацией, просуществовали они 3-4 года.

Значимой предпосылкой создания комсомольской и пионерской организации стало *теоретико-педагогическое и идеологическое обоснование* деятельности коммунистических детских и юношеских движений, союзов. В 1919 году в еженедельнике «Наркомпроса (№42-44) впервые опубликована статья под заглавием «Воспитание молодежи и всеобщее обучение». В педагогических сочинениях Н.К. Крупской материалы статьи выходят под заголовком «О юках», где Надежда Константиновна довольно критически высказывается о бойскаутизме, указывая, что юкизм слишком подражает ему: «Так, правила поведения юка гласят: «Будь скромен, бережлив, честен и правдив, трудолюбив, вежлив и услужлив: верный сын трудового народа, юк чист в своих мыслях» и пр. Вся эта фразеология носит архибуржуазный характер и имеет целью воспитать послушных и добродетельных солдат. Ничего коммунистического в «Памятке юка» нет.» [37, с. 54]. Тем не менее Н.К. Крупская указывает, что правильно построенный юкизм может стать средством воспитания коммунистов. Начиная с 1920 года коммунистами начинают вестись активные поиски работы с детьми. По инициативе ЦК

партии к поискам форм и содержания детской организации были привлечены Н.К. Крупская, А.В. Луначарский. М.Н. Покровксий, П.П. Блонский и другие видные партийные деятели и педагоги. В ноябре 1921 года Н.К. Крупская выступила с докладом «О бойскаутизме», где предложила комсомолу создать детскую организацию «скаутскую по форме и коммунистическую по содержанию». В своем труде Надежда Константиновна четко обозначила цель и принципы деятельности будущей организации: воспитание преданных партии юных ленинцев, использование доступных возрасту детей методов и форм работы, развития самоуправления и самодеятельности организации. Вопрос организации детского движения возникал неоднократно на заседаниях ЦК РКСМ, коллегии Наркопроса, научно-педагогической секции Государственного ученого Совета [40]. На тот момент в стране работу вело большое количество детских клубов и образований: «красные маки», «майские цветочки», «скауты», «юки», «юные разведчики» и тд. В губернском городе Владимире действовали детские объединения: юков; «майский союз» - организация работала с 1910 года и целью их деятельности было — защитить птиц; артели учащихся для сельскохозяйственных работ — появились летом 1915 года оказывали помощь в полевых работах семьям погибших воинов; гимнастическое общество «Сокол» - действовало с 3 декабря 1912 года, целью было укрепление здоровья детей, подростков, привлечение их к занятиям физической культурой.

Предпосылкой создания единой массовой, масштабной организации стала работа по её *унификации*. Иначе говоря, партия сделала ставку не на многообразие молодежных движений и не на «естественный отбор»: для возвышения комсомола и затем пионерии потребовалось *подавить все другие организации*, которых было немало.

С 1921 года коммунисты начали сознательное угнетение организаций, имеющих иные взгляды по средствам запрета на деятельность, привлечением правоохранительных органов, формированием отрицательного образа о методах, содержании и формах их работы. В то же время шла помощь создаваемым партией социалистическим движениям путем предоставления помещений, выделения средств, подготовки кадров. В условиях нового времени было необходимо именно коммунистическое объединение, которое работало бы с детьми. В декабре 1921 года при Наркомпросе была создана Комиссия по коммунистическому воспитанию. Спустя 2 месяца в феврале 1922 года Центральный комитет Российского Коммунистического Союза молодежи (ЦК РКСМ) разослал письмо в местные организации, в котором

говорилось о необходимости создания детских коммунистических групп при комсомольских ячейках. Важно было через детские группы развивать самостоятельность детей, способность их самоорганизации, тесному взаимодействию с общественными и производственными организациями, активную жизненную позицию и помощь школе в формировании активного участника важных направлений тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания.

Таким образом, анализируя как теоретико-педагогическую литературу начала XX века, так и региональные документы, связанные с социальным воспитанием детей и юношества, можно выделить следующие предпосылки создания комсомола и пионерии.

Социальными предпосылками объединения молодежи в быстро растущие коммунистически ориентированные организации были:

1) обострение классовых противоречий, осознание экономической и бытовой незащищенности, обострённое желание бороться с социальной несправедливостью, требовавшее объединения;
2) существование довольно большого количества молодёжных союзов, обществ и движений, в том числе, дореволюционных; опыт участия в них наиболее активной молодёжи;
3) целенаправленная, методичная и последовательная работа большевиков с молодыми гражданами, позволившая сформировать достаточно высокую политическую культуру молодёжи;
4) ставка на унификацию; быстро начавшаяся и довольно жестко проведенная борьба с многообразием молодёжных и юношеских кружков, союзов и организаций, подавление их всех, кроме формируемых партией коммунистических союзов: комсомол, затем пионерия.

Когнитивными (теоретическими) предпосылками успешного объединения молодежи в коммунистические организации были:

1) Наличие достаточно развёрнутого ленинского учения о классовом воспитании молодежи;
2) Создание теоретической базы (цель, принципы, содержание) деятельности коммунистических детских и юношеских организаций (Н. К. Крупская, И. Н. Жуков и др.);
3) Глубокое осмысление опыта скаутского движения.

Личностными предпосылками объединения молодежи и детей в самодеятельные коммунистические организации, которые во многом обусло-

вили некоторые различия по регионам, городам и сёлам стали самоотверженный труд конкретных организаторов коммунистических детских и юношеских союзов (в том числе, отмерших потом юных коммунистов, юков) и степень включенности конкретных партийных руководителей в данный процесс. Во Владимирской губернии создателями молодежных коммунистических организаций стали А.Ф. Китаев, Егор Мурзин и др.

Список использованной литературы

1. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
2. Дорошенко С. И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства: монография. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2011. 215 с.
3. Дорошенко С. И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
4. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
5. Рогачева Е. Ю. Великая «Трудовая троица» XX века: Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Антон Макаренко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 25 – 36.

Список использованных источников

6. Владимиров С. Нравственно больные дети// Призыв. 2022. №61. 20 мая. С. 4.

7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в шести томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1978. 458 с.
8. Переписка с УОНО об улучшении работы по воспитанию школьников и переподготовке учителей // ГАВО. ФР-1045. Оп. 1, д. 1068, - 219 л.
9. Переписка губкома РКСМ с укомолами по организационным вопросам // ГАВО. ФП-311, Оп. 1. Д. 568. 446 л.
10. Протоколы и материалы Губбюро юных пионеров // ГАВО. ФП-311, Оп.1. Д. 756. 538 л.
11. Циркуляры, инструкции губкома РЛКСМ о работе среди детей // ГАВО. ФП-311. Оп. 1.Д. 476. 162 л.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980, - 302 с.
13. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. - 416 с.

УДК 372.881.111.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE CASE METHOD IN THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS

С.Р. МАМЕДОВА – магистрант Педагогического института (гр.ПИНм-123), E-mail: sarffi.naz@gmail.com
S.R. MAMMEDOVA – Master's student of the Pedagogical Institute (gr.PINm-123)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент К.В.ДРОЗД, E-mail: drozdkv@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor K.V. DROZD

Аннотация: Статья посвящена проблеме выявления продуктивных педагогических средств в развитии школьников в процессе обучения. В статье рассматриваются исследовательские умения школьников и способы их

развития с помощью кейс-стади. Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении методических рекомендаций и примеров кейсов в практику обучения школьников немецкому языку.

Abstract: The article is devoted to the problem of identifying productive pedagogical means in the development of schoolchildren in the learning process. The article discusses research skills and ways to develop them using a case study. The practical significance of the study lies in the development and implementation of methodological recommendations and case examples in the practice of teaching German to schoolchildren.

Ключевые слова: кейс-метод, исследовательские умения, иностранные языки.

Keywords: case method, research skills, foreign languages.

Актуальность данного исследования заключается в том, что одной из главных задач современного общего образования является не просто овладение знаниями, а получение обучающимися разностороннего опыта деятельности, развитие умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, работать в коллективе, контролировать и оценивать свои результаты. Это требует создания в учебном процессе определенных условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность, в частности, исследовательскую.

Не так давно все российские школы осуществили переход на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором одно из центральных мест занимает проблема развития исследовательских умений у обучающихся. Цель работы: теоретически обосновать и опытным путем проверить эффективность кейс-метода в развитии исследовательских умений школьников в учебной деятельности. Новизна исследования состоит в установлении связи критерий выполнения устной части ВПР по иностранному языку с критериями сформированности исследовательских умений у школьников посредством использования кейс-метода.

Если обратиться к различным трактовкам, то можно увидеть, что в философии исследование – это основной способ производства нового знания. Такие философы, как Ф. Бэкон и К. Поппер понимали под исследованием метод научного познания [1]. В психологии термин «исследование» обозначает любую попытку изучения проблемы путем сбора и/или анализа информации [2]. По определению Е.А. Шашенковой, «исследовательская

деятельность – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [3]. В ходе развития исследовательских умений учащихся раскрываются новые методы и технологии обучения, расширяются возможности внедрения нестандартных приемов в педагогическом процессе для некоторых школьных предметов. Эти умения помогают обучающимся развивать критическое мышление, умение анализировать и синтезировать информацию, принимать обоснованные решения, доказывать и защищать свою точку зрения, а также самостоятельно получать новые знания.

По мнению А.П. Гладковой существуют четыре группы исследовательских умений, которые формируются в процессе исследовательской деятельности:

1) организационно-практические (умение выдвигать гипотезы, задавать и отвечать на вопросы, выстраивать свою работу);

2) поисковые (умение находить пути решения, подбирать методы исследования собирать и анализировать данные);

3) информационные (умение работать с источником информации, интерпретировать термины и обозначения, делать вывод);

4) оценочные (умение оценить свою работу, выявить сильные и слабые стороны, обосновать свою оценку) [4].

Несмотря на тот факт, что подросткам комфортнее работать самостоятельно в силу особенностей их возраста, в них всё ещё присутствует детская любознательность и открытость к новизне. Задача педагога – построить свой урок так, чтобы у обучающихся был не только интерес к самому материалу и учебному процессу, а также к самостоятельному поиску и исследованию.

Уроки иностранного языка дают много возможностей для формирования исследовательских умений учащихся. Используя различные методы

и приемы в обучении, учитель способен и разнообразить свой урок, и достичь поставленные задачи во время исследовательской деятельности.

Одним из методов, направленных на развитие исследовательских умений, повышающих мотивацию к образовательному процессу и требующих от обучающихся инициативности к познанию окружающего мира, является кейс-метод.

Впервые кейс-технология была использована в Гарвардской бизнес-школе в Бостоне. Преподаватели и студенты размышляли над деловыми задачами (кейсами) и обсуждали их друг с другом. Кейсы были основаны на реальных событиях из сферы бизнеса и предпринимательства и являлись настоящей «пищей для ума» на протяжении всего занятия. Следовательно, кейс-метод представляет собой заранее подготовленный учебный материал и план действий по работе с этим материалом во время образовательного процесса [5].

Урок, составленный с применением кейс-стади, даёт обучающимся возможность:

1. работать с предложенной информацией и вычленять из неё только необходимое;
2. изучать проблему в команде;
3. развиваться как творчески, так и социально;
4. представлять свою идею перед аудиторией;
5. совершенствовать умения в различных видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо);
6. уметь решать житейские вопросы;
7. преодолевать речевой барьер в иностранном языке, так как во время обсуждения и представления решения обучающиеся пополняют свой словарный запас по определённой тематике [5].

По сравнению с традиционными методами обучения, где основную роль в учебном процессе выполняет учитель, то на уроке с применением кейс-метода, по мнению О.К. Ильиной [6], за обсуждение в классе и за свое обучение ответственны сами ученики. Учитель в это время находится рядом и направляет их дискуссию. Он оценивает процесс обсуждения, сохраняет темп и настрой на работу, выступает в начале и в конце урока.

В ходе нашего анализа УМК «Wunderkinder Plus» под редакцией О.А Радченко, И.Ф. Конго, К. Зайферт для 7 класса мы выявили, что авторы предлагают девять разделов, которые позволяют их изучение с помощью кейс-метода. Одной из таких тем является «Gesundheit» («Здоровье»).

Данный кейс подразумевает решение учащимися следующих вопросов:

1. Как и когда нужно питаться?

2. Как выглядит сбалансированное питание?

3. Чем отличается еда из фастфуд ресторана от еды из школьной столовой?

Работа с кейсом подразумевает следующие этапы:

1. Организационный момент. Учащиеся знакомятся с темой урока.

2. Учитель вводит новый лексический материал.

3. Представление кейса. Закрепление лексического материала путем составления диалогов.

Для решения проблемы осознания вредности и полезности привычек при правильном питании учащимся предлагается видеоматериал Ernährung für Kinder: Wie kann ich Kinder für gesunde Lebensmittel begeistern? | Wissen ist gesund - YouTube с заранее подготовленной лексикой. После просмотра видео учащимся предлагается задание. Далее учащиеся исследуют плакат, представленный Немецким Обществом Питания Ausgewogene Ernährung - Dania Schumann, и выявляют особенности и важность сбалансированного питания для подростка.

Для сравнения информации о еде из фастфуд ресторана и школьной столовой учащимся предоставляется меню BurgerKing на немецком языке, с помощью которого они могут собрать данные о составе одного из продуктов и для дальнейшего сравнения с едой Burger King из школьной столовой.

В качестве защиты принятых в ходе исследования решений учащимся предлагается нарисовать плакат с выводом по каждой изученной проблеме. Подростки обсуждают итоги своих исследований, доказывают свою точку зрения, сравнивают свой результат и результат одноклассников, дают оценку своей работы, находят пробелы и сильные стороны и оценивают при этом работы сверстников. В процессе выполнения заданий у учащихся формируется умение анализировать и синтезировать информацию, принимать обоснованные решения, доказывать и защищать свою точку зрения, а также самостоятельно получать новые знания.

С целью выявления эффективности формирования исследовательских умений с помощью кейс-метода обучающиеся проходили первичное и итоговое тестирование. Если в первичном тестировании присутствовали во-

просы, наводящие на монологическую речь и оцениваемые критерии устной речи ВПР по иностранным языкам, то в итоговом тестировании учащиеся проводили анализ своей деятельности в виде диалога.

Вопросы первичного тестирования:

- Wie oft esst ihr am Tag? («Сколько раз в день вы питаетесь?»)
- Frühstückt ihr in der Schulkantine? («Вы завтракаете в школьной столовой?»)
- Wie oft esst ihr Gemüse und Obst? («Как часто вы кушаете овощи и фрукты?»)
- Was esst ihr normalerweise? («Чем вы обычно питаетесь?»)
- Nehmt ihr etwas aus dem Haus mit? Wenn ja, was? («Берете ли вы в школу что-то перекусить? Если да, то что?»)

В качестве итогового тестирования были предложены вопросы по важным аспектам для будущего диалога учеников. К ним относились следующие вопросы:

- Warum ist es so wichtig, gesund zu essen? («Почему так важно правильно питаться?»)
- Was versteht ihr unter gesunder Ernährung? («Что вы понимаете под здоровым питанием?»)
- Esst ihr gesund? («Правильно ли вы питаетесь?»)
- Wie entwickelt man die Gewohnheiten der richtigen Ernährung in sich selbst? («Как развить в себе привычки правильного питания?»)

Сравнительный анализ результатов первичного и итогового тестирований (рисунок 1) показал, что получен значительный прогресс у каждого ученика в каждом из критериев выполнения ВПР по иностранному языку.

Полученные высокие баллы за устную часть ВПР по немецкому языку стали наглядным примером формирования исследовательских умений у обучающихся следующим образом:

1. Решение коммуникативной задачи: Умение анализировать информацию, делать выводы, задавать вопросы формировать свою точку зрения говорит о том, как обучающийся успешно справляется с выполнением данного критерия;

2. Организация текста: Умение анализировать и систематизировать информацию дают хорошие результаты и считается сформированным как раз в том случае, когда обучающийся правильно структурирует свою речь, использует логическую последовательность и слова-связки.

3. Лексико-грамматическая сторона речи: Умение анализировать и выбирать подходящие слова и конструкции для формирования своей мысли говорит нам о том, как ученик владеет необходимой лексикой и грамматически правильно оформляет предложения.

4. Произносительная сторона речи: Умение исследовать и адаптировать свою речь под немецкую фонетику имеет место быть, если обучающиеся правильно произносят звуки, верно расставляют ударение и следят за интонацией.

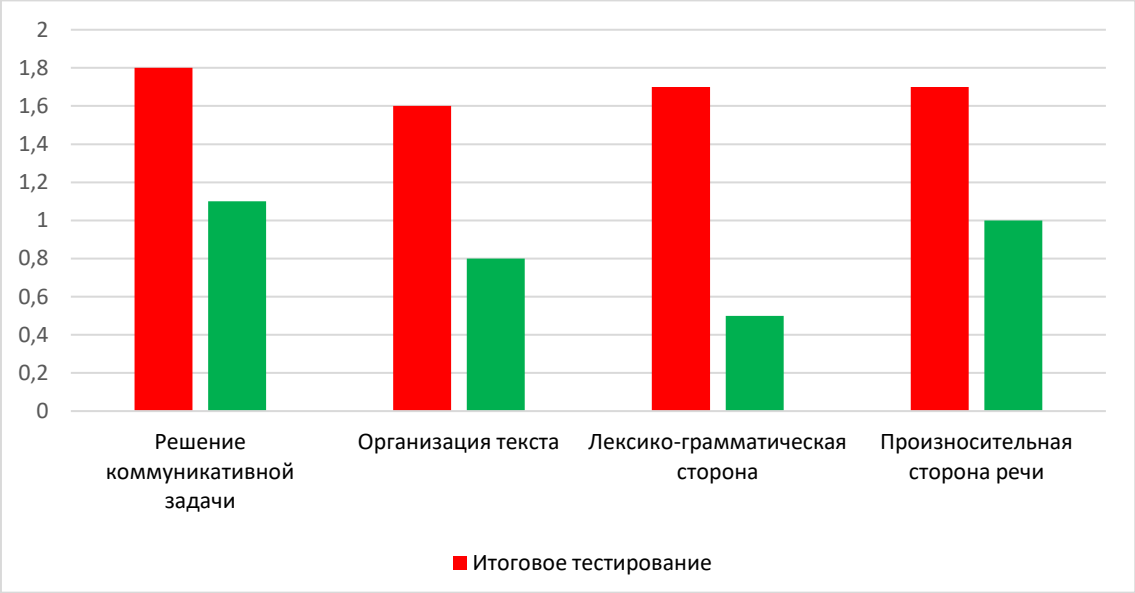


Рис. 1. Сравнение первичного и итогового тестирования

И так, кейс-метод действительно способен замотивировать обучающихся влиться в учебный процесс, принять участие в решении актуальных проблем, выполнить ситуативные упражнения, выразить свою позицию и отстаивать её и с командой, и индивидуально. Результатом стало развитие исследовательских умений школьников, пополнение их лексического запаса, умение работать в команде, применение учащимися творческого подхода к решению вопросов, приближенных к реальной жизни.

Список использованной литературы

1.Ткачева, И.А. Развитие исследовательской деятельности студентов технических специальностей в процессе изучения естественно-научных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2009.

2. Кейс-стади – проблемно-поисковый анализ [Электронный ресурс]. URL:

http://contest.schoolnano.ru/progmaterial/casestudyanalisis/ (дата обращения: 07.03.2024)
3. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов /А.В. Виневская; под ред. М.А. Пуйловой. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 141 с.
4. Гладкова, А.П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности; - Волгоград, 2013. – с. 91-94
5. Долгоруков, А. М. Case study как способ понимания / А. М. Долгоруков// Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.
6. Ильина, О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г.Ведениной. − М.: МГИМО Университет, 2009. − С. 253-261.

УДК 159.9

ДИДАКТИЧЕСКИЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

MASTER CARDS AS A MEANS OF LEARNING TERMINOLOGY IN ECONOMICS LESSONS

А.А. МИНАЕВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа ЭОА-121), E-mail: minayeva2004@bk.ru
A.A. MINAEVA, student of the Pedagogical Institute of VlSU, (group EOA-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент О.В. МОРОЗОВА, E-mail: ovm2210@gmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology) O.V. MOROZOVA

Аннотация: В статье рассматривается эффективность использования дидактических карт для запоминания терминов на уроках экономики. Исследование показало, что большинство участников тестирования считают данное средство эффективным.

Abstract: The article examines the effectiveness of using flashcards for memorizing terms in economics lessons. The study showed that the majority of test participants considered this product effective.

Ключевые слова: дидактические карты, онлайн-карточки, эффективность.

Key-words: flashcards, online flashcards, efficiency.

В современном мире образования активно развиваются средства обучения, которые позволяют студентам лучше усваивать материал. Одними из таких средств являются дидактические карты. Дидактические карты (или флеш-карты) – это графическое представление информации по определенной теме, которые помогают структурировать знания и визуализировать их. Использование дидактических карт на уроках экономики способствует глубокому пониманию терминологии, что является необходимым условием для успешного обучения этому предмету. Они повышают мотивацию учащихся, облегчают запоминание и помогают им применять термины в реальных ситуациях, делая процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Герман Генрих Лейтнер, немецкий физиолог и психолог, разработал метод карточек во второй половине XIX века, и он был впервые описан в его книге "Память: Ее структура и развитие" ("Memory: A Contribution to Experimental Psychology"), опубликованной в 1885 году. Основной идеей метода было систематическое повторение материала с использованием специальных карточек с терминами или фактами на одной стороне и их определениями или ответами на другой стороне. Применение метода Лейтнера с карточками для запоминания терминов стало широко распространенным в образовательных учреждениях и самообразовании. Этот метод позволяет структурировать изучаемый материал, активизировать процесс повторения и повысить эффективность запоминания информации. На сегодняшний день более эффективного способа запоминания, который был бы обоснован психологически и подтвержден многолетними экспериментами на больших аудиториях, пока не существует [3]

В своей статье Калинин Г. рассказывает о том, что с развитием технологий метод Лейтнера также нашел свое воплощение в различных приложениях и программных решениях для обучения и запоминания информации. Современные цифровые карточки для запоминания, которые основаны на этом методе, позволяют пользователям создавать и управлять своими наборами карточек, настраивать временные интервалы повторения и отслеживать свой прогресс [2]. Появление электронных и онлайн-карточек для запоминания терминов является результатом цифровой революции и развития информационных технологий. Этот переход от традиционных бумажных карточек к цифровым форматам открыл новые возможности для обучения и запоминания информации, сделав этот метод более доступным и удобным для пользователей.

Первые электронные карточки для запоминания появились с развитием персональных компьютеров и программного обеспечения. Приложения и программы, такие как "Anki", "SuperMemo" и "Quizlet", предоставили пользователям возможность создавать и управлять своими наборами карточек на компьютере. Эти программы также предлагают функции автоматического распределения карточек в соответствии с методом повторения с интервалами, также известным как метод Лейтнера, что делает процесс запоминания более эффективным.

С развитием мобильных устройств и интернета, электронные карточки стали еще более доступными благодаря мобильным приложениям и онлайн-платформам. Множество приложений для смартфонов и планшетов позволяют пользователям создавать, редактировать и изучать карточки в любое время и в любом месте. Это сделало процесс обучения более гибким и адаптивным к потребностям современного обучающегося [1].

Мы опросили студентов Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых в возрасте 19-21 лет, в количестве 27 человек, об их отношении к использованию дидактических карточек на разных уроках в школе, оценке эффективности и необходимости использования флеш-карточек для подготовки к экзаменам и использованию на уроках экономики.

Из 27 опрошенных студентов 44% (12 человек) ранее использовали флеш-карты для подготовки к экзаменам, в то время как 56% (15 человек) не прибегали к этому методу обучения. 48% (13 человек) считают флеш-карточки эффективным инструментом обучения, 44% (12 человек) оцени-

вают их нейтрально, и всего лишь 7% (2 человека) считают их неэффективными. При выборе типа флеш-карточек 15% (4 человека) предпочитают рукописные, 52% (14 человек) используют цифровые, и 33% (9 человек) предпочитают оба варианта. В использовании флеш-карточек для подготовки к экзаменам преобладают ответы: 11% (3 человека) - ежедневно, 15% (4 человека) - несколько раз в неделю, 19% (5 человек) - несколько раз в месяц, и 55% (15 человек) - никогда. На флеш-карточках чаще всего записывают определения (30%, 8 человек), даты (37%, 10 человек), перевод слов (26%, 7 человек), формулы (7%, 2 человека). Около 30% (8 человек) отметили улучшение результатов на экзаменах после использования флеш-карточек, в то время как 55% (15 человек) не заметили такого эффекта, и 15% (4 человека) не уверены. 41% (11 человек) согласны с тем, что флеш-карточки лучше подходят для определенных предметов или типов экзаменов, 59% (16 человек) не считают это верным утверждением. По мнению участников опроса, флеш-карточки помогли сдать экзамен лишь 30% (8 человек), частично помогли 15% (4 человека), и не помогли 55% (15 человек). Большинство опрошенных, а именно 63% (17 человек), рекомендуют флеш-карточки другим в качестве инструмента подготовки к экзаменам, в то время как 37% (10 человек) этого не делают.

Исходя из полученных в опросе ответов, можно сделать вывод, что флеш-карточки широко используются для подготовки к экзаменам, но их эффективность воспринимается неоднозначно, и улучшение результатов на экзаменах после их использования не всегда наблюдается. Однако большинство опрошенных рекомендуют использовать флеш-карточки в качестве инструмента обучения.

В ходе анализа полученных результатов по первому вопросу было выявлено, что большинство студентов не используют при подготовке к экзаменам флеш-карточки, однако к концу опроса можно заметить увеличение числа ответов, авторы которых порекомендовали бы флеш-карточки для подготовки к экзаменам своим друзьям. Если же говорить о тех респондентах, которые использовали карточки как средство для подготовки к экзаменам, то можно сделать выводы о том, что они находят данное средство эффективным и предпочитают использовать цифровые карточки, также чаще всего используют их для запоминания определений (8 человек) и дат (10 человек). Также важно отметить то, что респонденты в большинстве считают карточки универсальным средством для подготовки к экзаменам по всем предметам, а не только по определенным.

Таким образом данный опрос показывает, что флеш-карточки являются универсальным и эффективным средством для решения текущих задач обучения, так и для подготовки к экзаменам, но важным остается то, что большинство студентов не использует их в связи с отсутствием опыта применения флэш-карточек в учебной деятельности. Мы можем предположить, что распространение данного средства изучения нового, повторения пройденного материала и закрепления понятийного аппарата в образовательной среде может повысить эффективность и результативность учебной деятельности. Исследования и практический опыт показывают, что использование флеш-карт способствует эффективному запоминанию и усвоению терминологии благодаря активизации участия студентов в процесе обучения, а также благодаря визуализации информации и систематизации изучаемого материала, что особенно важно при изучении сложного содержания.

Однако, необходимо отметить, что эффективность использования флеш-карт зависит от правильного подхода к их созданию и использованию. Педагогическая компетентность преподавателей и мотивация студентов также играют важную роль в успешной реализации данного метода обучения. В связи с этим мы рекомендуем уже на этапе профессионального обучения, в процессе подготовки к педагогической деятельности активно использовать интерактивные методы обучения, использовать кейсы, тренинги, диспуты, а также флэш-карты как инструмента организации и систематизации изучаемого материала по любому предмету, в том числе и по экономике.

В целом, флеш-карты представляют собой ценный инструмент, способствующий улучшению усвоения терминологии на уроках экономики, и их внедрение в образовательный процесс может привести к улучшению результатов обучения и повышению мотивации студентов к изучению экономических наук.

Список использованной литературы

1. Бурнашев Р.Ф. Роль инновационных технологий в повышении качества освоения технических наук // Universum: технические науки : электрон. научн. журн. 2023. 7(112). URL: https://7universum.com/ru/tech/archive/item/15782
2. Калинин Г. Об обучении: интервальное повторение. Режим доступа: http://glebkalinin.ru/spaced-repetition

3. Понятно и ясно: роль наглядности в процессе обучения // Научные Статьи.Ру — портал для студентов и аспирантов. — Дата последнего обновления статьи: 23.09.2023. — URL https://nauchniestati.ru/spravka/naglyadnost-kak-princzip-obucheniya/

УДК 37.018

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE AMONG OLDER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

К.П. МЯХЛОВА – студентка Педагогического института ВлГУ (группа АФ-119), E-mail: kmiakhlova@yandex.ru
K.P. MYAKHLOVA is a student of the Pedagogical Institute, VlSU (AF-119 group)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол. н., доцент, Н.И. СМАКОВСКАЯ, E-mail: smakovska@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor N.I. SMAKOVSKAYA

Аннотация: В данной статье авторы обсуждают актуальную для современных социокультурных условий тему развития коммуникативной культуры школьников: анализируются различные научные подходы к пониманию сущности коммуникативной культуры, рассматривается инструменты ее совершенствования в процессе обучения в школе. Подчеркивается, что общество требует от каждого человека умение ориентироваться и действовать в постоянно меняющейся коммуникативной ситуации. Данный факт подтверждается неуклонным ростом значимости межличностного общения, увеличением его интенсивности и частоты. Авторы выделяют педагогический потенциал внеклассной работы со старшими школьниками по развитию у них коммуникативных метапредметных способностей, коммуникативной культуры.

Abstract: In this article, the authors discuss the topic of the development of communicative culture among schoolchildren, which is relevant for modern socio-cultural conditions: various scientific approaches to understanding the essence of communicative culture are analyzed, tools for its improvement in the learning process at school are considered. It is emphasized that society requires every person to be able to navigate and act in the constantly changing world of communication. This fact is confirmed by the steady increase in the importance of interpersonal communication, an increase in its intensity and frequency. The authors highlight the pedagogical potential of extracurricular work with older students to develop their communicative meta-subject abilities and communicative culture.

Ключевые слова: коммуникативная культура, метапредметные коммуникативные способности, внеклассная работа, старший школьник, социум, обучение.

Keywords: communicative culture, meta-subject communication skills, extracurricular activities, senior student, society, education.

На протяжении всей своей жизни человек взаимодействует с социумом, строит отношения с различными людьми посредством общения. В современных условиях глобальной информатизации общества, широчайшему распространению медиасредств, изменении во взглядах, принципах и образе мышления социума в целом, достаточно остро стоит проблема совершенствования коммуникативной культуры личности, в частности, личности школьника.

В многочисленных исследованиях определяются вызовы, которые диктует современная социокультурная реальность: современные старшие школьники лучше разбираются в технике, чем в человеческих эмоциях, они охвачены виртуальными взаимоотношениями, которые исключают душевный контакт между людьми. Как известно, первичные способы общения с окружающими субъект приобретает в раннем детстве, поэтому поступая в школу, дети имеют свой багаж коммуникативных навыков, которые в процессе обучения требуют постоянного совершенствования [4], [10]. Однако социум создает ситуацию, в которой «обилие социальных сетей, избыток гаджетов, что приводит к недостатку живого общения, межличностной и непосредственной коммуникации, поскольку на сегодня виртуальная коммуникация часто преобладает над реальной» [1, с. 343].

В научных источниках отечественной психологии, педагогики и лингвистики содержание термина коммуникативная культура трактуется как в широком, так и в узком смысле.

Так, исследовательская работа Е.Н. Сапрыкиной содержит тезис, который констатирует, что коммуникативную культуру следует представлять, как достижение индивидом определенного уровня личностного образования в области усвоения этикета и способности применять его в рамках взаимодействия с людьми, направленного на передачу имеющихся знаний в условиях бытового общения [8]. В работах А.С. Сказко, С.Р. Агирбова и Г.В. Костина понятие «коммуникативная культура» трактуется как совокупность умений, способствующих эффективному взаимодействию индивидов, что необходимо считать результатом развития личности. Кроме того, исследователи отмечают неотъемлемой особенностью культуры общения - духовность, исходя из того, что трансляция и обмен нравственных ценностей достижим исключительно посредством общения [9].

Разнообразие определений коммуникативной культуры свидетельствует о многогранности и многоаспектности данного понятия. В связи с этим, авторы, обобщив различные определения, предлагают рассматривать коммуникативную культуры как совокупность взглядов, принципов, стремлений, убеждений индивида в отношении коммуникативного взаимодействия с иными субъектами, которые формируются посредством воспитания, практического опыта в общении и рефлексии изменений личностных особенностей собственного отношения к процессу взаимодействия в форме общения [4], [11]. Данные факторы способствуют определению индивидом характера участия в коммуникациях с людьми, что на практике реализуется посредством теоретических знаний, приобретенных навыков и умений, а также индивидуальных психологических и физиологических особенностей [3, с.6].

Обобщая результаты научных исследований, а также собственной опытно-экспериментальной работы, авторы выделяют ряд коммуникативных проблем у старших школьников: эмоциональное безразличие к состоянию собеседника; слабо сформированная культура речи, что проявляется в неумении подростков вступать в диалог, поддерживать его и грамотно завершать. Таким образом, проблемы в развитии коммуникативной культуры у школьников сосредоточены на уровнях

- речевых навыков, позволяющих овладеть вербальной стороной общения;

- перцептивных навыков, способствующих правильному восприятию человека и пониманию его внутреннего состояния в момент общения;

- интерактивных навыков, направленных на организацию совместной деятельности, обеспечивающие целенаправленное общение.

Авторы предполагают, что особой областью, влияющей на коммуникативную культуру и личностное развитие старших школьников, является внеклассная деятельность. Открывая широкие возможности реализации стремлений и интересов школьников, данная деятельность позволяет совершенствовать такие качества личности как самостоятельность и творческая активность. Поскольку на сегодня, современное образование подвергается модернизации, образовательные технологии наиболее демонстративно выражены в форме интерактивных методов обучения, которые направлены на увеличение результативности образовательной деятельности. Наиболее распространенной разновидностью форм интерактивного обучение считается генерация бытовых, профессиональных или соревновательных ситуаций, для решения которых в игровой форме обучающиеся объединяются в группы, используя индивидуальные знания и навыки, находят спектр наиболее актуальных решений проблемы. Совместное взаимодействие позволяет каждому субъекту внести свой вклад в командную работу, что приводит не только к развитию умений объединять усилия, но и проявить свои способности, чувствуя личную ответственность перед социумом в достижении результата. В контексте интерактивного образования, направленного на совершенствование коммуникативных навыков школьников во внеклассной деятельности особая роль отводится преподавателю. С его стороны происходит определение формата проведения процесса. Им может быть выбрана одна из моделей интерактивного взаимодействия, которые широко распространены на сегодняшний день в образовательной технике российских школ: тренинги, дебаты, деловая игра, мозговой штурм, тематическое исследование.

Понятие тренинга раскрывается как формирование необходимых для реализации личных или общественных целей навыков, умений, привычек посредством практического применения полученных знаний. Традиционное образование подразумевает передачу и получение информации в теоретической форме, базируясь на которой субъект предположительно сможет искать решение определенных проблем. Задача тренинга в процессе его проведения сразу искать решение и применять его в условиях воссозданной ситуации. Следовательно, тренинг и является практическим выражением

тех знаний, которые могут быть получены посредством традиционного образования, которое необходимо считать основой генерирования решений большинства жизненных задач, возникающих в рамках различных сфер деятельности дееспособного лица [2, с. 77].

Дебаты, как педагогическая технология, раскрывается в специально организованном и структурированном обмене мыслями на конкретную тему между двумя сторонами с целью прийти к принятию одного из мнений третьей стороной, доказанного с использованием актуальной аргументации. Дебаты проводятся на основании соблюдения трех принципов: уважение оппонента, честность, отсутствие проигравших [6,
с. 7].

Форма интерактивного образования деловая игра способствует развитию таких личностных качеств, как целеустремленность, оперативность, динамичность и продуктивность мышления, грамотный анализ собственных возможностей и рациональность их применения при взаимодействии с остальными участниками.

Мозговой штурм относится к разновидностям интерактивной технологии образования, представляя из себя дискуссионный процесс, в котором каждый участник является отдельным игровым субъектом или участники объединены в группы, в совокупности более двух, которые имея теоретическую проблему, делятся мнениями, которые необходимо доступно, объективно аргументировать. При дискуссионном обсуждении мнений участников возникает необходимость воспринять и обработать поступающую информацию, что позволяет корректно вести дальнейшие прения. Благодаря подобной игровой практике у индивида развивается способность выражать мысль грамотно, доступно и лаконично, а также навык в ограниченные сроки обрабатывать информацию [7, с. 39].

Ценность тематического исследования выражается в праве каждого субъекта выстроить стратегию аргументации, которая может быть подвергнута анализу и корректировкам в период между занятиями. Индивид не просто готовится конструктивными доводами, основанными на фактах и авторитетных мнениях, отраженных в научных источниках, убеждать других участников в оптимальности предложенного им решения, но и имеет возможности психологически настроиться на имитированный консилиум [6, с. 86].

Таким образом, развитие коммуникативной культуры школьников происходит в условиях системной и целенаправленной внеклассной работы. Достигается это посредством реализации креативно-образовательного потенциала культурной деятельности, синтеза учебного и внеклассного времени, когда деятельность образовательной системы, выполняющей преимущественно, функции социализации дополняется внеклассной деятельностью, более успешно обеспечивающей самосовершенствование личности старшего школьника, в том числе, его коммуникативной культуры.

Список использованной литературы

1. Белокурова В.В. Развитие коммуникативной культуры старших школьников: ключевые понятия / В.В. Белокурова // Мир науки, культуры образования. №5 (78). 2019. С. 343-345.
2. Гизатулина, О.И Тренинги как инновационная форма обучения в системе школьного образования / О.И. Гизатулина, А.А. Якунина // Научный журнал, 2021. С. 76-79.
3. Дашкуев П.В. Формирование коммуникативной толерантности старшеклассников в условиях культуры полиэтнического города: монография / П.В. Дашкуева, З.А. Магомеддибирова // Грозный: ФГБОУ ВО «ЧГПУ»; Махачкала: АЛЕФ, 2019. 156 с.
4. Дрозд К. В. Профессиональная коммуникация в образовании. учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, Н. И. Смаковская // Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 233 с.
5. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик // СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 35 с.
6. Маликова О.В. Технология «Дебаты»: методические рекомендации / О.В. Маликова // Тюмень, ТОГИРРО, ЦНППМПРг. Тобольск, 2020. 15 с.
7. Мухамбетова И.В. Применение инновационных технологий в процессе развития коммуникативной культуры обучающихся: магистерская диссертация студента 3Ф-209-169-2-1- Кст. 44.04.01 / И.В. Мухамбетова // Челябинск: ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2015. 80 с.
8. Сапрыкина Е.Н. Коммуникативная культура как социально-педагогический феномен / Е.Н. Сапрыкина. - Проблемы и перспективы развития образования в России, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kultura-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen/viewer, свободный (дата обращения: 20.03.2024).

9. Сказко А.С. Теоретические аспекты исследования коммуникативной культуры / А.С. Сказко, С.Р. Агрибов, Г.В. Костина. - KANT, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretich-eskie-aspekty-issledovaniyakommunikativnoy-kultury (дата обращения: 20.03.2024).
10. Смаковская Н.И. Коммуникативно-деятельностный компонент психологической культуры преподавателя вуза: его критерии и уровни развития / Н.И. Смаковская, Т.Л. Михайлова // Инициативы XXI века. Издательство: Институт бизнеса, психологии и управления. 2015. №3. С.76 – 79.

УДК 37.013.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

PEDAGOGICAL STRATEGIES OF THE CLASSROOM TEACHER IN THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF ADOLESCENTS IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

А. В. НИКИШОВА, студент Педагогический института ВлГУ (группа Як-221), E-mail: nikishova_nastena@mail.ru
A.V. NIKISHOVA, student of Pedagogical Institute, VlSU, (group - Yak-221)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Н. В. БЕЛЯКОВА, E-mail: nbelyakova@vlsu.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor N. V. BELYAKOVA

Аннотация: По академическим источникам детализирована сущность понятия «психологическое здоровье» и его особенностей, присущие подросткам старшей школы. Определены факторы, воздействующие на благополучие учащихся. Выявлены функции и стратегии деятельности классного руководителя и его роль в формировании психологического здоровья учеников в условиях современной образовательной среды.

Abstract: According to academic sources, the essence of the concept of «psychological health» and its features inherent in high school adolescents are detailed. The factors affecting the well-being of students have been identified. The functions and strategies of the classroom teacher and his role in shaping the psychological health of students in a modern educational environment are revealed.

Ключевые слова: подросток, психологическое здоровье, образовательная среда, педагогическая деятельность, классный руководитель, внеурочная деятельность.

Keywords: teenager, psychological health, educational environment, pedagogical activity, homeroom teacher, extracurricular activities.

В условиях современной образовательной среды вопрос о сохранении психологического здоровья является одним из ведущих. Особенно эта проблема касается подростков, которым присущи множественные физиологические и психологические изменения. Стремление к самостоятельности, негативизм, интерес к самосознанию, а также эмоциональная нестабильность - лишь немногие черты, которые выделяет отечественный психолог И. С. Кон [4] в своих трудах. Именно поэтому подростковый период представляет для нас интерес - в силу широкого спектра глобальных характерологических изменений, влияющих на формирование личности.

В своем исследовании мы опираемся на определение понятия «психологическое здоровье», предложенное педагогом О. В. Хухлаевой, которая рассматривает его как «динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом» [7, с. 5]. В ходе анализа научной литературы нами было установлено, что психологическое здоровье является одним из важнейших компонентов в становлении и развитии целостной личности, так как оно дает человеку навыки в распознавании и контроле своими эмоциями, формирует умение выражать их адекватным образом и является компонентом психологического благополучия человека.

В условиях школы, сохранение психологического благополучия закреплено и на уровне ФГОС СОО [5], который выдвигает эту задачу как один из важнейших личностных результатов образовательной деятельности учащегося.

Нельзя не согласиться с учеными в том, что на пути личностного становления перед подростком становится множество проблем, которые оказывают негативное воздействие на его душевное благополучие. К наиболее распространенным относятся цифровизация, которая способствует развитию тревожности в связи с ощущением пользователем собственной незащищенности – многие бояться публичности личных данных и не чувствуют безопасности в процессе пользования Интернетом. К иным известным факторам относятся общественно-политическая обстановка, неприятие сверстниками, нарушенные отношения с родителями, боязнь будущего и многое другое. Однако в рамках нашего исследования нас больше интересует вопрос психологической дезадаптации, а также методы ее преодоления в условиях современной образовательной среды.

Согласно Каленниковой Т. Г, образовательная среда – это «окружение, совокупность социальных и педагогических условий, обусловливающих уровень общего развития и образованности личности» [2, с. 371]. Это та среда, где подросток проводит большее количество времени и где он реализует две важные деятельности – учебу и общение со сверстниками (вторая в этом случае превалирует). В силу недостаточной подготовки к усложняющейся учебной программе и к увеличению количества домашней работы подросток начинает испытывать тревожность – он более подвержен переутомлению, рассредоточению внимания и снижению уровня активности. Отсутствие поддержки со стороны близких, проблема во взаимоотношениях со сверстниками, недостаточное самоосознанность – все это приводит к дискоммуникации, замкнутости, формированию эмоциональной неустойчивости и заниженной самооценке.

Осознавая всю пагубность этих явлений, перед классным руководителем появляется необходимость использовать в своей деятельности такие педагогические стратегии, которые способствовали бы сохранению психологического здоровья подростка.

Профессор, д.п.н. Коджаспирова Г. М, говоря о педагогической стратегии, предлагает такое ее определение – это «общая руководящая линия в деятельности учителя, установки, направленные на достижение далеких целей в процессе формирования личности» [3, с. 92]. Наиболее же оптимальной стратегией, по мнению специалиста в области реализации стратегий классного руководства И. А. Талышевой [6], является личностно-развивающая, которая ставит в центр внимания развитие ученика, становление его

самосознания и самоактуализации, выполняя здоровьесберегающую функцию и способствующая наиболее гармоничному развитию личности.

Классный руководитель, по определению филолога С. М. Вишняковой, это «педагогический работник, в чьи должностные обязанности входит создание благоприятных условий для индивидуального развития и формирования личности учащегося, а также устройство благоприятной микросреды и морально-психологического климата для каждого ученика [1, с. 293]. Уже на основе этой дефиниции мы можем выделить основные принципы (стратегии) классного руководителя в работе с учащимися, направленные на создание условий для формирования и поддержания их психологического здоровья в целом и в подростковом возрасте в частности.

Как показывает практика, в работе классного руководителя в последнее время значительную роль играет организация внеурочной деятельности, которая направлена на реализацию здоровьесберегающей стратегии. ФГОС СОО определяет внеурочную деятельность как «составную часть учебно-воспитательного процесса и одна из форм организации свободного времени учеников» [5, с. 42]. Анализ и обобщение педагогического опыта деятельности классных руководителей показал, что в рамках внеурочной работы с целью сохранения психологического здоровья подростков опытными педагогами, являющимися классными руководителями, проводятся следующие мероприятия:

1. Тематические заседания дискуссионного клуба, имеющие литературную, музыкальную, кинематографическую и иную направленность, включая здоровьесберегающие психологические беседы, в рамках которых подростки вместе с педагогом разбирают различные злободневные темы;
2. Занятия в школьной театральной студии, содействующие развитию творческого потенциала учащихся, раскрытию их артистических способностей, приобщению подростков к мировой культуре, а также реализации их творческой свободы и самовыражения;
3. Организация спортивных и оздоровительных мероприятий различной игровой направленности, включая компьютерные состязания, расширяющих возможности для формирования здоровой культуры подростков и являющиеся отличным способом борьбы со стрессом и физическим дискомфортом. Последние стали довольно популярными в связи с развитием киберспорта в нашей стране, поэтому открытие компьютерного клуба в настоящее время является отличной инициативой.

Все выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что комплексный подход классного руководителя к формированию психологического здоровья подростков способствует их эмоциональной устойчивости к внешнесредовым проблемам и развивает социальные и эмоциональные компетенции. Организация продуманной внеурочной работы в данном направлении способствует раскрытию их личностного потенциала и дает возможность для самореализации, что является ключевым фактором для поддержания психологического благосостояния учащихся в современной образовательной среде.

Список использованной литературы

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова, – М.: НМЦ СПО, 1999.
2. Каленникова Т.Г. Словарь психолого-педагогических понятий:справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – М.: Изд-во «Минск: БГТУ», 2007.
3. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, М.: Академия, 2003.
4. Кон, И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, 1987.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413): [принято (Собранием законодательства Российской Федерации) 12 августа 2022 г.]. – Москва: Вако; Санкт-Петербург: Приказ, 2022. – 60 с.
6. Талышева, И. А. Тренинг педагогического взаимодействия / И. А. Талышева, Х. Р. Пегова – Учебное пособие – Елабуга, 2019.
7. Хухлаева, О. В. Как сохранить психологическое здоровье подростков / О. В. Хухлаева. – М.: Сентябрь, 2003.

УДК 371.3

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

В.А. ПАСЯКИНА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail: vladislavarus@gmail.com
V.A. PASYAKINA, student of the Pedagogical Institute, VLSU (group AF-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор Е.Ю.РОГАЧЁВА, E-mail: erogacheva@hotmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Professor E.Y. ROGACHEVA

Аннотация: В статье проанализирован метод проектов в активизации и развитии самостоятельности коммуникативных навыков учащегося. Как проекты способствуют активизации, развитию самостоятельности и коммуникативных навыков учащихся. В работе представлен анализ опыта практикующих учителей по применению метода проектов.

Abstract: The article analyzes the project method in activating and developing the independence of a student’s communication skills. How projects contribute to the activation, development of independence and communication skills of students. The paper presents an analysis of the experience of practicing teachers in using the project method.

Ключевые слова: метод проектов, познавательная деятельность, мотивация, самостоятельность, технологии.

Keywords: project method, cognitive activity, motivation, independence, technology.

В настоящее время все чаще огромное значение уделяется повышению эффективности и качества учебного процесса в школе. Метод

проектов - один из наиболее значимых и эффективных способов организации познавательной деятельности учащегося, способствующий развитию самостоятельности ученика. Проектная деятельность подразумевает не только привычное всем усвоение предоставленного материала, но и применение полученных знаний и умений на практике. Главной задачей является научить ребенка развивать навыки креативного мышления. В результате проектной деятельности у ученика вырабатываются навыки самостоятельной работы, способность самостоятельно делать умозаключения и прибегать к различным решениям.

Использование проектных технологий позволяет учащимся самостоятельно формулировать цели и задачи проекта, искать информацию, анализировать данные, принимать решения и представлять результаты своей работы. Такой подход активизирует познавательную деятельность учащихся, развивает их критическое мышление, способствует формированию навыков самоорганизации и саморегуляции.

Проектная технология обучения - обучение, при котором учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся исследовательских заданий. Понятие познавательная деятельность трактуется как процесс постижения индивидом окружающей природной и социальной реальности[2].

Проектные технологии в образовании могут быть рассмотрены через призму идей Уильяма Килпатрика о практическом обучении, где ученики активно участвуют в решении реальных проблем и задач. Л. С. Выготский полагал, что проектные технологии способствуют социально конструкции знания, развитию креативности и совместной деятельности учащихся. Пьере подчеркивал важность проектных методов для стимулирования интереса и мотивации учащихся, а также для развития их самостоятельности и критического мышления. Хейл выделял проектные технологии как способ организации учебного процесса, который активизирует учеников, помогает им применять знания на практике и развивать навыки решения проблем. Подход Маклюэна к проектным технологиям связан с использованием современных средств коммуникации и информации для создания инновационных проектов и совместной работы учащихся.

Идеи проектного обучения привлекли внимание и российских педагогов и нашли широкое применение в Трудовой школе 20-х г.г. В России начали разрабатываться методы проектного обучения параллельно с американскими инициативами. В России родоначальником метода проектов считается П.П. Блонский. Идеи, высказанные им, были воплощены в практике русского ученого-педагога С.Т. Шацкого. Под егоруководством в 1905 году была создана группа учителей, которые активно применяли проектные методы в своей работе. Он поддерживал идею того, что школа должна готовить учеников к жизни, а не только обучать их грамоте. Шацкий призывал к развитию самостоятельности учащегося через творческую деятельность[6].

Е. С. Полат считает, что метод проектов способствует развитию когнитивных навыков учащихся, умению самостоятельно формировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитию критического и творческого мышления. Метод проектов представляет собой способ достижения образовательной цели через детальное изучение проблемы, которая должна завершиться конкретным практическим результатом.

Педагоги используют этот метод для решения своих образовательных задач. Основная идея метода проектов заключается в его прагматической направленности на получение результатов при решении практически или теоретически значимых проблем. Эти результаты могут быть видимыми, осмысленными и применяемыми в реальной деятельности.

Проектные технологии широко применяются в обучении иностранным языкам. При изучении любого языка метод проектов дает наиболее значимые результаты ребенка. Одной из главных задач является развитие коммуникативных умений ребенка. Основной целью данного метода (методики) на уроках английского языка является формирование системы знаний по изученной теме и их практическое применение, а также развитие самостоятельного мышления учащихся. Поскольку проектная методика подразумевает активное общение на английском языке и выражение собственного мнения, важной задачей является развитие коммуникативных навыков. Учащимся также необходимо самостоятельно находить интересную информацию по теме

проекта и уметь эффективно защищать свои проекты, что делает развитие информационных и учебных умений не менее важным аспектом процесса обучения.

Существуют различные классификации типов проектов.

Многие современные учёные берут за основу классификации типов проектов Е. Полат, которые делятся на проекты по характеру доминирующей в проекте деятельности: Исследовательская (исследовательскиӣ проект); поисковая (поисковыӣ проект); творческая (творческиӣ проект); ролевая (игровоӣ проект); прикладная (практико-ориентированныӣ проект); ознакомительно-ориентированная (информационныӣ проект). Также целесообразно рассматривать конструкторский проект, в котором доминирует конструкторская деятельность учащихся.

Формы представления проекта зависят от его темы, цели, содержания и задумки автора, и могут быть устными (доклад, обзор, отчет, сообщение, социологический опрос, сравнительный анализ), письменными (брошюра, публикация, отчет, реферат, учебное пособие, подборка задач, сборник) или наглядно-образными (видеофильм, презентация, макет, выставка, деловая игра, коллекция, плакат, оформление кабинета, стенгазета, чертеж). Н. Матяш предлагает разделить проекты на различные категории в зависимости от их содержания:

1. Интеллектуальные проекты включают в себя описание новых технологий обработки материалов, программ для компьютеров, дизайнерские разработки и другие инновации.
2. Материальные проекты связаны с созданием инструментов, приспособлений, бытовых устройств, учебно-наглядных пособий и других материальных объектов.
3. Экологические проекты ориентированы на очистку загрязненных производственных помещений, лесов, водоемов, а также на сбор и переработку вторичного сырья.
4. Сервисные проекты включают в себя сбор и предоставление информации, обслуживание оборудования, ремонт жилья и определение необходимых услуг.

5. Комплексные проекты объединяют в себе интеллектуальные, материальные, экологические и сервисные компоненты, такие как оформление документов, интерьера квартиры, моделирование причесок и организация гарантийного ремонта автомобилей [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) является основным документом, определяющим содержание и организацию образовательного процесса в Российской Федерации. Он устанавливает цели, задачи и требования к образованию, а также определяет основные принципы, которые должны быть соблюдены при реализации образовательных программ.

Анализ показал, что одним из ключевых принципов ФГОС является активное участие обучающихся в образовательном процессе, развитие их творческих способностей и самостоятельности. В этом контексте проектная деятельность играет важную роль, поскольку позволяет обучающимся применять полученные знания и навыки на практике, решать реальные проблемы и задачи, развивать критическое мышление и творческий потенциал. Метод проектов используется на все ступенях общего образования: начальное звено, основное и среднее.

Проектная деятельность является неотъемлемой частью ФГОС нового поколения и играет ключевую роль в достижении поставленных целей образования. Она стимулирует интерес к обучению, повышает мотивацию учащихся, помогает им осознать важность и ценность учебного процесса. Участие в проектах развивает творческий потенциал школьников, способствует раскрытию их индивидуальных способностей.Множество образовательных учреждений успешно внедряют проектную деятельность в рамках ФГОС и получают положительные результаты.

Принципы ФГОС, такие как личностно-ориентированный подход, компетентностныйподход, деятельностный подход, контекстный подход и системный подход, напрямую связаны с принципами проектной деятельности [1].

В статье «Применение проектных технологий в изучении Английского языка» Ряшенцева В.А.; Морозова Н.В. считают одной из главных задач проектных технологий в обучении иностранным языкам

как развитие самостоятельной работы учащегося. По их мнению «Проектное обучение- полезная альтернатива классно-урочной системе, но отнюдь не должно вытеснять ее.». Исходя из личного опыта работы видно, что уроки, которые охватывают страноведческую тематику, способствуют поддержанию интереса школьников к изучению иностранного языка, улучшению их речевых навыков и обогащению знаний о стране, чей язык они изучают. В процессе подготовки к таким урокам повторяется материал о стране из предыдущих учебных лет, используются дополнительные источники информации о стране изучаемого языка, а также устанавливаются связи с другими предметами. Как преподаватели они всегда старались подходить к работе творчески, ведь их профессия можно сказать принуждает «идти в ногу со временем».

Проект всегда базируется на решении какой-то проблемы. Для её успешного решения учащимся необходимо обладать не только знаниями языка, но и разнообразными предметными знаниями. Дети должны обладать определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными навыками. Роль учащихся в учебном процессе меняется – они становятся активными участниками.

Поскольку любой процесс должен быть логичным, последовательным и иметь конечный результат, можно сделать вывод, что без формирования полного спектра навыков, таких как творческий подход к работе, коммуникативные способности и познавательная мотивация, ученик не сможет быть достаточно самостоятельным в проектной работе в будущем. Поэтому мы развиваем проектные навыки на различных уровнях сложности: базовом, продвинутом и высшем.

Таким образом, использование проектного метода в обучении иностранному языку эффективно по всем аспектам: улучшается скорость чтения, повышается качество перевода текстов, развиваются устные и письменные навыки речи, расширяется кругозор учащихся, развиваются коммуникативные способности и стимулируется стремление к самостоятельному приобретению и использованию новых знаний. Таким образом, Морозова Н.В. и Ряшенцева В.А. сводят проект к пяти "П": Проблема – Проектирование – Поиск информации – Продукт – Презентация.

В учебном процессе иностранного языка метод проектов может быть применен почти к любой теме из учебного плана. Каждый проект связан с определенной темой и разрабатывается на протяжении нескольких уроков. Учащиеся могут, например, делиться информацией о своей жизни, создавать собственные журналы, делать макеты и т.д [4].

Проектная методика включает в себя разнообразные способы выражения мыслей, не ограничиваясь только устными средствами. Учащиеся используют мультимедийные презентации, рисунки, коллажи, картинки, планы, карты, схемы, анкетные таблицы, графики и диаграммы. Это разнообразие средств обогащает коммуникативные навыки и обеспечивает эффективное передачу информации.

Использование проектной предметно-ориентированной деятельности на уроках иностранного языка базируется на принципе совместной работы и реализуется через четыре аспекта: коллективное творчество, участие каждого ученика в решении задач, акцент на личностно-деятельностном подходе и индивидуализация выбора темы и формы выражения для каждого участника. Это позволяет сделать учебный процесс более персонализированным, так как он отражает интересы учащихся и требует активного взаимодействия в классе. Такая методика также способствует развитию коммуникативной компетенции на иностранном языке и предметной компетенции при работе с аутентичным материалом в определенной области знаний. Принципы коммуникативности в полной мере проявляются при использовании проектной деятельности, так как ученики вовлечены в работу, которая имеет для них значимость и придает личный смысл поставленным заданиям. Учебные проекты, как правило, ориентированы на практический результат, который можно применить на практике. Разработка проекта может быть рассмотрена как система организации занятий, где обучающиеся могут выбирать материал в соответствии с потребностями предметной области и своими личными интересами [3].

Проектная методика способствует запоминанию лексических единиц и грамматических структур через решение проблемных задач,

стимулирует творческое мышление и воображение. Учащиеся получают возможность свободно выражать свои мысли и осмысливать полученную информацию.

Подготовка, оформление и презентация проекта требуют больше времени, чем выполнение традиционных заданий. Однако с помощью проектной методики можно достичь нескольких целей одновременно: расширить словарный запас учеников, закрепить изученный материал, создать праздничную атмосферу на уроке и украсить класс яркими работами учеников.

Разнообразие способов выражения мыслей побуждает детей к творчеству. Проектная работа предлагает возможности для коммуникативного обучения иностранному языку даже при минимальном языковом материале.

Список использованной литературы

1. Краснова, В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения / В. В. Краснова. —// Юный ученый. — 2016. — № 6.1 (9.1). — С. 31-33.
2. Краткий словарь современной педагогики .. Юмсунова Л.Н. – С. 68; 71.
3. Обдалова О. А. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе / О.А. Обдалова, Людмила Минакова // Иностранные языки в школе .— 2021 .— №5 .— С. 74-81 .
4. Открытый урок. Первое сентября [Электронный ресурс] «Применение проектных технологий в изучении Английского языка» Ряшенцева В.А.; Морозова Н.В. / URL: https://urok.1sept.ru/articles/667933
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 180 с.
6. Федулкин Д.Ю. История развития проектного метода обучения / Д. Ю. Федулкин – наука через призму времени. – 2018- №4

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР И ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНЙ

THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF THE HANDS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF GAMES AND GAME EXERCISES

О.А. ПЕРЕДНЯ, бакалавр Педагогического института ВлГУ, (группа ЗДО-119), E-mail: rolga98@mail.ru
O.A. PEREDNYA, undergraduate student Pedagogical Institute, VlSU, (group ZDO-119)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н. З.В. ПАТРУШЕВА, E-mail: patrusheva.zoya9@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate professor Z.V. PATRUSHEVA

Аннотация: В статье обсуждаются вопросы развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством использования игр и игровых упражнений, описываются педагогические условия развития мелкой моторики рук детей седьмого года жизни посредством использования игр и игровых упражнений.

Abstract: The article briefly discusses the development of fine motor skills of the hands of children of senior preschool age through the use of games and play exercises, and specifies the pedagogical conditions for the development of fine motor skills of the hands of children of the seventh year of life through the use of games and play exercises.

Ключевые слова. Мелкая моторика рук, игры и игровые упражнения, педагогические условия.

Key-words. Fine motor skills of the hands, games and game exercises, pedagogical conditions.

Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую деятельность и подготовить ребенка к школе. Образование в детском саду рассматривается сегодня как важный период жизни дошкольника. В свою очередь, вопросы, связанные с развитием мелкой моторики рук дошкольников представлены в целевых ориентировках ФГОС ДО на этапе завершения обучения.

Развитие мелкой моторики происходит в разных видах деятельности дошкольника. Большую помощь дошкольникам в умении управлять собой оказывают игры и упражнения, позволяющие создать игровую мотивацию, подчинить запоминание близкой и понятной ребенку цели.

Целью нашей работы являлось теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная апробация педагогических условий развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством использования игр и игровых упражнений.

Объект исследования - развитие мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - педагогические условия развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством использования игр и игровых упражнений.

Гипотеза исследования: развитие мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством использования игр и игровых упражнений будет эффективно, если будут реализованы следующие педагогические условия:

— составлена и апробирована картотека игр и упражнений, направленная на развитие мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста;

— обогащен центр сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста играми и материалами для игровых упражнений с целью развития мелкой моторики рук;

— организовано взаимодействие с родителями по вопросам развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством игр и игровых упражнений.

Опытно-экспериментальная работа проводилось на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1568 им. Пабло Неруды» ДО №3. В ней участвовало 2 группы детей старшего дошкольного возраста по 15 человек в каждой (экспериментальная и контрольная).

Для определения уровня развития предпосылок мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста использовались следующие методики:

1) методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру) [1, с. 18];

2) методика «Фигуры» (по В.Мытацину) [1, с. 20];

3) методика «Заборчик» (А.Р. Лурия) [2, с. 28];

4) проба Н.И. Озерецкого «Кулак – ребро – ладонь» [2, с. 21].

По результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было очевидно слабое развитие мелкой моторики рук у детей обеих групп с преобладанием низкого уровня.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были реализованы педагогические условия развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста при помощи использования игр и игровых упражнений.

В рамках первого педагогического условия мы составили картотеку, которую классифицировали в соответствии с содержанием обучения и воспитания, а именно: игры по математическому развитию, речевому развитию, музыкальному развитию, изобразительной деятельности, по ознакомлению с окружающим миром. Картотеку мы стали использовать для включения игр и игровых упражнений на развитие мелкой моторики рук в образовательную деятельность детей. Благодаря классификации, игры и игровые упражнения легко было включить в ход занятия и адаптировать их под тематическую неделю. Так же игры и игровые упражнения мы применяли для индивидуальной или групповой работы с детьми во второй половине дня.

В рамках второго педагогического условия нами был обогащен Центр сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста играми и материалами для игровых упражнений с целью развития мелкой моторики рук.

Родители воспитанников помогли нам в оборудовании специальных полок с раздаточными материалами, которые включали в себя, в том числе, различные шнуровки, тетради со штриховками, мячики Су-джоку, различные мозайки и прочее.

В рамках третьего педагогического условия мы привлекали родителей к сотрудничеству по вопросам развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством игр и игровых упражнений.

Для родителей в приемной был оформлен уголок, где имелась необходимая информация по развитию мелкой моторики, которая периодически менялась. Также проводились родительские собрания и мастер-классы,

направленные на просвещение родителей в вопросах развития мелкой моторики рук и возможностям, в связи с этим, игр и игровых упражнений.

В родительский чат мы регулярно присылали видеоролики с упражнениями, либо же с продуктивной деятельностью, которую они могут повторить дома с детьми для развития мелкой моторики рук.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами была проведена повторная диагностика. Результаты которой свидетельствовали о том, что в экспериментальной группе средний уровень поднялся на 40%, высокий уровень на 15%, уровень ниже среднего не выявлен. В контрольной группе динамика менее существенная.

Сравнение результатов диагностики в обеих группах по итогам опытно-экспериментальной работы показало положительную динамику в развитии мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста в течение года. Такие результаты позволили сделать нам вывод об эффективности проделанной работы по развитию мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста посредством использования игр и игровых упражнений при учете вышеуказанных педагогических условий.

Список использованной литературы

1. Петров А.В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает: Методическое пособие. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.
2. Афонькина Ю. А., Белотелова Т. Э., Борисова О. Е. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет. - М.: Диагностический журнал, 2011.

УДК 159.9

ГРУППОВАЯ СПЛОЧЕННОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

GROUP COHESION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL ADUCATIONAL INTERACTION

Ю.А. ПРИБЫЛОВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа Я-122), E-mail: pribylova904036@mail.ru
YU.A. PRIBYLOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group EOA-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент О.В. МОРОЗОВА, E-mail: ovm2210@gmail.com
RESEARCH ADVISOR: Ph.D., (Psychology)? Associate Professor O.V. MOROZOVA

Аннотация: В данной статье исследуется роль групповой сплоченности в контексте успешного учебного взаимодействия. Результаты исследования доказывают влияние групповой сплоченности на успешность в учебной деятельности в школьной среде.

Abstract: This article explores the role of group cohesion in the context of successful educational interaction. The results of the study prove the influence of group cohesion on academic performance in the school environment.

Ключевые слова: сплочённость, школьный коллектив, уровень сплочённости в школьном классе.

Key words: cohesion, the school team, the level of cohesion in the school classroom.

Групповая сплоченность - это процесс формирования в группе особых связей, которые позволяют превратить формальное объединение индивидов в действительную группу, функционирующую в соответствии с определенными целями и нормами и связанную устойчивыми эмоциональными отношениями. Групповая сплоченность является показателем прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе.

Л.Я. Карпенко, В.В. Шпалинский, М.Г. Ярошевский считают сплоченность результатом ценностно-ориентационного единства членов группы. А.И. Донцов, Ю.Е. Дуберман, Ю.Л. Неймер рассматривают сплоченность как единство поведения индивидов определенной группы [1].

При рассмотрении групповой сплоченности в отечественной психологии акцент ставится на совместной деятельности и при этом процесс развития группы рассматривается не только с позиции роста эмоциональной привлекательности группового членства для индивидов, а с точки зрения все большего их включения в процесс совместной деятельности. Возникающее в группе внутреннее единство в целях, мотивах групповой деятельности, т.е. интеграция, приводит к возникновению внутригрупповой идентификации. При росте групповой сплоченности в школьном классе часто можно заметить следующее: усиливается влияние группы на отдельных учащихся; каждый принимает посильное участие в жизни группы; происходит снижение тревожности отдельных членов группы, рост их самооценки.

Исследования, проведенные в США, установили связь групповой сплоченности с успеваемостью школьников. Лотт А. Дж. и Лотт Б.Э. (1966) сравнили различия между группами, демонстрирующими высокую и низкую сплоченность при выполнении совместных учебных заданий, в результате были сделаны выводы, что группы с высокой степенью сплоченности значительно превосходили группы с низкой степенью сплоченности, как по показателям успеваемости, так и по времени выполнения. Сходные результаты были получены и в исследованиях Шоу М. Е. и Шоу Л. М.: выявлено, что на начальном этапе тестирования группа с высокой степенью сплоченности лучше усваивала новые задания, но эта положительная корреляция не всегда сохранялась на более поздних этапах обучения [3].

Сплоченность группы, включенность учащихся в жизнь класса важны как для каждого учащегося, так и для класса в целом, что было доказано в исследованиях А.В. Киричука, которые показали, что чем более благополучно положение школьника в коллективе, тем с большим желанием он посещает школу, активнее проявляет себя в учебной и общественной работе, положительнее относится к коллективу и его жизни, разделяет интересы и ценности группы [2].

Таким образом, групповая сплоченность в классе может стимулировать учеников к лучшим учебным достижениям, повышению их мотивации к учебе, повышению успеваемости и в целом, повышать работоспособность класса, его учебное взаимодействие.

Мы провели исследование, направленное на установление связи между уровнем группового взаимодействия, проявляющееся в успешности учебной деятельности, и параметрами групповой сплоченности. В работе мы использовали методику Индекс групповой сплоченности К. Э. Сишора (Seashore Group Cohesiveness). Данная методика позволяет оценить степень интеграции группы (рабочего коллектива, учебной группы, класса и т.п.), ее сплочения в единое целое. Исследование проводилось в городе Камешково, в школе №1, в нем приняло участие 16 человек, в возрасте от 16 до 17 лет, а также в МБОУ «Лицей-интернат №1» город Владимир, где приняло участие 26 человек в возрасте от 16 до 17 лет. В результате исследования был определен уровень сплочённости в двух классах.

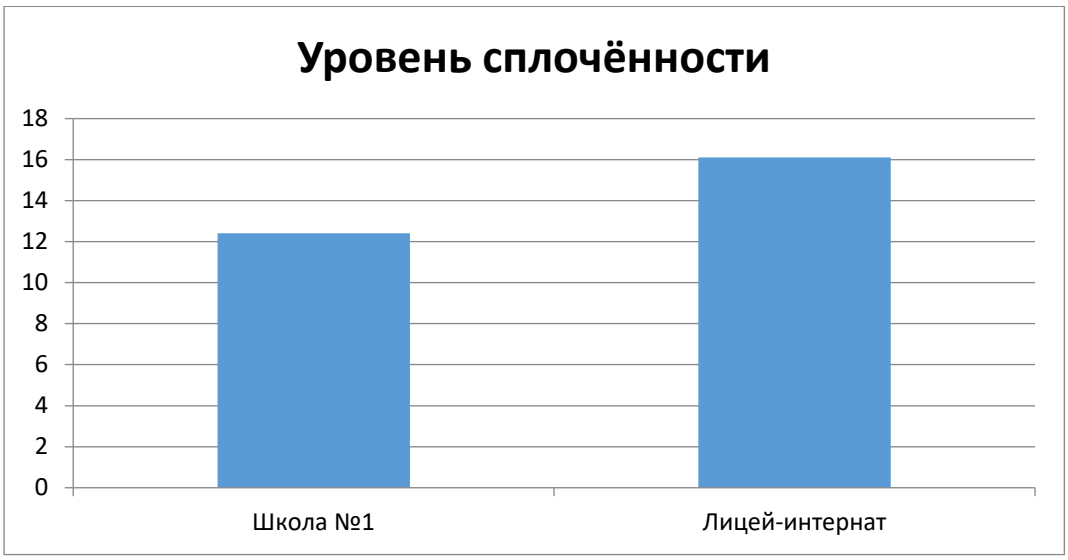


Рисунок 1. Результаты измерения групповой сплоченности по методике К.Э.Сишор

По нормативным значениям методики К.Э. Сишор оценка в 12,4 балла говорит нам об уровне развития сплоченности выше среднего. Более высоким оказался показатель сплочённости у лицейского класса - оценка 16.1, что говорит о высоком уровне развития сплочённости класса.

Характеризуя школьный класс с уровнем развития сплочённости выше среднего, можно сказать, что в данном случае в классе наблюдается активное желание действовать вместе, помогать друг другу, участвовать в совместных делах. Кроме того, класс способен конструктивно решать возникающие конфликтные ситуации; при необходимости ученики готовы оказать помощь друг другу, поддержку, способны достигать групповых целей. Однако желание взаимодействовать присутствует не у всех учащихся, часть школьников достаточно пассивна. Также наблюдаются разные уровни

успеваемости, активная часть класса является «хорошистами» и «отличниками», но среди пассивной части класса есть достаточно много учащихся с удовлетворительными оценками. Также, в данном классе могут возникнуть такие проблемы и трудности как: затруднение в совместной деятельности, когда не все ученики понимают свою роль в коллективе; появление «одиночек», т.е. учеников, которые не взаимодействуют с остальным классом кроме как в урочное время, в связи, с чем понижается уровень доверия. Причиной такой ситуации в классе может выступать низкий уровень участия классного руководителя в жизни класса. А также перевод учеников из школ других муниципальных образований, т.к. школа №1 единственная в районе, где есть обучение по программам 10-11 классов, поэтому большая часть учащихся учится в данном классе с начальной школы, но для части старшеклассников активно идет адаптационный период.

В классе с высоким уровнем развития сплочённости наблюдаются доброжелательные отношения, постановка, обсуждение и достижение совместных целей, прекрасное взаимопонимание. Учащиеся проявляют чувство ответственности и за себя, и за действия класса в целом, стремятся расширять круг общих интересов, живо интересуются жизнью других учеников, испытывают постоянную потребность организовывать совместные мероприятия и участвовать в них. В данном классе также наблюдается разный уровень успеваемости, что может быть также связано с поступлением учащихся из других школ и даже городов, то есть для части учащихся все еще продолжается адаптационный период к новому городу, школе, системе требований в организации и к классному коллективу. Мы понимаем, что высокая сплоченность может иметь и отрицательные проявления, в частности, в классе с высоким уровнем сплочённости могут возникнуть трудности с проявлением индивидуальности учащихся, высоким уровнем конформизма членов группы. Преодоление и профилактика подобных проблем связана с работой классного руководителя, школы и коллектива учителей в целом. Важно выстраивать отношения уважения, принятия, толерантности в коллективах как учителей, так и учащихся.

Анализ успеваемости учащихся в данных классных коллективах показал, что в классе с высоким уровнем сплоченности установились дружеские отношения; учащиеся ценят свой класс; активно общаются и за пределами школы, общение касается различных тем; проводятся мероприятия во внешкольное и внеучебное время. Уровень успеваемости в данном классе

выше среднего, нет неуспевающих и учащихся с удовлетворительным уровнем усвоения программы. 90% учащихся успевают на хорошо и отлично, 10% имеют 1-2 итоговые оценки удовлетворительно. Учителя отмечают, что работать в данном классе интересно, можно использовать интерактивные методы, у учащихся высокий уровень самостоятельности и активности.

В классе с уровнем развития сплочённости выше среднего также сложились дружеские отношения, ученики чувствуют себя комфортно друг с другом, присутствует сотрудничество, ученики умеют работать в группе, но присутствуют ученики с пассивной учебной позицией и их достаточно много. Уровень успеваемости значительно ниже, так как 40% учащихся учатся в основном на удовлетворительно. Учителя отмечают, что в данном классе только часть учащихся проявляет активность, самостоятельность и заинтересованность в учебной деятельности, что затрудняет работу в классе.

Таким образом, мы можем сказать, что между групповой сплоченностью и успеваемостью существует взаимозависимая связь: успеваемость может поддерживать сплоченность класса через равенство интересов и ценностей, а тесные межличностные отношения (сплоченность) влияют на успеваемость, поддерживая ее дружескими отношениям и искренней заинтересованностью в благополучии каждого члена группы. Конечно, наши результаты описывают положение только в двух исследуемых классах, что ставит перед исследователем задачу увеличения выборки, усиления методической составляющей исследования и тогда результаты станут более точными и достоверными. Практическая значимость нашего исследования состоит в рекомендациях классным руководителям по работе с данными классными коллективами.

Список использованной литературы:

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.

2. Киричук В.А. Управление личностного развития ученика в системе проектирования учебно-воспитательного процесса / В.А. Киричук. – Москва // 125 лет Московскому психологическому обществу : в четырех томах / ред. Д. Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко. – МАКС Пресс, 2011. - Том 4 : 125 лет Московскому психологическому обществу / ред. Д. Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко. – Москва : МАКС Пресс, 2011. – С. 64-66.

3. Лотт А.Дж. и Лотт Б.Э. Групповая сплоченность и индивидуальное обучение // Журнал педагогической психологии, 1966, №57.

УДК 371.38

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

С. В. РОМАНОВА, магистрант Педагогического института, кафедра педагогики, E-mail: 540004@mail.ru
S. V. ROMANOVA, master student, Vladimir state university, Pedagogical Institute
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., доцент С.И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor
S. I. DOROSHENKO

Аннотация: Статья посвящена анализу возможностей применения педагогического наследия Валентины Николаевны Шацкой в современном процессе музыкально-эстетического воспитания школьников. Делаются выводы о возможности проведения лекций-концертов, разработанных В. Н. Шацкой, во внеурочной деятельности со школьниками среднего звена.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the possibilities of using the pedagogical heritage of Valentina Nikolaevna Shatskaya in the modern process of musical and aesthetic education of schoolchildren. Conclusions are drawn about the possibility of holding lectures-concerts, developed by V. N. Shatskaya, in extracurricular activities with middle school students.

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание, Валентина Николаевна Шацкая, внеурочные музыкальные занятия, уроки музыки в школе.

Key words: musical and aesthetic education, Valentina Nikolaevna Shatskaya, extracurricular music classes, music lessons at school.

Эстетическое воспитание в современном сложном мире приобретает особое значение. Это и формирование чувства прекрасного, и способ реализации творческих задатков и замыслов, и путь духовно-нравственного восхождения личности. К сожалению, эстетическое воспитание в современной школе находится далеко не на первом месте. Школьные предметы, призванные формировать эстетическую культуру (музыка, изобразительное искусство) заканчиваются в 7 – 8 классах. Всё меньше учителей самостоятельно музицирует. Вопрос встречи обучающихся с искусством, особенно с классическим, остаётся открытым и очень острым, несмотря на усилия в этом направлении.

Теоретической базой нашего исследования стали труды ученых, разрабатывавших теорию эстетического воспитания в аспекте его влияния на становление личности человека. Одним из значимых средств является школьный театр [3]. Музыка как ведущее средство эстетического воспитания влияет на весь духовный облик человека, формирует его коммуникативные качества. С. И. Дорошенко пишет о том, как «невербальное содержание произведений музыкального искусства … позволяет людям без слов понимать друг друга» [2, с. 196]. В.Н. Шацкая, которая начала свою деятельность еще в первой половине XX века, заложила основы музыкально-эстетического воспитания. Это происходило в период, когда формировались педагогические технологии, ставшие актуальными в настоящее время, например, метод проектов [4]. В этот период музыкально-эстетическое воспитание было определено как вид эстетического воспитания, встроенного в систему воспитательной работы школы, где происходит решение задач эстетического воспитания в целом.

Интересно, что труды Валентины Николаевны Шацкой сегодня можно использовать не только как историческую теоретическую базу музыкально-эстетического воспитания. В них вполне можно найти конкретные методические советы. Педагогическое наследие В. Н. Шацкойобобщено в ряде трудов, из которых наиболее значимы для современной педагогики и школьной практики «Эстетическое воспитание учащихся» [6] и «Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества» [5].

Наиболее ценными для сегодняшнего дня принципами в наследии В. Н. Шацкой были: опора на личную музыкальную культуру детей, внимание

к социальной среде; связь музыки с другими искусствами; разработка системы методов музыкально-эстетического воспитания в школе с акцентом на внеурочную деятельность [5].

Концерты-лекции, основанные на тематизме, художественных примерах В. Н. Шацкой могут быть включены в программу внеурочных занятий ввиду вариативности тематик, предлагаемых на подобных занятиях. Их можно включить в планы внеурочной и воспитательной деятельности классного руководителя.

Ключевая роль в воспитательном процессе обучающихся в школе принадлежит классному руководителю. Классный руководитель – это педагог, организующий учебно-воспитательную работу во вверенном ему классе. Цель деятельности классного руководителя – создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе.

При классный руководитель может обратиться к наследию В. Н. Шацкой.

В учебных планах основной школы 9-х классов нет таких предметов, как «Изобразительное искусство», «Музыка», которые наилучшим образом обогащают ученика в художественном, музыкально-эстетическое плане. Это направления в воспитании девятиклассников возможны только во внеурочной, кружковой деятельности. На наш взгляд продолжение музыкально-эстетического воспитания в 9-х классах целесообразно реализовать через план воспитательной деятельности классного руководителя, включив 1 час в месяц в тематический план классных часов.

Мы предлагаем следующие темы для проведения классных часов по музыкально-эстетическому воспитанию в 9-классах основной общеобразовательной школы:

1. Выразительные средства музыки
2. Танцевальная музыка
3. Баллада
4. Рапсодия
5. Соната.
6. Соната. Л. Бетховен «Апассионата»
7. Сюита. Р. Шуман «Карнавал»
8. Программная инструментальная музыка. М.П. Мусоргский «Картинки с выставки»
9. Циклические произведения. П.И. Чайковский «Времена года» [5].

Хотя В. Н. Шацкая предлагала данные темы именно для лекций-концертов, мы считаем, что данная тематика может продуцировать ещё и проектную деятельность детей [4].

Необходимость включения данных тем во внеурочную работу объясняется ещё и тем обстоятельством, что в 9 классе нет музыки в качестве учебного предмета. Поэтому нужно формировать содержание, которое бы поддерживало и развивало уже сложившиеся эстетические чувства, опыт девятиклассников, поддерживала их мотивацию к музыкальной деятельности\. которая в школе основывается на слушании музыки.

Список использованной литературы

1. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140-151.
2. Дорошенко С.И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства: монография. – Владимир: ВлГУ, 2011. – 216 с.
3. Дорошенко С.И. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX – начале XX в. // Дорошенко С. И., Корсунова Т. Н. В сборнике: Наследие христианской церкви: богословие, история, культура. Материалы III Международной научно-богословской конференции. Владимир, 2022. С. 55-60.
4. Дорошенко С. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920-1930-х годов / Дорошенко С.И., Дорошенко Ю.И. В сборнике: Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. 2019. С. 135-140.
5. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 198 с.
6. Шацкая В. Н. Эстетическое воспитание учащихся / Под общ. ред. действ. чл. Акад. пед. наук В. Н. Шацкой; Сталингр. обл. отд. нар. образования. Ин-т усовершенствования учителей. – Сталинград : Кн. изд-во, 1960. – 209 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL AGE

Ю.А. РЯБОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АН-121), E-mail: ryabova77741@gmail.com
YU.A. RYABOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AN-121), E-mail: ryabova77741@gmail.com
Л.В. ЛЕВИЦКАЯ, к.психол. наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, E-mail: lindavladi@yandex.ru
L.V. LEVITSKAYA, PhD (Psychology), Associate Professor

Аннотация: В статье анализируются детерминанты и особенности проявлений тревожности у детей; описывается сущность и причины возникновения школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

Abstract: The article analyzes the determinants and features of anxiety manifestations in children; describes the essence and causes of school anxiety in primary school age.

Ключевые слова: тревожность, адаптация, социализация, младший школьный возраст

Key-words. anxiety, adaptation, socialization, primary school age

В настоящее время наблюдается рост числа тревожных детей, характерными чертами которых выступают: неуверенность, эмоциональная нестабильность, склонность к девиантному поведению. Наукой доказано, что постоянно переживаемое состояние повышенной тревоги может снижать познавательную активность, влиять на свойства внимания, общую работоспособность, и, таким образом, негативно сказываться эффективности учебной деятельности, а, в еще более широком масштабе, затруднять социализацию школьников и препятствовать их адаптивным способностям.

Тревожность – состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх [1].

Необходимо отметить, что абсолютно каждому человеку свойственна умеренная степень тревожности, которая выполняет оборонительную функцию, мобилизует ресурсы в ситуации риска и, в целом, является необходимым атрибутом полноценного развития и становления личности, прохождения процесса социализации. Проблема же появляется в тот момент, когда тревожное состояние перманентно присутствует в жизни человека, безотносительно контекстов и наличия стресс- факторов. Кроме того, в практике психологической помощи до сих пор стоит вопрос, приобретается ли тревожность в течение жизни при наличии определенных условий или же она - генетически обусловленная черта личности. Отсюда вытекает наличие целого ряда подходов к определению сущности и типологии тревожности.

Говоря о школьной тревожности, как самостоятельной категории, обладающей своей спецификой, важно подчеркнуть наличие факторов устойчивого школьного неблагополучия. Тревожность у младших школьников может оказать негативное влияние на их эмоциональное и психологическое состояние, а также на успеваемость в учебе и социальные взаимодействия. Она способна проявляться в поведении ученика самыми разнообразными способами, маскируясь под другие проблемы. Поэтому важно своевременно выявлять признаки подобного состояния у детей, чтобы вовремя оказать им поддержку и предоставить необходимую помощь.

Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, не знает, как себя вести. Хотя ему нравится находиться среди других детей, он избегает близких контактов с ними. Из-за повышенных эмоциональных нагрузок у ребенка может снизиться иммунитет к болезням и проявится соматизация тревоги: хроническое напряжение мышц, приводящее к головным болям, периодическое головокружение, тремор, шум в ушах, симптомы онемения в конечностях, повышенная потливость. Человек может ощущать ком в горле, трудности в глотании. Часто при тревожных состояниях встречаются проблемы с пищеварением, боли в животе. Могут учащаться позывы на мочеиспускание и на дефекацию [2, С.149].

Тревожность может принимать обратную форму и проявляться как чрезмерная старательность. Низкая концентрация внимания во время урока

также относится к признакам школьной тревожности. Вегетативные проявления тревожности, выражающиеся в отсутствии контроля над физиологическими процессами - особый способ проявления школьной тревожности.

Например, часто можно заметить, что ребенок краснеет (бледнеет), отвечая у доски и даже с места или чувствует дрожь в коленках. Кроме того, заметными для окружающих, могут быть и темпо-ритмические особенности речи ребенка: замедленные или ускоренные темпы, заикание, которые создают невнятный оттенок и затрудняют изложение материала. Все эти проявления являются индикаторами и без того тревожного состояния и, к несчастью, в свою очередь, еще больше усугубляют трудности адаптивных механизмов поведения ребенка.

Так как школьная тревожность на различных этапах обучения неоднородна, она может быть вызвана различными причинами. В младшем школьном возрасте таким стресс-фактором может оказаться изменение уровня и содержания требований со стороны взрослых, особенно если ученики не чувствуют себя готовыми или способными соответствовать этим требованиям. Необходимость придерживаться новых правил школьной жизни также может создавать дополнительное давление и вызывать тревожность у детей. Изменение режима дня и возрастание психофизиологических нагрузок также являются поводом для возникновения тревожного состояния. Дети могут испытывать стресс из-за нехватки времени на отдых и занятия по интересам, а также из-за увеличения учебной нагрузки. Столкновение с системой школьных оценок, учебная неуспешность, проблемы во взаимодействии с учителями и одноклассниками способны вызвать данное чувство у детей. При этом, факторами способствующими развитию тревожности у младшего школьника могут стать отсутствие преемственности требований между учителями разных классов, необходимость адаптироваться к новому классному коллективу и прочее.

Большинство причин из приведенного перечня, безусловно, соответствует нормативным кризисам, переживаемым детьми в начальной школе и, в определенной степени являются, вполне, адекватными проявлениеми ситуативной тревоги. Однако большую проблему собой являет замаскированная под нее личностная черта, погружающая ребенка в тревожные состояния. Разумеется, для достижения высоких образовательных результатов, в этом случае, будет категорически важно создание условий безопасного взаимодействия и поддерживающей среды. В то время как для педа-

гога приоритетной задачей станет дифференциация «тревожных» признаков в поведении учащегося для того, чтобы максимально бережно ввести его в образовательном поле, формируя познавательный интерес и устойчивую внутреннюю мотивацию учения.

Список использованной литературы

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков. Психологическая природа и возрастная динамика.: учебное пособие./ А.М. Прихожан. – М, Воронеж: «МОДЭК», 2000. - 304 с.
2. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. – С. 143-156.

УДК 159.9

СПОСОБНОСТЬ К РАСПОЗНАВАНИЮ ЭМОЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ABILITY TO RECOGNIZE EMOTIONS IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

И. В. СИДОРОВА, студент Педагогического института ВлГУ, (группа ИИ-121), E-mail: siv_raduga@mail.ru
I. V. SIDOROVA, student of the Pedagogical Institute VlSU, (group II-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: старший преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: senior lecturer H. N. MALOVA

Аннотация: В статье описаны результаты исследования уровня способностей к распознаванию эмоций среди студентов Педагогического института. Установлено, что преобладающее большинство студентов – будущих педагогов (95 %) имеют средний и высокий уровень способностей к распознаванию эмоций.

Abstract: The article briefly discusses the results of a study conducted among students of the Pedagogical Institute to identify the level of ability to recognize emotions using the F.A.C.S. methodology developed by Paul Ekman. It

was found that the overwhelming majority of students – future teachers (95%) have an average and high level of ability to recognize emotions.

Ключевые слова. Педагогическое общение, профайлинг, эмоциональный интеллект, социальный интеллект.

Key-words. Pedagogical communication, profiling, emotional intelligence, social intelligence.

В образовании огромную роль играют профессионально-педагогические коммуникации, т.е. общение между учителем и учеником, которое является определяющим в педагогическом процессе. В связи с этим определяется сфера интересов данной статьи, направленная к проблеме сформированности всех компонентов коммуникативной культуры и компетентности будущих учителей.

В психологии педагогическое общение определяется как «осуществляемое знакомыми средствами взаимодействие, направленное на изменение свойств и поведения участвующих в педагогическом процессе субъектов» [4, с. 420]. Проблемой педагогического общения занимались А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев и др.

Педагогических технологий, рекомендованных учителям в работе с детьми разных возрастов, достаточно. Данная работа посвящена возможности расширить инструментарий педагогов в части повышения эффективности педагогического общения благодаря использованию элементов профайлинга.

Сейчас профайлинг определяют как «совокупность методов, направленных на определение дальнейших действий оппонента, основываясь на наиболее проявляемых им признаках» [2, с. 51], на оценивание человека и составление его портрета [1, с. 59]. Методологию профайлинга разрабатывали: Дж. Дуглас, В. Фризон, М. Цукерман, П. Экман и др.

Профайлинг пока малоприменим в образовательной сфере, при этом появляются идеи возможного использования инструментов профайлинга в образовательной среде. Например, с целью определения эмоционального состояния учащихся, особенностей восприятия информации, уровня заинтересованности [3, с. 88].

Актуальности исследованию придает распространенное представление о том, что у нового поколения россиян недостаточно развито чувство эмпатии (Фельдштейн Д. И., 2012), плохо идентифицируют эмоции, в целом, с недостаточно развитым эмоциональным, социальным интеллектом.

Целью данного исследования является определить уровень способности студентов педагогического института распознавать эмоции.

Гипотеза данной работы заключается в том, что уровень способности к распознаванию эмоций недостаточный: у половины испытуемых студентов педагогического образования.

Для этого испытуемым предлагался тест П. Экмана на распознавание эмоций, состоящий из 60 вопросов, в качестве которого стимульного материала использованы фотографии людей с определенной эмоцией (печаль, счастье, гнев, презрение, удивление и страх).

Базой исследования стал Педагогический институт ВлГУ, в нем приняли участие 20 студентов 3 курса разных профилей обучения.

Были установлены нормы по результатам выборки. От 0 до 35 баллов - отрицательный ненормированный предел - человек с трудом различает эмоции других людей, для него характерно ориентироваться вслепую во время общения, поэтому часто он попадает в неловкие ситуации. Для такого типа людей можно рекомендовать потренироваться сосредотачивать внимание на быстрых сигналах лица и распространяемых ими сообщениях.

В случае результатов от 35 до 50 баллов - нормированный предел - человеку характерно свободно различать практически все виды эмоций и на бессознательном уровне догадываться, в каком настроении пребывает собеседник. Для такого типа людей можно порекомендовать уделять больше внимания на статические и медленные сигналы, которые могут влиять на скрытый смысл сообщений об эмоциях.

Вышенормированному пределу – 50-60 баллов – свойственно различать абсолютно все виды эмоций и на сознательном уровне понимать, в каком настроении находится и чего хочет его собеседник. Для него характерно улавливание быстрых сигналов, передающих эмоциональные и эмблематические сообщения.

По итогам исследования получены следующие результаты.

Среднее значение по выборке по интегральному показателю испытуемых составило - 44,3, что находится в зоне средних значений.

Далее анализировалась выраженность по интегральному показателю в выборке испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность по интегральному показателю в выборке

Уровни	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Кол-во, %	1 чел. (5 %)	14 чел. (70 %)	5 чел. (25 %)

Согласно результатам распознаваемость эмоций в пределах нормы у 70 % испытуемых (14 человек), выше нормы у 25 % (5 человек) и ниже нормы у 5 % (1 человек). Таким образом, гипотеза о том, что половина студентов педагогического образования не способна распознавать эмоции не подтвердилась.

На следующем этапе анализа рассматривались результаты диагностики отдельных эмоций. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Среднеарифметическое значение по диагностики отдельных эмоций

Удивление	Печаль	Счастье	Страх	Презрение	Гнев
8,95	7,6	9,7	5,45	7,05	5,55

Легче всего у студентов педагогического образования идентифицируется счастье (9,7) и удивление (8,95), сложнее печаль (7,6) и презрение (7,05), а сложнее всего для студентов дается распознавание гнева (5,55) и страха (5,45).

Таким образом, по результатам проведенного исследования, преобладающее большинство студентов – будущих педагогов (95 %) имеют средний и высокий уровень способностей к распознаванию эмоций. Заявленная в самом начале исследования гипотеза отклонена. Среди эмоций легче всего определяют счастье и удивление, сложнее печаль и презрение, но хуже всего определению поддаются страх и гнев.

Людям может сложно даваться распознавание гнева и страха по разным причинам. Например, это может зависеть от психотипа людей – есть психотипы со страхом своей агрессии (компульсивный), со страхом чужой агрессии (параноидный). В нашей культуре существует запрет на некоторые «неприятные, неподходящие» чувства.

С целью для развития способностей распознавания эмоций необходимо формировать навык самонаблюдения, а также развивать наблюдательность к эмоциям окружающих в различных ситуациях, можно обсуждать пережитые эмоции и чувства с доверенными людьми. При этом ключевым

является опыт постоянного общения, взаимодействия с людьми. Содержание учебных курсов педагогического образования стоит целенаправленно амплифицировать технологиями интерактивного обучения.

Список использованной литературы

1. Аптикиева, Л.Р. К вопросу применения профайлинга при работе с асоциальными подростками / Л.Р. Аптикаева // Вестник Оренбургского Государственного Университета. – 2018. – №2(214). – С. 58-65.
2. Большова, А.С. Бизнес-профайлинг современного педагога / А.С. Большова, И.А. Краева, А.А. Шкунова // Современные проблемы педагогики. – 2022. – №77-4. – С. 50-53.
3. Желтухина, М.Р. Профайлинг как инновационная технология в подготовке студентов / М.Р. Желтухина, М.В. Бусыгина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-3. – С. 88-91.
4. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

УДК 373.1

СОВЕТНИК ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

ADVISOR TO THE DIRECTOR OF EDUCATION AND INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

М.С. СКУДНАЯ – студент Педагогического Института ВлГУ (группа ИИ – 120), E-mail: skydnamarina@mail.ru
M.S. SKUDNAYA – student of the Pedagogical Institute of VlSU (group II – 120)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н. Л.В. ЛЕВИЦКАЯ, E-mail: lindavladi@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor L.V. LEVITSKAYA

Аннотация: в статье представлена нормативная база появления такой педагогической должности, как «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», которая появилась в образовательных организациях Владимирской области в 2023-2024 учебном году. В статье представлена цель введения данной должности, обязанности работника, занимаемого эту должность, а также роль «советника по воспитанию» в воспитательной среде образовательной организации.

Abstract: the article presents the regulatory framework for the emergence of such a teaching position as "advisor to the director of education and interaction with children's public associations", which appeared in educational organizations of the Vladimir region in the 2023-2024 academic year. The article presents the purpose of the introduction of this position, the duties of the employee holding this position, as well as the role of an "education adviser" in the educational environment of an educational organization.

Ключевые слова: воспитание, образовательная организация, образование, самоуправление, Навигаторы детства.

Keywords: upbringing, educational organization, education, self-government, childhood navigators.

В соответствии с указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития на период до 2030 года» определены национальные цели, которые заключаются во вхождении Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, по созданию условий для воспитания личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и культурных традиций, для реализации которых принимаются меры по развитию и совершенствованию воспитательной работы в образовательных организациях [4,5].

Изменения, внесенные 31 июля 2020 г. в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №304-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», говорят об увеличении роли воспитательной среды в образовательных организациях, важной частью образовательных программ стали программы воспитания, а также были обозначены определенные требования к организации воспитания подрастающего поколения в общеобразовательных организациях [6].

В связи с поручением Президента Российской Федерации от 25 августа 2021 г. №Пр-1808ГС была создана должность «советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», а 21 февраля 2022 года утверждена постановлением Правительства Российской Федерации №225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» [1,2].

В 2022 году в рамках пилотного проекта «советники по воспитанию» появились в 10 субъектах Российской Федерации. А уже 1 сентября 2023 года во всех общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях появилась новая должность – «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями».

Данная должность введена в рамках проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» национального проекта «Образование». Педагог устраивается на 0,5 ставки (возможно 0,25) в образовательную организацию, как основное место работы, и на 0,5 (возможно 0,25) в ФГБУ «Росдетцентр» по совместительству. Именно поэтому перед тем, как трудоустроиться, необходимо пройти конкурс «Навигаторы детства 2.0», в котором помимо заполнения резюме, представления портфолио, прохождения тестирования, необходимо пройти обучение. Только после успешного прохождения программы, одобрением кандидатуры в ФГБУ «Росдетцентр» педагог может быть принят на работы в образовательной организации.

Работодатель, принимая сотрудника на должность «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», заключает с ним трудовой договор в порядке и на условиях, установленных главой 11 ТК РФ. В трудовом договоре указываются должностные обязанности.

Кто такой «советник по воспитанию»? Какие функции он выполняет? Зачем нужна эта должность?

Советник – это «специалист в области воспитания», который получил педагогическое образование или получает его в данный момент, который знает основы психологии и педагогики, понимает специфику развития интересов и потребностей обучающихся, основы их творческой деятельности, может быстро ориентироваться в ситуациях, следит за новостями и совре-

менными трендами, может курировать медиа среду и многое другое. Советник работает непосредственно с заместителем директора по воспитательной работе, педагогом-организатором, а взаимодействует со всеми педагогами школы и обучающимися.

Советники директора по воспитанию осуществляют свою деятельность в образовательной организации, проводя воспитательную работу в ней и за ее пределами, они способствуют взаимодействию обучающихся и их родителей с различными социальными институтами (советами профилактики, детскими и молодежными общественными объединениями, родительскими комитетами), что обеспечивает целую систему межведомственного взаимодействия субъектов образовательного учреждения.

Функциональные обязанности советник директора по воспитанию включают в себя определенный перечень, в числе которых проведение мероприятий по утвержденным дням единых действий (День учителя, Международный день родного языка, День защитника отечества и т.д.); подготовка и оформление отчетной документации по факту проведенных плановых мероприятий; создание (развитие) в образовательной организации спортивных, досуговых и творческих объединений (театра, музея, киноклуба, медиацентра, спортивного клуба, волонтерских отрядов, самоуправления); курирование программы Орлята России; специальная работа с обучающимися группы риска; организация онлайн и офлайн-взаимодействия с родителями при помощи родительских чатов, общешкольных собраний, частных встреч; просвещение педагогов в практике применения воспитательных моментов на уроках; помощь в организации взаимодействия образовательной организации с местным бизнес-сообществом, социальными партнерами, детскими и молодежными общественными объединениями; участие в разработке социально значимых детско-юношеских/детско-взрослых проектов; участие в мероприятиях по выявлению и развитию способностей и талантов обучающихся, направленных на самоопределение, саморазвитие, самореализацию и самообразование [3].

Большое внимание уделяется обучению и повышению профессиональной квалификации советников по воспитанию: систематически организуются семинары, лекции и методические встречи для обмена опытом среди коллег.

Появление советников делает школьную жизнь более яркой и насыщенной, создавая новые возможности для личностно-профессионального развития всех субъектов образовательного пространства. Различные конкурсы,

акции, уроки мужества, встречи с известными и почетными гостями, медийными личностями, а также познавательные занятия, видеосъемка, монтирование материалов, участие в форумах, фестивалях, лекциях и много другое позволяет обучающимся рассматривать школу не только, как образовательное учреждение, но и воспитательное пространство, где каждый сможет найти единомышленников по увлечениям и досугу, сориентироваться в выборе будущей профессии, познать себя и свои возможности и, главное, определить свой личностный потенциал. На этом непростом пути, в стенах учебного заведения, молодежь должны сопровождать компетентные кадры, такие как советники по воспитанию – наши проводники в будущее.

Список использованной литературы:

1. Поручение президента Российской Федерации Президента Российской Федерации по итогам заседания Президиума Государственного Совета Российской Федерации от 25.08.2021 № Пр-1808ГС.
2. Постановление Правительства РФ «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» от 21.02.2022 № 225.
3. Приказ федерального государственного бюджетного учреждения «Российский детско-юношеский центр» «Должностная инструкция эксперта отдела реализации проектов и программ в сфере патриотического воспитания граждан федерального государственного бюджетного учреждения «Российский детско-юношеский центр»» от 31.08.2023 № 462-о.
4. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204.
5. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития на период до 2030 года» от 21.07.2020 № 474.
6. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ

SOCIAL ANXIETY IN ADOLESCENT CHILDREN: CAUSES AND FEATURES OF ITS OCCURRENCE

В. И. САМСОНОВ, студент Педагогического института ВлГУ, (группа АФ-121), E-mail: samsonov.nysha@mail.ru
V. I. SAMSONOV, student of the Pedagogical Institute, VlSU (AF-121 group)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Л.А. РОМАНОВА, E-mail: romanova_vgpu@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor L.A.ROMANOVA

Аннотация: В статье кратко обсуждаются причины возникновения и особенности проявления социальной тревожности у детей подросткового возраста.

Abstract: The article briefly discusses the causes and features of the manifestation of social anxiety in adolescent children.

Ключевые слова. Социальная тревожность, социофобия, социальное тревожное расстройство, поведенческие расстройства, подростковый период.

Key-words. Social anxiety, social phobia, social anxiety disorder, behavioral disorders, adolescence.

Проблема социальной тревожности (социофобии, социального тревожного расстройства) приобретает особое значение в период обучения в школе. Как известно, школа – главный институт социализации для детей и подростков. В подростковый период – период в развитии человека, переходный этап между детством и взрослостью (по разным возрастным периодизациям, подростковый возраст наступает в 10-13 лет у девочек и 11-13 лет у мальчиков, и заканчивается в 15-18 и 16-18 лет, соответственно) – наблюдается значительный пик поведенческих расстройств. Социальная

тревожность (социофобия) является не только одним из самых распространенных видов поведенческого расстройства среди учащихся, но и оказывает наибольшее воздействие на процесс обучения и социализации детей.

Социофобия (социальное тревожное расстройство, социальная тревожность) определяется как упорная иррациональная боязнь исполнения каких-либо общественных действий. Она выражается в проявлении чувства страха при любом взаимодействии с социумом: общение с людьми, публичные выступления, зрительный контакт и т.д. Человек, страдающий данным расстройством, испытывает панику при выполнении любого действия, боясь быть осужденным окружающими, учитывая, что фактической угрозы во всех этих действиях не представлено. Такие девиантные (отклоняющиеся от общепринятых) проявления в поведении детей подросткового возраста значительно снижают их качество жизни и уровень социальной компетентности в самый ответственный за социализацию период жизни.

По данным исследований Кеннета Кендлера [3], около 10% населения мира в какой-либо форме проявляют признаки данного тревожного расстройства. Чаще всего оно зарождается в подростковом возрасте, перетекая на последующие стадии жизни, с возможным изменением интенсивности проявления его признаков.

Вышесказанное обусловило выбор темы исследования «Социальная тревожность у детей подросткового возраста: причины возникновения и особенности протекания».

Психолого-педагогические аспекты проблемы социальной тревожности как поведенческого расстройства раскрыты в работах О. А. Сагалаковой [5], Д. В. Труевцева [5], Дж. У. Биика [1] и др. Особенности проявления социальной тревожности у детей подросткового возраста описаны в работах О. А. Сагалаковой [5], Д. В. Труевцева [5], Д. В. Ковпака [5] и др. Причины возникновения социальной тревожности у детей и подростков представлены в работах П. Дю Туа [2], Д. Дж. Стейна [2], К. Кендлера [3] и др. Способы профилактики социальной тревожности детей и подростков изложены в работах О. А. Сагалаковой [5], Д. В. Труевцева [5], Дж. У. Биика [1] и др.

Любое поведенческое расстройство протекает с явно выраженными признаками и особенностями. Социальная тревожность не является исключением. Высокий уровень социальной тревожности в подростковом возрасте часто сопровождается снижением настроения, потерей надежды и со-

циальной изоляцией и может приводить к агрессивному поведению, суицидальным мыслям и намерениям, злоупотреблению алкоголем и наркотиками, снижению успеваемости и даже отчислению из школы.

Дети подросткового возраста с социальным тревожным расстройством обычно испытывают значительный эмоциональный стресс в следующих ситуациях: знакомство с другими людьми, ситуации, когда их дразнят или критикуют, пребывание в центре внимания, случаи, когда за ними наблюдают, когда они что-то делают, встречи с авторитетными людьми, большинство социальных контактов, особенно с незнакомцами, межличностные отношения, будь то дружеские или романтические. У таких детей и подростков происходит интерпретация абсолютно любых социальных взаимодействий в негативном ключе, после чего они начинаю видеть себя неудачниками, неуместными и непривлекательными.

Исследования многих ученых, в том числе Д. В. Ковпака [4], показали, что в проявлении признаков социальной тревожности отсутствуют как таковые гендерные различия. У обоих полов одинаково представлена тенденция к развитию социально тревожного расстройства.

Одним из самых главных проявлений социальной тревожности у подростков является избегающее поведение. Избегание может проявляться в виде множества форм таких как: физический уход из ситуации, опоздания, перевод темы разговора, избегание зрительного контакта, молчание, откладывание каких-либо дел на потом (прокрастинация) и многое другое. Также подростки могут быть склонны к избеганию какого-либо нового опыта, так как в ситуациях, где им нужно делать что-то, что раньше они не делали, существует еще больше рисков испытать стыд, опозориться и быть осужденными. В свою очередь, избегание нового опыта может препятствовать личностному и профессиональному развитию подростков. В конечном итоге злоупотребление избегающими реакциями может привести к полной самоизоляции от окружающих, при которой присутствует взаимодействие только с членами семьи или самыми близкими друзьями. Вдобавок ко всему, избегающее поведение может стать основной причиной, по которой человек с социальной тревожностью не станет обращаться за помощью к специалистам, так как просто испугается очередного взаимодействия с незнакомыми ему людьми.

Исследования О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева [5] показали, что некоторые подростки могут также страдать от слуховых галлюцинаций, которые непосредственно связаны с проявлениями социальной тревожности.

Эти слуховые галлюцинации ложно интерпретируются подростками как голоса в голове, но на самом деле они являются проекцией собственных негативных мыслей и фантазий этих подростков, которые они переживают при ощущении внешнего стыда, то есть когда подросток считает, что в глазах других он предстает неполноценным, или при ощущении внутреннего стыда, то есть когда подросток воспринимает себя неполноценным.

Помимо психических проявлений, могут присутствовать физиологические проявления, которые сопровождают социальную тревогу. Они могут включать сильный страх, учащенное сердцебиение, покраснение, повышенную потливость, тошноту, сухость в горле и во рту, дрожь (страх взять стакан воды или использовать посуду для еды), затрудненное глотание и мышечные подергивания, особенно вокруг лица и шеи.

Подростки с социальной тревожностью осознают, что их тревога иррациональна и не имеет рационального (то есть когнитивного) смысла. Тем не менее, их знание перекрывается их фантазиями и чувствами. Таким образом, у подростков с социальной тревожностью мысли и чувства тревоги сохраняются и не исчезают, несмотря на то, что они «сталкиваются со своими страхами» каждый день.

Главный парадокс заключается в том, что за всеми страхами, фантазиями и переживаниями, которые испытывает подросток, скрывается искреннее желание и острая потребность проявлять себя. Подростки хотят общаться с другими, хотят быть социально активными, публичными, но совокупность надуманных образов восприятия другими с негативным опытом предыдущего социального взаимодействия преобладает над стремлением к этой так сильно необходимой социальной активности.

Школа – главный институт социализации детей и подростков. Как отмечают в своих исследованиях О. А. Сагалахова [10], именно подростковый возраст является периодом, наиболее подверженным эмоциональной дезадаптации, поскольку именно в годы обучения в школе, у детей развивается большинство социальных навыков. Но в то же время в школе также присутствует большое количество ситуаций, способных вызвать стресс у ребенка, начиная с неудачного ответа у доски, заканчивая повсеместной травлей со стороны одноклассников, а иногда и педагогических работников. Потребность подростков в принятии, признании и одобрении другими, позитивном оценивании активизирует возникновение страха оценивания при выражении собственного мнения. Поэтому подростки с социофобией могут стараться избегать участия в уроке, особенно в тех ситуациях, где требуется

общение с другими учениками или публичное выступление перед классом. Страх осуждения может привести к пониженной активности и полному отсутствию инициативы во время урока, что может затруднять восприятие и усвоение учебного материала. Ребенок с социофобией никогда не поднимет руку, чтобы переспросить что-то, что ему непонятно. Долгое пребывание в обстановке, в которой присутствует постоянный страх и тревога, не только отрицательно сказывается на качестве усвоения учебного материала, но и приводит к ощущению эмоционального истощения.

Существует большое количество причин, способствующих возникновению у ребенка социальной тревожности, начиная от генетических факторов, до пережитых социальных ситуаций, которые оказали травмирующее влияние на психику ребенка, например, пережитые в детском возрасте насмешки и издевательства, семейные конфликты и жестокое обращение родителей.

Причиной социальной тревожности может стать и смена социальной обстановки. Поступление в школу, перевод из одного место учебы в другое являются ситуациями, которые сопровождаются непосредственным расширением социальных контактов, необходимостью во взаимодействии с педагогическими работниками и одноклассниками. Все это может способствовать возникновению или усугублению социальной тревожности.

Когнитивно-поведенческие факторы также оказывают большое влияние на развитие социального тревожного расстройства у подростков.

Именно поэтому для учителей и родителей важно знать особенности проявления и причины возникновения социальной тревожности у детей подросткового возраста, чтобы предупредить и избежать ее развития. Но если у ребенка уже присутствуют проявления социофобии, важно не закрывать глаза на эти признаки, а наоборот, во избежание усугубления картины, оказывать нужную помощь, чтобы ребенок легче справлялся со своим стрессом. Важно понимать, что такие дети нуждаются в поддержке, понимании и особой организации процесса обучения с целью создания комфортной обучающей среды.

Список использованной литературы

1. Биик Дж. У. Тренинг преодоления социофобии. Руководство по самопомощи / Перев. с англ. И. Рассказова, Н. Рассказовой. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 228 с.

2. Du Toit P., Stein D. Soical Anxiety Disorder 2007 г. URL: https://www.researchgate.net/publication/229956315_Social_Anxiety_Disorder
3. Kendler K. Longitudinal associations between social anxiety disorder and avoidant personality disorder: A twin study 2016 г. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4701609/ 5.
4. Ковпак Д. В. Клинико-психологические характеристики больных агорафобией и социофобией в процессе интегративной когнитивно-поведенческой психотерапии, 2005 г.
5. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Методика оценки социальной тревоги и социофобии. – URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer19.php

УДК 159.9

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

THE MANIFESTATION OF PROCRASTINATION IN ADOLESCENCE

К. В. СОКОЛОВ, студент Педагогического института ВлГУ (группа ИО-121), E-mail: magsokolov.kirill@yandex.ru
K. V. SOKOLOV, student of the Pedagogical institute, VlSU (group IO-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: старший преподаватель Е. Н. МАЛОВА, E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: Senior Teacher E. N. MALOVA

Аннотация: В статье анализируется феномен прокрастинации. Раскрыты причины прокрастинации, ее особенности у юношеского возраста. Проведено исследование уровня общей прокрастинации у студентов, рассмотрена взаимосвязь с полом.

Abstract: The article analyzes the phenomenon of procrastination. The causes of procrastination and its features in adolescence are revealed. A study was conducted of the level of general procrastination among students, and the relationship with gender was examined.

Ключевые слова: прокрастинация, шкала К. Лэя, юношество, студенты, пол.

Keywords: procrastination, C. Lay scale, youth, students, gender.

Скорости жизни человечества существенно увеличились, попытку справиться с увеличивающимся стрессом дефицита времени устойчиво связывают с феноменом прокрастинации. Каждый человек сталкивался когда-либо с прокрастинацией, то есть откладывал важное дело на потом.

Научное определение данного явления звучит следующим образом: «прокрастинация – иррациональное осознанное откладывание значимых дел на неопределенный период» [6, с. 68]. Научное исследование прокрастинации началось в 1977 г., тогда же П. Рингенбах ввел в оборот данный термин. В середине 1980-х гг. разрабатываются опросники для выявления прокрастинации, в том числе «Шкала общей прокрастинации» К. Лэя (1986), использованная в данном исследовании как психологический инструментарий.

Российская наука стала изучать прокрастинацию позднее – начиная с 1990-х годов: Шухова Н., 1996; Михайлова Е. Л., 2007; Варваричева Я. И., 2008, 2010 [7].

Феномен продолжают активно изучать, установлено, что прокрастинация негативно сказывается на достижении цели, сроки выполнения растягиваются, может страдать качество проделанной работы, потому что выполнялась в спешке. В то же время это защитная реакция организма от стресса, но стоит отметить, что эта функция работает лишь в краткосрочном периоде [4; 6]. Исследователи человек «откладывает необходимые, но субъективно неприятные действия до обнаружения значимого для личности смыслового содержания» [5, с. 477]. Получается, что нет единства мнений в научном мире о вреде/пользе прокрастинации.

Особую актуальность имеет изучение прокрастинации у юношества. Текущие процессы самоопределения, самореализации требуют от молодого человека эффективного выполнения множества неотложных задач развития. По статистике, число прокрастинирующих среди учащихся и студентов равно 80-95 % [3]. По данным исследования Harriot и Ferrari 1996 г. более взрослое население имеет меньший процент прокрастинирующих, он равен 20 % [4].

Современная молодежь наиболее уязвима к данному феномену, это определено «спецификой социально-психологических требований общества, которые являются своеобразными детерминантами активности, настойчивости или уступчивости у юношей и девушек» [6, с. 71]. Кроме того, прокрастинацию молодежи связывают с образом жизни современного общества. На человека ежедневно вываливается огромное количество информации, данная возрастная группа активно взаимодействует с информационными технологиями и тем самым обрабатывает большое количество разноплановой информации – важной и второстепенной. Средовые влияния провокативно соблазняют на бесполезные занятия (залипание в соцсетях, слишком долгое чтение новостей, просмотр не развивающего контента).

Современный культ продуктивности определяет тот факт, что люди ведут не самый здоровый образ жизни из-за переработки – питание второпях и на ходу, плохое качество сна. Все это снижает работоспособность организма и снижает стрессоустойчивость на физиологическом уровне, человек испытывает хроническую усталость и ищет способы «отдохнуть»; современный образ жизни истощает организм и запускает прокрастинацию.

Прокрастинацию связывают с психологическими особенностями личности, как: низкая самооценка, перфекционизм, тревожность [6]. Лень схожа с прокрастинацией, но нельзя отождествлять эти два понятия. Лень – это психологический предиктор прокрастинации, как и перечисленные выше психологические особенности [1].

Исследование прокрастинации в юношеском возрасте позволит уточнить наличие и выраженность прокрастинации у данной возрастной группы населения.

Теоретико-методологическим основанием являются отечественные исследования прокрастинации Бояринова Д.М. [1], Виндекер О.С. [2], Вороновой Т.А. [3], Ершовой Р.В. [4], Зобкова А.В. [5], Киселевой М.А. [6], Ковылина В.С. [7], Малышева И.В. [8].

В исследовании приняли участие студенты вузов в возрасте от 17 до 22 лет. Учитывались различия по признаку пола (10 юношей и 10 девушек). В качестве психодиагностического инструментария использовалась «Шкала общей прокрастинации» (GPS) К. Лэя, в адаптации О.С. Виндекер и М.В. Останиной [2].

В результате исследования получены следующие данные по уровню прокрастинации. Среднеарифметический показатель по всей выборке равен 56, 2 балла, это соответствует среднему уровню прокрастинации. В среднем

девушки набрали большее количество баллов по шкале Лэя – 57,1 против 53,2 у юношей.

Выраженность уровней прокрастинации в выборке испытуемых представлена в таблице, графически представлена на рисунках 1 и 2.

Уровень общей прокрастинации у юношества

Уровни		Низкий	Средний	Высокий
Кол-во, %	Общая	15 % (3 чел.)	60 % (12 чел.)	25 % (5 чел.)
	Мужчины	10 % (1 чел.)	60 % (6 чел.)	30 % (3 чел.)
	Женщины	20 % (2 чел.)	60 % (6 чел.)	20 % (2 чел.)

Средний уровень прокрастинации наблюдается у 60 % общей выборки, такие люди хоть и откладывают дела на потом, но все же справляются с поставленным заданием в срок, качество выполненной работы не страдает либо страдает незначительно. Низкий уровень наблюдается у 15 %, эти испытуемые всегда достигают поставленной цели вовремя, чаще даже заранее дедлайна. Опасения вызывают 5 человек из выборки, которые имеют высокий уровень прокрастинации (25 % опрошенных), такие люди испытывают прокрастинацию ежедневно, дела часто не выполняются в срок либо выполняются в максимально сжатые сроки, им нужны рекомендации по преодолению данным состоянием. Гипотеза доказана частично – высокий уровень только у четверти выборки.

В мужской подвыборке результаты следующие: высокий уровень результатов у 30 % (3 чел.), средний - у 60 % (6 чел.), низкий - у 10 % (1 чел.). У девушек высокий уровень результатов у 20 % (2 чел.), средний - у 60 % (6 чел.), низкий - у 20 % (2 чел.).

С целью установления достоверных различий использовался U-критерию Манна-Уитни, эмпирическое значение (39,5) находится в зоне незначимости, существенных различий уровня прокрастинации между юношами и девушками не выявлено.

Таким образом, данное исследование позволило установить, что в выборке испытуемых юношеского возраста 85 % имеют средний и высокий уровень прокрастинации.

Список использованной литературы

1. Бояринов Д. М., Губайдулина Л. М., Новикова Ю. А., Качина А. А., Барабанщикова В. В. Психологические предикторы прокрастинации студентов-психологов / Д. М. Бояринов, Л. М. Губайдулина, Ю. А. Новикова,

А. А. Качина, В. В. Барабанщикова // Национальный психологический журнал.– 2022. – №4 (48). – С. 91-101.
2. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации C. H. Lay (на примере студенческой выборки) / О. С. Виндекер, М. В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 1(30). – С. 116-126.
3. Воронова Т. А., Дубровина С. В., Чепурко Ю. В. Прокрастинация у студентов медицинского вуза с различной направленностью личности / Т. А. Воронова, С. В. Дубровина, Ю. В. Чепурко // Образование и наука. – 2020. –№9. – С. 86-106.
4. Ершова Р. В., Бородина Л. Ф. Исследование взаимосвязи прокрастинации в области здоровьесбережения и психологического благополучия / Р. В. Ершова, Л. Ф. Бородина // Вестник ВятГУ. – 2022. – №1 (143). – С. 109-118.
5. Зобков А. В. К вопросу о прокрастинации как психологической защите субъектности / А.В. Зобков // Психологическая наука и образование. – 2023. – №2 (62). – С. 468-483.
6. Киселева М. А. Теоретический анализ позитивных и негативных аспектов прокрастинации личности / Киселева М. А. // Гуманизация образования. – 2014. – №6. – С. 68-73.
7. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – №2. – С. 22-41.

УДК 159.9.075

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF PHONETIC SKILLS IN STUDENTS OF GRADES 5-6 IN EXTRACURRICULAR ENGLISH CLASSES

А.А. ТАРАСОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail:sanya_dostoevscaya2003@mail.ru
A.A. TARASOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (AF-121 group)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н, доцент К.В.ДРОЗД, E-mail: drozdkv@yandex.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor K.V. DROZD

Аннотация: Статья посвящена исследованию основных педагогических средств формирования и развития фонетических навыков у учащихся 5 и 6 классов. Особое внимание уделяется психологическим особенностям детей данного возраста. Основными методами исследования послужили анализ опыта других педагогов и подходов обучения. Практическая значимость заключается в составлении учебных заданий, которые будут полезны преподавателям ИЯ на уроках и внеурочной деятельности для развития фонетических навыков учащихся и достижения личностных и метапредметных результатов в рамках ФГОС.

Abstract: The article is devoted to the study of the main pedagogical methods for the formation and development of phonetic skills in students of grades 5 and 6. Special attention is paid to the psychological characteristics of children of this age. The main research methods are the analysis of the experience of other teachers and the systematization of teaching approaches. The practical significance lies in the preparation of educational tasks that will be useful to teachers in the classroom and extracurricular activities for the development of phonetic skills

of students and the achievement of personal and meta-subject results within the framework of the FGOS program.

Ключевые слова: фонетические навыки, ФГОС, личностные и коммуникативные компетенции, подход.

Key words: phonetic skills, FGOS, personal and communicative competencies, approach.

Изучение фонетики иностранного языка играет важную роль для всего общества в целом, так как на современном этапе, когда налаживание международных связей является необходимым фактором развития социума, английский язык (АЯ), как язык международного общения, становится неотъемлемой частью образования в целом.

Согласно тематическому планированию программы обучения АЯ по ФГОС ООО учащийся должен овладеть различными умениями, в том числе и коммуникативными, которые включают в себя развитие фонетической стороны речи. В современных общеобразовательных школах достаточно много времени уделяется изучению лексики и грамматики английского языка, которые безусловно играют важную роль, в то время как развитию фонетических навыков уделяется меньше внимания. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования и развития фонетических навыков как неотъемлемой части личностных и коммуникативных компетенций учащихся.

Большое внимание в данном направлении работы требуют учащиеся 5-6 классов. Л.И. Божович [1] выделяет психологические особенности младших подростков, которые необходимо учитывать педагогу, так как переход детей в 5 класс влечет за собой большое количество изменений в привычных для них условиях, что является источником стресса, в особенности для замкнутых учеников. Именно поэтому в обучении английскому языку, в том числе в произносительных аспектах, необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся. Также в обучении фонетике английского языка учащихся 5-6 классов актуально применять несколько подходов, затрагивающих развитие как предметных, так и метапредметных и личностных компетенций. В Таблице 1 представлены основные подходы к обучению фонетике и формируемые при использовании данных подходов компетенции.

Таблица 1

Систематизация подходов к обучению фонетике и формируемых личностных и коммуникативных компетенций

Подход и ФИО исследователя	**Компетенция**
Артикуляционный (И.А.Грузинская К.М.Колосов)	Способность учащихся взаимодействовать в условиях неопределенности, открытость к опыту и знаниям других, умение учиться у других людей, готовность к разнообразной совместной деятельности
Имитативный (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский)	Умение слушать и повторять, умение принимать себя и других, не осуждая, способность повышать уровень своей компетентности
Дифференцированный Е.Н. Соловова Н.Д.Гальскова А.А.Миловидов	Способность корректировать свое произношение на основе обратной связи и самоконтроля, способность учащихся взаимодействовать в условиях неопределенности, Умение слушать и повторять, осознавать в совместной деятельности новые знания, навыки и компетенции из опыта других, осознавать дефицит собственных знаний и компетентностей, планировать своё развитие, умение работать в команде и индивидуально

Л.И Божович также подчеркивает, что ученики 5 и 6 классов – это всё еще дети [1, с.294], следовательно, нельзя забывать об игровых методах обучения и развития фонетических навыков.

В ходе анализа педагогического опыта было выявлено несколько основных средств и методов формирования и развития фонетических навыков у учащихся 5-6 классов, в том числе с целью формирования их личностных компетенций. Например, Т.В. Левина отмечает артикуляционную гимнастику, как способ достижения подвижности органов речевого аппарата с целью их быстрого перестроения для верного произнесения фонемы [2, с. 4]. Соловова Н.Е. выделяет фонетическую зарядку, которая направлена на предвосхищение и снятие появления возможных фонетических сложностей

(слуховых, произносительных, ритмико-интонационных) и отработку фонетических навыков [3, с. 75]

В ходе нашего исследования, рассматривая возможность использования вышеуказанных методов обучения иностранному языку, нами было составлено несколько упражнений для учащихся 5-6 классов. Ниже представим эти упражнения.

Упражнение 1. Детям предлагается представить, как шипит змейка, учитель произносит звук [θ] и предлагает детям повторить следующую цепочку: [θ]-[θ]-[θ]. Затем учитель предлагает детям упражнение «Пчелка» и произносит звук [ð], предварительно объяснив его артикуляцию. После этого учащиеся произносят цепочку звуков [ð]- [ð]- [ð]. Далее учитель предлагает детям цепочку на чередование данных звуков «Змейка» и «Пчелка» [ð]-[θ]-[θ]-[ð]-[θ]-[ð]-[ð]. Комбинации данных звуков могут быть абсолютно разными.

Упражнение 2. Учащимся предлагается произнести русские скороговорки, направленные на тренировку звука [р] с английским акцентом: «Проворонила ворона воронёнка», «Баран брал барабан. Барабанил с утра баран. Нельзя баранам доверять барабаны», «Три вороны на воротах».

Упражнение 3. Учащиеся объединяются в две команды по рядам, учитель предлагает каждой команде придумать как можно больше слов, содержащих звук [r]. Каждое слово равняется одному баллу. Кто назовет больше слов, тот победил.

Кроме различных игр и упражнений стоит отметить роль скороговорок в развитии фонетических навыков учащихся. К примеру, для тренировки звуков, которые тяжело даются детям, можно использовать следующие скороговорки:

- [θ] I thought a thought. But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.
- [r] The rat ran by the river with a lump of raw liver.
- [ŋ] The ringing, swinging, singing singers sang winning songs.

Данные упражнения направлены на формирование умения работать в команде и индивидуально, осознавать дефицит собственных знаний и компетентностей, планировать своё развитие, способность повышать уровень своей компетентности через активную практическую деятельность, учиться у других людей и корректировать свое произношение на основе самоконтроля.

В качестве средств контроля сформированности у учащихся данных компетенций нами предложено проведение других игр на проверку сплоченности коллектива и выявление лидера. К примеру, таким средствами могут стать: «Своя Игра», использование диктофона для записи голоса при работе дома и на уроке, а также аудиозаписей для сравнения произношения учащегося и диктора, тестирование с последующей совместной проверкой и использование зеркала для самоконтроля во время артикуляционной гимнастики.

Таким образом, проблема формирования фонетических навыков на уроках английского языка, а также во время внеурочной деятельности заставляет задуматься о необходимости более тщательного изучения данной темы, подбора подходящих методических материалов для работы, а также использовании современных технологий для создания актуальных упражнений с целью мотивации учащихся, вовлечения их в учебный процесс и формирования их личностных и коммуникативных компетенций.

Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. 278 с.
2. Левина Т.В., Наумова Н.А. Фонетические особенности английской речи: Учебное пособие для студентов неязыковых специальностей. – Ульяновск: Зебра, 2017. 72 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. Москва: Просвещение, 2002. 238 с.

УДК 378

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ

TECHNOLOGIES AND TOOLS FOR DEVELOPING INTERACTIVE ONLINE COURSES

А.В. ХИЛЬ, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа ПИНм-123), E-mail: alya.khil.01@bk.ru
A.V. Khil, master's student at the Pedagogical Institute, VlSU (group PINm-123)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., доцент С. И. ДОРОШЕНКО, E-mail: cvedor@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor
S. I. DOROSHENKO

Аннотация: В статье проводится краткий обзор современных технологий и инструментов, направленных на разработку интерактивных и диалоговых онлайн-курсов, раскрываются их возможности, а также ключевые направления обучения в условиях активной цифровизации.

Abstract: The article provides a brief overview of modern technologies and tools aimed at developing interactive and dialogue online courses, their capabilities, as well as key areas of learning in the context of active digitalization.

Ключевые слова. онлайн-курсы, инструменты, технологии, обучение, интерактивные курсы.

Key words. online courses, tools, technologies, training, interactive courses.

Трудно вообразить сферу, которая не столкнулась бы с процессом цифровизации. Вследствие этого произошло упрощение жизни в различных её аспектах: доступ к большому количеству информации (в том числе художественная, научная литература, архивы); обмен данными и общение. Компьютеризация коснулась даже небольших предприятий [6, с. 140].

Образовательные процессы постоянно совершенствуются. Так, Е. Н. Селивёрстова выделяет ряд обновлённых характеристик современного

школьного обучения [8], среди которых значительное место занимают тенденции цифровизации. Цифровые технологии используются в проектной деятельности школьников [2], способствуют выстраиванию, визуализации, трансформации осуществленной проектной работы [3]. Важно не только создавать полноценные онлайн-курсы с возможностью интерактивного взаимодействия, но и интегрировать в образовательный процесс интерактивные элементы.

Выделяются следующие направления цифровизации в образовании:

1) трансформация методов управления учреждениями образования;

2) совершенствование и расширение образования в онлайн формате;

3) развития обучения смешанного формата;

4) формирование цифровой среды обучения [2, С. 72].

Значимым инструментом онлайн-обучения становятся онлайн-курсы. Н. В. Гречушкина понимает под онлайн-курсом обучение в дистанционном формате с использованием компьютерных, информационно-коммуникационных технологий, процесс обучения, воплощаемый в реальность с помощью технических средств, в основу которого положены ключевые принципы педагогики [1, с. 126].

Чтобы разобраться в сути интерактивного онлайн-курса, стоит обратить внимание на процесс его создания. На рисунке 1 представлены этапы формирования интерактивного онлайн-курса.



Рисунок 1. Этапы формирования интерактивного онлайн-курса

С помощью рисунка 1можно увидеть, что создание интерактивного онлайн-курса должно быть структурно выстроено и иметь соответствую-

щую задачам форму визуализации. Онлайн-курс должен обеспечивать полноценную возможность обучения в виртуальном формате, а не только возмещать наставнические и назидательные потери [5].

На сегодняшний день существует много инструментов и технологий создания онлайн-курсов. Чаще всего можно встретить образовательные площадки Якласс; Moodle; Online test pad; Google Classroom; iSpring. Они включают в себя все необходимые инструменты для построения учебного процесса:

1) Возможность получения обратной связи от обучающихся;
2) Взаимодействие с обучающимися в режиме реального времени;
3) Размещение учебного материала в различных форматах;
4) Создание заданий с использованием интерактивных элементов;
5) Возможность создания более гибкого образовательного процесса.

На рисунке 2 представлена классификация инструментов и технологий разработки интерактивных онлайн-курсов.



Рисунок 2. Инструменты и технологии для разработки интерактивных онлайн-курсов

Данные ресурсы не могут заменить учебные пособия и преподавателей, но благодаря их внедрению появляются новые возможности, не только способствующие эффективному освоению информации, но и делающие обучение интерактивным и более гибким [3].

Благодаря интерактивным инструментам и технологиям обучающиеся могут в удобном для них формате формировать навыки, а также закреплять их в процессе прохождения практических упражнений. Это утверждение действительно не только применительно к hard skills, но и к формированию soft skills. Это делает онлайн курсы привлекательными не только для образовательных учреждений, но и для компаний, которым необходимо повысить квалификацию своих сотрудников.

Практика демонстрирует, что применение интерактивных методов помогает действенно справиться с задачами, направленными на:

1) мотивацию внутриличностного диалога;

2) организацию обучающей среды с целью осознания и присваивания учащимися нового материала;

3) индивидуализацию педагогического процесса;

4) создание двухстороннего взаимодействия [4, с. 3].

Таким образом, протекающий в сегодняшнее время процесс цифровизации социума предоставляет системе обучения оригинальный механизм, который представлен цифровыми образовательными технологиями. Эти технологии дают возможность улучшить процесс традиционного обучения, что повышает действенность и результативность преподавания, способствует формированию и развитию профессиональных навыков, а также освоению историко-культурного опыта. Применение информационных интерактивных курсов обучения полностью оправдано, продуктивно, содействует многостороннему развитию и обучающихся, и педагога.

Список использованной литературы

1. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. №6. С. 125-134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-opredelenie-i-klassifikatsiya (дата обращения: 26.03.2024).

2. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. // Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920 – 1930-х годов. В сборнике: Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. Владимир: ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.

3. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли. Сборник научных трудов

Всероссийской сетевой научной конференции. Составитель А. А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2018. С. 361 – 368.
4. Жаркова Д. В. Онлайн-курс: разработка в условиях цифровизации образовательного процесса / Д. В. Жаркова, Ю. А. Бекетова // ИНСАЙТ. 2021. №4 (7). С. 70-86. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kurs-razrabotka-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 26.03.2024).
5. Забродина Е. В. Электронные образовательные ресурсы как неотъемлемая составляющая процесса обучения в высшей школе // Молодой ученый. 2019. №2 (240). С. 343-348. URL: https://moluch.ru/archive/240/55504/ (дата обращения: 25.03.2024).
6. Куликова Н. Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия / Н. Ю. Куликова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 29. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44247869_48532845.pdf (дата обращения: 26.03.2024)
7. Мироненко Е. А. Применение электронных учебных курсов в обучении // Молодой ученый. 2021. № 18 (360). С. 344-346. URL: https://moluch.ru/archive/360/80492/ (дата обращения: 26.03.2024).
8. Селивёрстова Е. Н. Обновление характеристик современного школьного обучения в условиях его инновационных изменений // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7 (148). С. 38 – 42.
9. Цифровые технологии в разработке образовательных онлайн-курсов / Ю. С. Шубина, К. А. Мансурова, Р. М. Мухамадеева // Научные известия. 2022. № 28. С. 140 – 145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-razrabotke-obrazovatelnyh-onlayn-kursov (дата обращения: 25.03.2024).

УДК 373.31

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У УЧАЩИХСЯ 3-ГО КЛАССА

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL MOTIVATION AND THE INNER POSITION OF A STUDENT IN 3RD GRADE STUDENTS

Е.Д. ХРЕБТОВА, студент Педагогического института ВлГУ (группа АФ-121), E-mail: 01liza2003@mail.ru
E.D. HREBTOVA, student of the Pedagogical Institute, VlSU (group AF-121)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пс.н., доцент И.В. ПЛАКСИНА, E-mail: irinaplx@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology), Associate Professor I.V. PLAKSINA

Аннотация: Статья посвящена описанию эмпирического исследования особенностей учебной мотивации младших школьников и ее связи с внутренней позицией школьника. Полученные результаты свидетельствуют, что только у небольшой части выборки третьеклассников (10,7%) сформирована внутренняя позиция ученика.

Abstract: The article is devoted to the description of an empirical study of the features of the educational motivation of younger schoolchildren and its connection with the inner position of the student. The results show that only a small part of the sample of third graders (10.7%) has an internal student position.

Ключевые слова. мотив, мотивация, учебная мотивация, личность, внутренняя позиция школьника, младший школьный возраст.

Keywords. motive, motivation, educational motivation, personality, inner position of the student, primary school age.

Недостаточное знание о закономерностях формировании учебной мотивации на начальном этапе обучения школьников приводит к ее потере на следующих этапах обучения. Проблема мотивированной учебы всегда являлась актуальной для родителей, педагогов, воспитателей. Мотивацию

рассматривают как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д. [1]. Учебная мотивация в начальной школе занимает особое место в формировании учебных навыков и интереса к обучению. Одна из основных проблем – это проблема формирования мотивации у младших школьников, ведь младший школьный возраст – это период, когда ребёнок не только усваивает знания и умения, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия. А.Н. Леонтьев отмечает, что младший школьный возраст является временем значительного формирования личности, где дети сталкиваются с новыми отношениями со взрослыми и сверстниками, а также с новыми требованиями учебного процесса [3]. Трудность заключается в том, что дети не вполне осознают цели обучения и трудно ориентируются в требованиях взрослых.

По определению Л.И. Божович [1], «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой». А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [4].

Л.И. Божович выделяет два основных типа учебных мотивов: познавательные, напрямую связанные с учебной деятельностью, и социальные, обусловленные отношениями ребенка с окружающей действительностью.

Изучение внутренней позиции школьника в психологии занимает важное место в поиске путей повышения учебной мотивации школьников [5], формировании позитивного отношения к обучению в школе [6], успешной социализации в современном образовательном и социокультурном пространстве [7]. Внутренняя позиция школьника трактуется как отношение ребенка к занятиям, связанным с выполнением обязанностей ученика, которое обусловливает соответствующее поведение в учебной ситуации [6]. Внутренняя позиция школьника рассматривается как новообразование дошкольного возраста и должна быть сформирована на этапе поступления ребенка в школу. В настоящий момент в психолого-педагогических исследо-

ваниях обсуждается вопрос о растущей детской инфантильности как задержке перехода от одной ведущей деятельности к другой. Этот факт позволяет сформулировать исследовательские задачи:

1. Описать уровень сформированности учебной мотивации учащихся начальной школы с учетом школьной успеваемости;
2. Выявить степень сформированности внутренней позиции школьников.

Исследовательскую выборку составили учащиеся 3 класса МБОУ «СОШ №4» г. Кольчугино (N=28).

Исследовательская гипотеза состояла в предположении о том, что учащиеся со сформированной внутренней позицией школьника будут иметь высокий уровень мотивации.

Сбор эмпирических данных был осуществлен с помощью методики Н.И. Гуткиной в «Внутренняя позиция школьника» [2, с. 8] и методики Н.Г. Лускановой «Анкета оценки уровня школьной мотивации» [2, с. 8]. Первый вопросник предназначен для выявления степени сформированности внутренней позиции школьника. Второй вопросник позволяет выявить уровни сформированности учебной мотивации: высокий, хороший, внеучебный, низкая мотивация и негативное отношение к учёбе (отсутствие мотивации). Ниже приводим обобщенные результаты, полученные на исследовательской выборке.

Анализ ответов на вопросы методики «Внутренняя позиция школьника» выявил, что только у 3-х школьников (10,7%) эта позиция сформирована. Им нравится ходить в школу, общаться с одноклассниками, получать новые знания. Эти ученики предпочли бы иметь большую продолжительность урока для того, чтобы узнать еще больше нового и показать себя.

25% учащихся 3-го класса находятся на стадии формирования внутренней позиции школьников. В их ответах роль педагога оценивалась как «интересная», «может много интересного рассказать». Один из участников ответил, что «хочет вести урок сам», так как считает, что это довольно увлекательно. Однако двое учеников, входящие в эту часть выборки, всё же предпочли перемену, так как «на ней можно отдохнуть и пообщаться с одноклассниками».

Самая большая часть выборки (64,3%) продемонстрировала несформированную внутреннюю позицию. Описывая роль учителя, они говорят о том, что он – «главный», «может пользоваться телефоном», «ведёт урок», «даёт задания и ставит оценки». Эти дети любят перемену, потому что они

могут побегать, отдохнуть, так как за урок устали, и могут пообщаться со своими одноклассниками. Некоторые учащиеся хотели бы снова ходить в детский сад.

Анализ результатов оценки учебной мотивации показал, что только трое учеников (10,7%) обладают высокой мотивацией и искренне заинтересованы в учёбе. Им нравится сидеть на уроках и получать знания, а также общаться со своими одноклассниками.

Пятеро учащихся (17,8%) имеют хороший уровень мотивации. Они стремятся показать свои знания, быть вовлечёнными в учебный процесс и всегда готовы стать лучше. Атмосферу в классе находят благоприятной.

Восемь человек (28,5%) обращают своё внимание не на учебную деятельность, а на игровую. Им комфортно проводить своё время среди одноклассников, всегда не прочь с ними пообщаться и поиграть на переменах.

Еще восемь учеников (28,5%) обладают низкой мотивацией. Они без интереса присутствуют на уроках, всегда готовы пропустить занятия, менее всего занимаются учёбой.

У остальных четырёх человек (14,5%) отсутствует мотивация к учёбе. Они испытывают дискомфорт, находясь в школе. Чаще всего замкнуты в себе и не способны наладить контакт с одноклассниками и учителем без посторонней помощи. У одной ученицы выявлен самый низкий уровень учебной мотивации.

Результаты исследования оказались очень неожиданными: на этапе обучения в 3-ем классе все еще не сформирована (или уже утрачена) внутренняя позиция школьника. В результатах лидируют внеучебная и низкая учебная мотивация. Эти результаты можно интерпретировать, ссылаясь на Л.И. Божович, которая подчеркивает, что в начальных классах ученики проявляют серьезный и ответственный подход к учебе, но к 3-4 классу этот учебная мотивация начинает ослабевать в связи со сменой ведущей деятельности. Учитель перестает быть центральной фигурой, способной формировать поведение учеников. При этом ответы учащихся о предпочтении «перемен, друзей, игр» свидетельствует скорее о затянувшемся дошкольном периоде и задержке в игровой ведущей деятельности. Выявленные противоречия актуализируют необходимость лонгитюдных исследований особенностей формирования внутренней позиции школьника на этапе поступления в школу с последующим исследованием характеристик учебной мотивации.

Список использованной литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М. – Воронеж, 1995.
2. Гуткина Н.И., Назаренко В.В., Пикфорд Л.А. Сопоставление опросников по учебной мотивации: проверка валидности // Психологическая диагностика, 2011. - №2. – С. 3-27.
3. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2016.- №2 – С. 3-18.
4. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 167-168 с.
5. Шипова А.В. Культурные практики подростков в процессе социализации // Научное обозрение: гуманитарные исследования, - 2015. № 4. – С. 60-68 с.
6. Шипова Л.В. Изучение внутренней позиции школьника у детей разных возрастных групп: учебно-методическое пособие. Саратов, 2015.
7. Шипова Л.В., Кухарчук О.В. Мотивация учения у старших подростков с разным уровнем интернальности и экстернальности // Теория и практика общественного развития, 2015. - №19. – С. 243-245.

УДК 372.851

ПРОВОЦИРУЮЩИЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

PROVOKING TASKS IN MATHEMATICS AS A MEANS OF DEVELOPING REFLECTIVE SKILLS OF BASIC SCHOOL STUDENTS

Н.Н. ЦВЕТКОВ, магистрант Педагогического института ВлГУ (группа МоМ-123), gsskkolay@gmail.com
N.N. TSVETKOV, master's student of the Pedagogical Institute of VlSU, (group MoM-123)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.пед.н., доцент Л.И. БОГОМОЛОВА E-mail: bogomolovali@mail.ru
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Associate Professor L.I. BOGOMOLOVA

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования провоцирующих задач для развития рефлексивных умений. Приводятся примеры применения таких задач, которые, побуждают школьников анализировать, сравнивать, делать выводы и экспериментировать.

Abstract: The article discusses the features of using provoking tasks for the development of reflexive skills. Examples are given of the use of such tasks, which encourage students to analyze, compare, draw conclusions and experiment.

Ключевые слова. Рефлексивные умения, провоцирующие задачи, рефлексия, задача-ловушка.

Key-words. Reflexive skills, provoking tasks, reflection, trap task.

Рефлексивные умения сегодня являются составной частью метапредметных результатов обучения. Ученые-психологи подчеркивают, что необходимо создавать условия для развития личности как активного участника общественного прогресса. Изучение того, как формируются и развиваются рефлексивные навыки, остается актуальной задачей.

Необходимо придать большее внимание изучению рефлексивных навыков в сфере научных исследований, так как они остаются недостаточно

изученной областью. На сегодняшний день, несмотря на некоторые достижения, уровень понимания этой темы все еще оставляет желать лучшего. Исследователи сталкиваются с рядом сложностей и неясностей, касающихся механизмов и процессов рефлексивности. Отсутствие ясной методологии и единого подхода к изучению этого явления создает проблемы для понимания его роли и влияния. Решение этих вопросов становится критически важным, поскольку рефлексивные навыки играют ключевую роль в развитии человеческого мышления, поведения и способности адаптироваться к изменяющимся условиям. Поэтому необходимы дальнейшие исследования и улучшение методологии для более глубокого понимания этой важной области. «Многочисленные исследования направлены на определение сущности рефлексивных навыков, их этапов развития и особенностей в различных возрастных группах». [7, с. 4].

Французский философ Рене Декарт ввел термин «рефлексия» в научный обиход, отождествляя его со способностью концентрироваться на содержании своих мыслей.

Американский философ и педагог Джон Дьюи первым выдвинул развитие рефлексивных умений как одну из важнейших целей образования. Он утверждал, что «обдумывать вещь, размышлять – значит искать дополнительные данные, новые факты, которые расширят мысль, или подтвердят ее, или покажут ее нелепость». [5, с. 19].

Исследователи выделяют рефлексивные умения как многогранный процесс, включающий в себя не только анализ и синтез информации, но и осмысление, оценку, наблюдение, опыт и рассуждения. Эти умения оказывают глубокое влияние на способность человека мыслить критически и творчески, так как они позволяют не только понимать информацию, но и активно её обрабатывать, строить выводы и аргументировать свои позиции. Таким образом, развитие рефлексивных умений содействует формированию гибкого и адаптивного мышления, способного адекватно реагировать на разнообразные ситуации и проблемы. Рефлексивные умения предполагают способность занимать позицию внешнего наблюдателя, анализировать проблемы со стороны, оценивать действия участников, креативно регулировать свою работу и создавать новые подходы. Это помогает выявлять причины возникновения трудностей.

Проблема рефлексии рассматривается с разных точек зрения, включая кооперативные и коммуникативные аспекты, связанные с коллективной

деятельностью и общением. Исследования индивидуальных аспектов мышления, сознания, самосознания и саморазвития связаны с интеллектуальными и личностными аспектами. Рефлексия рассматривается как неотъемлемая часть структуры деятельности, теоретического мышления и процесса развития человеческих способностей, а также как осознание психических процессов.

Исследования Г. П. Щедровицкого выделяют четыре основных типа рефлексии, которые применимы к учителю: кооперативные навыки, интеллектуальные навыки, личностные навыки и коммуникативные навыки.

«Множество математических задач способствует формированию различных аспектов умственной деятельности, таких как внимание, воображение, память и фантазия, что в конечном итоге создает благоприятные условия для формирования рефлексивных умений». [6, с. 14].

Особое внимание в обучении математике следует уделить «задачам-ловушкам», которые содержат скрытые подсказки, провоцирующие учеников на неправильные ответы. Эти задачи стимулируют развитие критического мышления и рефлексивных умений, так как ученики вынуждены анализировать информацию более внимательно, чтобы выявить ловушку. Такие задачи не только повышаю интерес к математике, но и улучшают навыки анализа и самоконтроля.

Термин "провоцирующие задачи" обозначает наличие некоторой "провокации", которая может привести к ошибкам в процессе решения. В процессе решения такие задачи играют важную роль в развитии критического мышления и рефлексивных умений учащихся. Когда ученик сталкивается с задачей, в которой есть некий скрытый ход или подсказка, его умение анализировать информацию и мыслить гибко активизируется, особенно если раньше он уже сталкивался с задачами такого рода. Ошибки, совершаемые при решении таких задач, становятся инструментом для улучшения понимания материала и развития стратегического мышления, так как эти ошибки являются частью задачи п подразумевается их возникновение. Такие задачи требуют от учеников тщательного анализа предоставленной информации и оценки ее достоверности, что способствует формированию и развитию рефлексивных умений. В конечном итоге, при решение таких задач может повысится интерес учеников к математике, так как они «играют» в некоторую «игру» с автором, суть которой не попасть в расставленные ловушки, быть внимательным и смотреть на несколько шагов вперёд, дабы

не допустить ошибку. Такие навыки обязаны иметь все педагоги. Таким образом провоцирующе задачи также связывают абстрактную математику с реальными ситуациями.

При решении провоцирующих задач на уроках математики всегда задействуются личностные и интеллектуальные навыки, если же работа происходит в микрогруппах или совместно всем классом задействуются все четыре навыка.

Интеллектуальный навык используется в самом процесс нахождения решения к вопросу задачи, правильного или нет, умение объяснить ход своего решения.

Личностный навык же задействуется в процессе оглашения правильного ответа, после чего у ученика начинает анализ и оценка своего решения, с последующим нахождением ошибки в ходе рассуждений над решением задачи.

Коммуникативный и корпоративные навыки нужны только в случае, если присутствует взаимодействие между учениками – кооперативный в моменте самого решения задачи, назначаются лидеры, которые совместными усилиями находят ответ на поставленный вопрос, беря ответственность за его правильность. Коммуникативный навык в моменте оценки решения других групп, ученики задают вопросы сами себе – сделал ли я также? допустил бы такую же ошибку? нашёл бы правильное решение? Проявляют эмпатию и анализируют ход мыслей других учеников и перекладывают полученный опыт на себя.

Стоить заметить, что коммуникативный навык может задействоваться не только на уроках, но и после, ученики которые общаются между собой смогут обсудить и понять друг друга, попробовать прогнозировать дальнейшие развитие их обучения по системе проблемных задач, поняв, что не стоит торопиться с решением.

Задачи-ловушки представляют собой эффективный метод обучения, который развивает у школьников умение обращать внимание на малейшие детали при решении математических задач. Применение нестандартных (провоцирующих) задач с первых классов позволяет адаптировать их к уровню учащихся, что привлекает больше внимания к математике.

Для определения провоцирующих задач нужно изучить их классификацию и анализировать примеры различных типов. Есть пять типов провоцирующих задач.

1. Тип 1: Навязывание неверного ответа, разделенное на четыре подтипа:
   - 1.1. Подтип 1: Задачи, представляющие только один "правильный" ответ.
   - 1.2. Подтип 2: Задачи с выбором из предложенных ответов, подталкивающие к ошибке.
   - 1.3. Подтип 3: Задачи без явного неверного ответа, но с намеками на него.
   - 1.4. Подтип 4: Задачи, стимулирующие неправильный выбор из смеси верных и неверных ответов.
2. Тип 2: Задачи, вводящие на неправильный путь через разные методы, с четырьмя подтипами:
   - 2.1. Подтип 1: Задачи, стимулирующие лишние операции.
   - 2.2. Подтип 2: Задачи, направляющие на неправильные действия.
   - 2.3. Подтип 3: Задачи, предполагающие действия, но требующие другого подхода.
   - 2.4. Подтип 4: Задачи, требующие невозможных действий.
3. Тип 3: Задачи, заставляющие придумывать математические объекты, не связанные с задачей.
4. Тип 4: Задачи, вводящие в заблуждение из-за неоднозначности терминов или выражений.
5. Тип 5: Задачи, подталкивающие к опровержению правильного ответа разными способами.

Примеры задач:

1) Периметр треугольника равен 12 см, а его стороны относятся как 2 : 4 : 6. Чему равна его средняя по величине сторона?

Разъяснение. Задача провоцирует учащихся указать в ответе 4. При этом не выполняется неравенство треугольника. Поэтому верный ответ: данная задача не имеет решения.

2) Одной из особых точек треугольника является точка пересечения его биссектрис. Верно ли, что она является центром окружности?

3) Лупа даёт пятикратное увеличение. Каким будет угол величиной 1,6°, рассматриваемый через лупу?

Разъяснение. Прочитав условие задачи, учащиеся спешат выполнить действие $1{,}6 \cdot 5 = 10$, но выполнять умножение в данном случае не требуется. В ответе так и останется 1,6°.

4) Существует ли число, которое записывается одним и тем же количеством цифр и букв?

5) Саша на 3 года старше Коля, Коля 5 годами моложе Степана, Дима на 2 года старше, чем Коля, Саша равен по возрасту Степану. Кто старше – Дима или Саша?

Эта классификация провоцирующих задач, хоть и дает лишь общее представление о способах их создания и применения в школе, является важным инструментом для учителей. Разнообразие типов провоцирующих задач дает возможность эффективно развивать критическое мышление у учеников, подстегивая их аналитические способности и способности к самостоятельному мышлению, что является частями рефлексивных умений.

Однако для более точной оценки реальной эффективности и развития рефлексивных умений необходимо внедрять дополнительные, узконаправленные контрольные срезы. В ходе этих срезов, ученики не только применяют свои школьные знания, но и активно задействуют свои рефлексивные умения, что является ключевым фактором для показателя эффективности метода провоцирующих задач.

Путем решения таких задач, школьники не просто выполняют задания, но и сталкиваются с процессом наблюдения, проведения экспериментов, сравнения фактов, всё это нужно что бы сделать свои личные выводы. Этот процесс также способствует формированию у учеников рефлексивных умений. Полученный опыт становится ценным фундаментом для их дальнейшего обучения, жизни и развития как активных и аналитических членов общества. «Практическая значимость провоцирующих задач заключается именно в этом». [1, с. 48].

В математике не существует универсальных правил, позволяющих решить нестандартные задачи, потому что каждая из них уникальна и не имеет заранее заданного алгоритма решения. «Разрешение нестандартных задач зачастую требует активации интеллектуальных ресурсов и преодоления трудностей, что способствует развитию интеллектуальных способностей, а, следовательно, и рефлексивных умений». [3, с. 92].

Использование провоцирующих задач в учебном процессе играет важную роль в стимулировании мыслительной активности учеников. Это способствует не только развитию их творческих и рефлексивных способностей, но и улучшает качество обучения. Помимо этого, провокационные задачи могут оказывать психологическое воздействие на учеников, побуждая

их проявлять более внимательный подход к задачам и увеличивая их мотивацию к изучению предмета.

Список использованной литературы

1. Галкин, Е. В. Нестандартные задачи по математике: Задачи логического характера : книга для учащихся / Е. В. Галкин. – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.
2. Кислякова, М. А. Методика рефлексивного обучения решению математических задач // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 6(212). – С. 92-98. – URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44188978
3. Кислякова, М. А. О некоторой классификации математических задач // Методика преподавания математических и естественно-научных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2019. – С. 45–48.
4. Козина М.П. Провоцирующие задачи как средство развития критического мышления младших школьников // Научный лидер. 2021. № 16. [Электронный ресурс]. URL: https://scilead.ru/article/456-provotsiruyushchie-zadachi-kak-sredstvo-razvit
5. Коржуев, А. В. Рефлексия и критическое мышление в в процессе решения задач / А. В. Коржуев // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18–22.
6. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
7. Шамис, В. А. Развитие критического мышления младших школьников : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Шамис Виталий Александрович ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 2005. – 146 с.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИСКУССИОННОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF THE DISCUSSION METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE SENIOR LEVEL OF A SECONDARY SCHOOL

М.А. ШИБАНОВА – студент Педагогического института ВлГУ (группа АН-121), E-mail: shibanovamarina04@gmail.com
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: д.пед.н., профессор
Е.Ю. РОГАЧЁВА, E-mail: erogacheva@hotmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Pedagogy), Professor
E.U. ROGACHEVA

Аннотация: Данная статья посвящена дискуссионному методу в обучении иностранному языку, который позволяет повысить эффективность обучения и стимулировать учащихся к изучению иностранного языка.

Abstract: This article is devoted to the discussion method in teaching a foreign language, which allows to increase the effectiveness of teaching and encourage students to learn a foreign language.

Ключевые слова: Дискуссия, интерактивные методы в обучении иностранному языку, черты и возможности дискуссии.

Keywords: Discussion, interactive methods in teaching a foreign language, features and possibilities of discussion.

В современном мире знание иностранного языка становится все более важным и необходимым для успешной коммуникации и профессионального роста. Обучение иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы играет ключевую роль в формировании коммуникативных навыков учащихся. Одним из эффективных методов обучения иностранному языку является дискуссионный метод, который позволяет стимулировать активное участие обучающихся в учебном процессе и развивать их критическое мышление.

Актуальность темы обусловлена необходимостью активизации образовательной деятельности обучающихся на старшей ступени общеобразовательной школы. Обращение к данной теме связано с тем, что хотя на современном этапе на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе активно используется проектная работа, метод обучения в сотрудничестве, метод «мозгового штурма», работа с языковым портфолио, дискуссионному методу отводится далеко не первостепенная роль. На наш взгляд именно дискуссионный метод развивает коммуникативную компетентность, учит мыслить, аргументировать свою позицию и убеждать, является важным элементом образовательного процесса. Так или иначе, анализ современной практики говорит, что учителя недостаточно используют и развивают потенциал этого метода.

Целевой установкой нашего исследования является следующее: теоретически обосновать педагогические возможности метода дискуссии в обучении иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы и проанализировать опыт практикующих учителей в контексте обозначенной проблемы.

Мы не можем обойтись в инструментарии учителя лишь традиционными методами. Сегодня наиболее продуктивной формой взаимодействия системы преподаватель – студент являются интерактивные методы обучения. Именно к интерактивным методам относится дискуссия.

В работе Лашиной Е. Н. под дискуссией понимается публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы.

Как показал анализ педагогической литературы сегодня под дискуссией понимается метод обсуждения и разрешения спорных вопросов [2]. В наше время именно дискуссия является одной из важнейших форм образовательной деятельности, которая помогает стимулировать инициативность учащихся, развивать рефлексивное мышление. Дискуссия – это обсуждение-спор, столкновение точек зрения и позиций. Однако, не стоит полагать, что дискуссия – это целеустремленное, эмоциональное и пристрастное отстаивание уже сформированной и неизменной позиции. Наоборот, дискуссия является равноправным обсуждением учителями и учениками проблем различного характера. Она возникает, как правило, когда перед людьми стоит вопрос, на который не существует единого ответа.

Существенными чертами дискуссии являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

У метода дискуссии есть ряд возможностей: участники с разных сторон могут увидеть проблему, сопоставляя противоположные позиции; во время дискуссии уточняются взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации; в процессе открытых высказываний устраняется эмоциональная предвзятость в оценке позиции партнеров и тем самым нивелируются скрытые конфликты.

Основными функциями преподавателя при проведении дискуссии являются: формулирование проблемы и темы дискуссии; создание необходимой мотивации; представление значимости проблемы для участников дискуссии; выделение в дискуссии нерешенных и противоречивых моментов; определение ожидаемого результата. Более того, учителю необходимо создать доброжелательную атмосферу; следить за соблюдением регламента и темы дискуссии; участвовать в анализе высказанных мнений и позиций, а также сравнить достигнутый результат с исходной целью.

Повышение эффективности изучения иностранного языка требует увеличения вариативности используемых методов. При выборе методов для формирования профессиональных компетенций используются подходы, подразумевающие активное взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой. Именно поэтому в последние годы обозначилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности – интерактивному подходу, предложенному ранее западными методистами.

Рассмотрим подробнее дискуссионные методы, основанные на опыте практикующих учителей:

1) Метод «Займи позицию». Данный метод основывается на использовании педагогом двух и более выводов по одной теме. Каждому учащемуся дается возможность представить свое мнение, сравнить свои аргументы с аргументами других участников, что способствует толерантности в отношении наиболее острых проблем. После того, как все точки зрения выслушаны, необходимо уточнить, не поменял кто-либо из учащихся свое отношение к рассматриваемому вопросу, и, если изменил, попросить аргументировать свой выбор.

В качестве примера использования данного метода на уроке иностранного языка можно предложить следующее: предположим, тема урока «Стили

жизни». Учащимся для размышления предлагается высказывание японского писателя и переводчика Харуки Мураками: «Жизнь в городах приучает смотреть разве что себе под ноги. О том, что на свете бывает небо, никто не помнит.». Затем обучающимся необходимо высказать свое мнение и занять определенную позицию в данном вопросе.

2) Метод «Пустое кресло» заключается в поиске ответа на четко поставленный вопрос путем обмена мнениями. Данный метод способствует формированию критического мышления, а также учит аргументировать свою позицию.

3) Метод «Пресс» направлен на развитие у обучающихся умения аргументированно и сжато формулировать высказывание по определенному дискуссионному вопросу. Данный метод учит находить веские аргументы и формулировать свое мнение относительно спорного вопроса. Метод включает в себя четыре этапа: высказывание собственного мнения; обоснование своей мысли; аргументы для поддержания своей точки зрения; выводы.

Благодаря применению дискуссионного метода и методов интерактивного обучения у учащихся формируется способность неординарно мыслить, собирать и анализировать информацию, обосновывать свои точки зрения, мыслить критически.

По нашему мнению, использование дискуссионного метода для обучения иностранному языку вполне обоснованно. Данный метод необходим в школьной программе на старшей ступени обучения общеобразовательной школы, так как его применение позволяет повысить эффективность обучения и стимулировать учащихся к изучению иностранного языка. Однако, стоит отметить, что интерактивные методы должны не вытеснять традиционные технологии образования, а благополучно с ними сочетаться.

Список использованной литературы:

1. Лашина, Е. Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е. Н. Лашина. — Текст : непосредсвенный // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. Науч. Конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — Москва : Буки-Веди, 2016. — С. 61-63. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10554/ (дата обращения: 11.03.2024).

2. Современные методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.И. Воробьева, Ю.А. Макковеева, Н.Л. Ушакова, О.А. Щукина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2019. – 110 с.
3. Голубкова О. А., Кефели И. Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе СПб., 1998. 42 с.
4. Головина, О.В. Дискуссионный метод обучения иностранным языкам: теория и практика / О.В. Головина. – СПб.: Питер, 2018. – 176 с.
5. Смирнова, Н.А. Эффективность дискуссионного метода в обучении иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы / Н.А. Смирнова // Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – С. 54-68.

УДК 159.9

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

THE IMAGE OF A TEACHER THROUGH THE EYES OF A MODERN TEENAGER

С.В. ЯЖИНА, студент Педагогического института ВлГУ
(группа Як-223), E-mail: alekseevasvetoka@gmail.com
S.V. YAZHINA, student of the Pedagogical Institute of VlSU (group Yak-223)
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: к.психол.н., доцент О.В. МОРОЗОВА, E-mail: ovm2210@gmail.com
RESEARCH ADVISOR: PhD (Psychology) O.V. MOROZOVA

Аннотация: В статье обсуждается представление об учителе у представителей разного возраста и описываются важнейшие составляющие данного образа – любовь к детям, уважение к их мнению, профессионализм.

Abstract: The article discusses the idea of a teacher among representatives of different ages and describes the most important components of this image – love for children, respect for their opinions, professionalism.

Ключевые слова: педагог, образ, подростки, профессионально-важные качества.

Key words: teacher, image, teenagers, professionally important qualities.

Педагог – одна из самых социально значимых профессий, но статистика показывает, что только за 2023 год из школ уволилось более 193,5 тысячи учителей. И, безусловно, это приводит к проблеме нехватки педагогических кадров, их низкой мотивации в профессиональной деятельности, и часто - к низкому уровню сформированности профессионально важных компетенций, необходимых для качественного выполнения задач обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

На протяжении всего существования человечества меняются представления об учителе, личностных качествах, морали, обязанностях, ведь он меняется вместе с эпохой. Мы предложили испытуемым ответить на вопросы анкеты, направленной на исследование представления об учителе у современных учащихся, а также у взрослых людей, уже окончивших школу. Опрос проводился с помощью Интернет – сети и сервиса «Google форма». В нем приняли участия 55 человек в возрасте от 12 до 50 лет. Ответы испытуемых представлены на гистограммах и позволяют сделать следующие выводы.

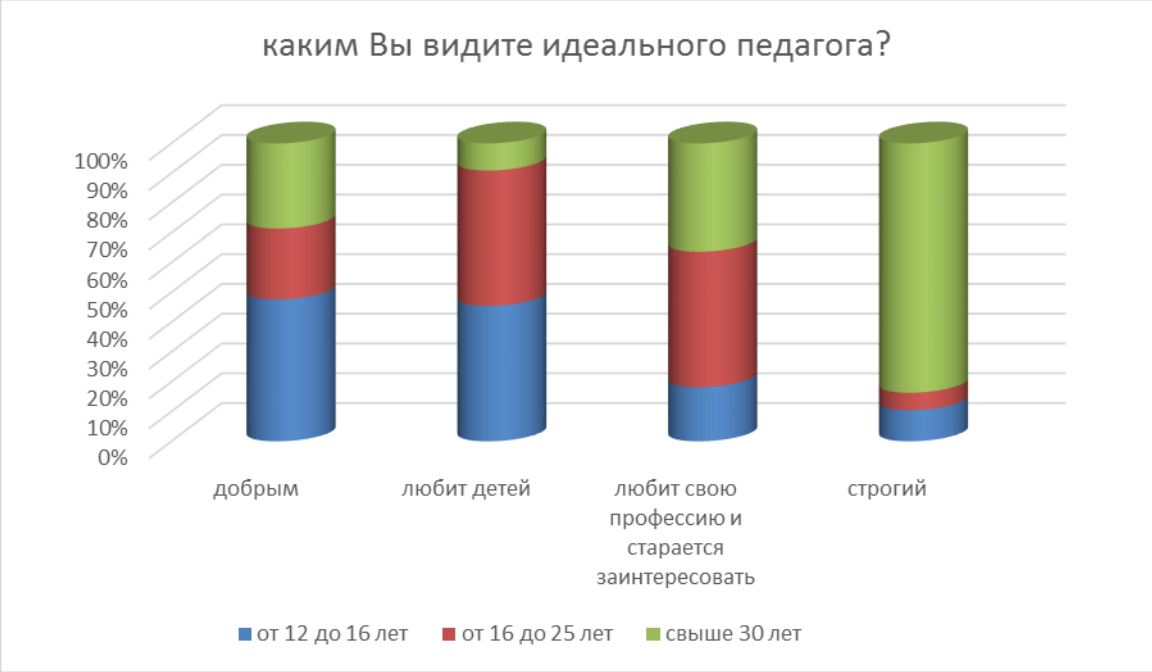


Рисунок 1. Качества идеального педагога

Мы видим, что подростки хотят видеть педагога, который горит своим делом, добрый, понимающий, а также любит детей. Они совсем не хотели бы заниматься у строгого учителя. Группа среднего возраста считает, что самое важное качество в педагоге – это любовь к своему делу, они считают, что работоспособность в классе зависит напрямую от увлечённости учителя своим предметом. Самая старшая группа респондентов считает, что педагог должен быть строгим, но справедливым, он не должен быть другом, главное,

чтобы знал свой предмет и мог увлечь им учащихся. Результаты представлены в рисунке 1.

Так же мы узнали у респондентов, встречались ли им педагоги, обладавшие идеальными качествами. 55% опрошенных встречали педагогов, которые являются идеальными, то есть понимающими и горящими своим делом. 27% не встречали на своём жизненном пути учителей, которые обладали бы идеальными качествами.



Рисунок 2. Негативные качества педагога

Говоря о качествах, которых не должно быть у педагога, 90% школьников в возрасте 12-16 лет называют строгость, придирчивость и нелюбовь к детям (рисунок 2). 80% испытуемых в группе средних лет считают строгость важным качеством педагога. Им важно, чтобы учитель не был другом ученику, чтобы были четкие границы между педагогом и учащимися, чтобы они не размывались. А группа молодых людей от 17 до 23 лет считает, что строгости должно быть минимум, что учитель не должен не любить детей и оценивать их знания не по достоинству. Все три группы связывает мнение, что учитель должен быть увлеченным своим делом, любить детей.

95% респондентов отметили, что у них был любимый учитель, которого они считают идеальным, а у 5% такого педагога не было. Среди качеств любимого педагога респонденты называли стремление учителя учитывать мнение учащихся, способность быть для них опорой, поддержкой и верным другом, когда это потребуется. Любимые педагоги были понимающими, любили детей и ценили свою работу. В этом ответы респондентов разных возрастных групп практически полностью совпали.

Интересным является факт, что в ответах 20% респондентов профессия учителя связана с потерей уважения и значимости в обществе, а 5% отвечали, что эта профессия уже не нужна, так как всё заменяет интернет и современные возможности обучения с использованием информационных технологий. Вместе с тем, 80% опрошенных отвечали, что профессия педагога очень важна, потому что именно педагог и школа в целом формируют будущее нашей страны, формируя в подрастающем поколении социально-важные компетенции, которые позволят им в будущем развивать страну. Вне школы взросление человека практически невозможно.

В заключение можно сказать, что учителя невероятно важны для подростков, они считают их своими наставниками, своей опорой. Для них важны в учителе коммуникабельность, профессионализм, спокойность, справедливость и умение заинтересовать. Так же важно помнить, что каждый ученик индивидуален, его отношение к учителям, ситуациям может отличаться от других, и компетентный педагог это понимает и принимает как основу для своего взаимодействия с учащимися. Так же важно отметить, что школьникам не важен возраст преподавателя. Им важнее, чтобы педагог к ним относился с уважением, интересом и искренней заинтересованностью. Проведенное исследование позволило увидеть некоторые противоречия – с одной стороны, подростки признают важность и ценность педагога и педагогического труда, вместе с тем проявляется снижение авторитета педагога в связи с возможностями получения информации, обучения в интернете с использованием информационных технологий. И это ставит перед педагогом, школой, системой образования в целом задачу повышения значимости школы в глазах учащихся всего общества.

Список использованной литературы

1. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. канд. псих. наук: Иркутск, 2005.
2. Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Структура и содержание психического образа как механизма внутренней регуляции предметных действий // Психол. журнал. - 1980. - Т. 1. - N 2. - С. 5—18.
3. Ломов Б.Ф. Психологические исследования общения. - М.: «Наука», 2009. - 156 с.

4. Шумская О.А. Каким должен быть современный учитель? / О. А. Шумская, И. Г. Придворева. // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). — Краснодар : Новация, 2018. — С. 43-45.

Научное электронное издание

НА ПУТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Сборник материалов студенческой
научно-практической конференции

3 − 4 апреля 2024 г.

Выпуск 12

Издается в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов
и цитирование несут ответственность авторы публикаций

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader; дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт
кафедра педагогики
lindavladi@yandex.ru