



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ

И КОММУНИКАТИВИСТИКИ

*КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ*

*НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

***кафедры педагогики и методики начального образования***

***в честь 20-летнего юбилея***

***факультета педагогики, психологии и коммуникативистики***

***Кубанского государственного университета***

****

Краснодар 2017

УДК

ББК

С

**Сборник научных трудов кафедры педагогики и методики начального образования в честь 20-летнего юбилея факультета педагогики, психологии и коммуникативистики** / Сборник издан под редакцией О.И. Барановой и общей научной редакцией Г.Г. Микеровой. Краснодар: Кубан. гос. ун-т; ОАО Кубанское полиграфическое объединение, 2017 – \_\_\_ с.

Публикация представляет собой сборник научных трудов кафедры педагогики и методики начального образования в честь 20-летнего юбилея факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар (22 мая 2017 г.). В сборнике раскрываются вопросы теоретических основ начального общего образования, методические аспекты обучения младших школьников, особенности организации воспительного процесса в начальной школе. В его содержание включены научные статьи преподавателей и студентов кафедры.

Материалы сборника будут полезны студентам, преподавателям, работникам высшего профессионального педагогического образования, слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

УДК

ББК

© Кафедра педагогики и методики

начального образования Куб ГУ

© Коллектив авторов

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| ПРЕДИСЛОВИЕ………………………………………………………................ | 4 |
|  |  |
|  |  |
|  | 5 |
|  | 14 |
|  | 24 |
| **І. Теоретические основы начального общего образования**   1. **Коваленко Е.Г., Начарова Л.А.**  К вопросу о сущности и содержательных компонентах понятия «умение». 2. **Вершаловская И.С., Сергеева Б.В.** Методы оценивания результатов обучения в начальной школе. 3. **Карпенко А. В., Валекжанина Е.Е.** Причины возникновения неуспеваемости младших школьников и пути ее преодоления. 4. **Гололобова И.М. Сергеева Б.В.** Особенности формирования теоретического мышления младших школьников. 5. **Коваленко Е.Г.** Психолого-педагогические основы развития мышления и речи младших школьников на уроках русского языка. 6. **Гречанная М.А., Сергеева Б.В.** Причины слабой успеваемости младших школьников. 7. **Коваленко Е.Г, Манюрова Н.Т.** Теоретические основы формирования коммуникативных умений младших школьников на уроках английского языка. 8. **Лакиз К.С., Гакаме Ю.Д.** Перспективы развития инклюзивного образования в современном начальном образовании. 9. **Ильина Д.Р., Баранова О.И.** Организация дифференцированного обучения в начальной школе на основе гендерного подхода. 10. **Корнелюк С.В., Сергеева Б.В.** Наследие педагога-гуманиста В.А.  Сухомлинского. 11. **Соловьёва В.И.** Чтение и грамотность учащихся как социальная проблема. 12. **Кочеткова А.Е., Казанцева В.А.** Интеграция учебных предметов в современной школе как педагогическое явление. 13. **Попова Д.В., Сергеева Б.В.** Психолого-лингвистические основы речевой деятельности младших школьников. 14. **Карпенко А. В., Ежова Н.В.** Профессионализм учителя [начальных классов](http://pandia.ru/text/category/nachalmznie_klassi/) как условие обеспечения формирования базовых компетентностей обучающихся. 15. **Туйбаева Л.И., Сальникова Д.С.** Система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.   **ІІ. Методические аспекты обучения младших школьников**  1. **Микерова Г.Г., Павленко А.А.** Развитие речи младших школьников на лексическом уровне в образовательной области «Филология».  2**. Биляченко М.А., Казанцева В.А.** Инклюзивное образование как потребность современного общества  3. **Туйбаева Л.И.** Формирование познавательных логических универсальных учебных действий у младших школьников при решении задач.  4. **Загурская К.И., Баранова О.И.** Трудности аудирования и способы их преодоления на уроках английского языка в начальной школе.  5. **Апиш М.Н.** О методах формирования музыкально-эстетической культуры. младших школьников.  6. **Бойко С.С., Казанцева В.А.** Занимательность как средство активизации познавательного интереса школьников на уроках в начальной школе.  7. **Туйбаева Л.И., Оганова М.И.** Формирование представлений о функциональной зависимости у младших школьников.  8. **Апиш М.Н., Заузолкова Л.Р.** Формирование аналитических умений младших школьников в процессе работы с текстом на уроках литературного чтения.  9. **Мардиросова Г.Б.\_Негодуйко Е.А.** Особенности организации творческой деятельности младших школьников на основе литературных произведений.  10. **Микерова Г.Г., Ураева Л.А.** Формирование основ правосознания младших школьников на уроках литературного чтения.  11. **Выдро М.С., Баранова О.И.** Система контроля достижения планируемых результатов на уроках английского языка в начальной школе.  12. **Гуленко А.А., Баранова О.И.** Влияние дидактической среды на формирование самостоятельности младших школьников.  13. **Проскурякова Ю. Д., Баранова О.И.** Формирование коммуникативных УУД младших школьников посредством проектной деятельности учащихся на уроках кубановедения.  14. **Сёмкина Г.А., Сергеева Б.В.** Особенности формирования навыков самостоятельной работы младших школьников на уроках русского языка.  15. **Шарикова Н.В., Баранова О.И.** Способы организации валеологического подхода к оцениванию достижений младшего школьника.  16. **Иванова Н.Д., Сергеева Б.В.** Основные виды каллиграфических ошибок, причины их возникновения и способы устранения.  **ІІІ. Особенности организации воспитательного процессе в начальной школе**   1. **Волокитина Ю.Н., Баранова О.И.** Формы продуктивного взаимодействия учителей начальной школы и учащихся. 2. **Мардиросова Г.Б., Мазуренко О.И.** Формы взаимодействия классного руководителя с родителями младших школьников. 3. **Винокурова Е, Гакаме Ю.Д.** Проблема школьной тревожности в начальной школе. 4. **Карпенко А. В., Домрачева О.Е.** Способы организации нравственного воспитания младших школьников в процессе учебной деятельности. 5. **Апиш М.Н., Седова С.Н.** Использование технологии коллективных творческих дел (КТД) в развитии коммуникативных умений младших школьников. 6. **Микерова Г.Г., Герасименко А.А.** Теоретические основы воспитания у младшего школьника ответственности за свои поступки в классном коллективе. 7. **Микерова Г.Г., Петина А.О.** Патриотическое воспитание младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи. 8. **Мардиросова Г.Б., Мазуренко О.И.** Особенности организации классного руководства в современной начальной школе. 9. **Дудуляк В.В., Сергеева Б.В.** Теоретические основы воспитания толерантности младших школьников с особыми образовательными потребностями. 10. **Казанцева В.А. Каращук В.В.** Проблема эстетического воспитания младших школьников в современных условиях. 11. **Ольхова А.В., Сергеева Б.В** Методы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления. 12. **Туйбаева Л.И., Яровая Я.А.** Использование методов коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста девиантного поведения. | 35 |

**ПРЕДИСЛОВИЕ**

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики создан на базе Социально-педагогического института Кубанского государственного университета в 1997 году. Кафедра педагогики и методики начального образования (ПМНО) основана в 2000 году и является одним из ведущих научно-методических подразделений факультета. На протяжении 17 лет коллектив педагогов кафедры выполняет почетную миссию по подготовке квалифицированных специалистов в сфере начального общего образования. В 2013 году кафедра ПМНО награждена нагрудным знаком за лекторское мастерство и достижения в области развития образования в России и дипломом «Золотая кафедра России» (№ 01333 от 15 августа 2013 г.). За это время свыше 500 студентов стали дипломированными специалистами.

С первого дня открытия кафедры ПМНО её возглавляет Микерова Галина Георгиевна − доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного просвещения, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. На кафедре сформирована творческая группа из числа постоянных сотрудников. Среди них пять кандидатов педагогических наук, доценты: О.И. Баранова, Ю.Д. Гакаме, Б.В. Сергеева, Е.И. Туйбаева, М.Н. Апиш; кандидат филологических наук, доцент Е.Г. Коваленко; старший преподаватель Г.Б. Мардиросова; преподаватели А.В. Карпенко, В.А. Казанцева, старший лаборант А. Гукосян.

Благодаря этим людям жизнь на кафедре не замирает ни на минуту. Кафедрой выиграно два научных гранта, учрежденных Российским гуманитарным научным фондом, проведены множество научно-практических конференций по проблемам модернизации системы начального образования, выпущено около 30 учебно-методических пособий, опубликовано свыше 600 научных работ.

Кафедра ПМНО гордится своими выпускниками – учителями начальной школы. Многие из них стали директорами и завучами школ, работают в Департаменте образования и науки Краснодарского края, получили звание «Лучший учитель года», защитили кандидатские диссертации.

В связи с переходом высшего образования РФ на двухуровневую систему образования, с 2010 года на кафедре для выпускников школ открыт профиль подготовки бакалавра по направлению «Начальное образование». Выпускникам педагогических вузов и учителям предложены магистерские программы: «Начальное образование» и «Теория и методика начального языкового образования».

Новое качество профессиональной подготовки, основанное на инновационности, междисциплинарности научного поиска, обеспечивается интенсивным развитием специальных центров и ассоциаций. На кафедре работает Центр поддержки абитуриентов «Юный педагог», который помогает выпускникам школ в выборе профессии.

Одним из приоритетных направлений работы является организация научно-исследовательской работы студентов. Ежегодно проводятся научно-практические конференции, межвузовские олимпиады, конкурсы научных работ, по результатам которых лучшие студенты публикуются в сборниках работ, награждаются грамотами, дипломами. Настоящий сборник научных трудов кафедры ПМНО публикуется в честь 20-летнего юбилея факультета педагогики, психологии и коммуникативистики.

**РАЗДЕЛ І. Теоретические основы**

**начального общего образования**

**Коваленко Екатерина Георгиевна,**

*канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»*

*г. Краснодар*

[kovalenkoeg@mail.ru](mailto:kovalenkoeg@mail.ru)

**Начарова Лидия Александровна,**

*магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,*

*г. Краснодар*

[lida.nacharova@gmail.com](mailto:lida.nacharova@gmail.com)

**К вопросу о сущности и содержательных компонентах понятия «умение»**

***Аннотация****. В статье рассматривается сущность понятия «умение», описываются содержательные компоненты понятия «умение», отражённые в дефинициях учёных-педагогов и психологов, выделяются два подхода к определению сущности рассматриваемого понятия.*

***Ключевые слова****: содержание обучения, умение, навык, этапы формирования умения, содержательные компоненты понятия «умение».*

Как известно, содержание обучения – это система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащиеся должны овладеть в процессе обучения и которые реализуют познавательную направленность того или иного учебного предмета. Знания являются основой формируемых умений и навыков учащихся, обеспечивающих практическую направленность обучения.Применение умений – это путь установления связи между теорией и практикой в учебно-воспитательной работе, стимулирования учебной деятельности, это важнейшее условие подготовки школьников к жизни, укрепления уверенности личности в своих силах [1].Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе особое внимание уделяется всестороннему изучению такой дидактической категории, как умение.

Понятие «умение» рассматривается в трудах таких известных педагогов и психологов, как: О.А. Абдуллина, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.А. Онищук, Ю.К. Бабанский, С.А. Смирнов, П.И. Пидкасистый,А.В. Усова, А.М. Новиков; П.А. Сорокун, Р.С. Немов, Л.В. Карпов, Л.Д. Столяренко, Б. Мещеряков, В. Зинченко, Н.Д. Левитов, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.В. Давыдов, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев и других. В целом под умениями понимаются сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели [2].

*Уметь делать* в общем смысле означает, что побуждаемый мотивами человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, познавать ее (в том числе приобретать необходимые новые знания), правильно ставить цель действий в соответствии с объективными условиями, определяющими ее реальность и достижимость; в соответствии с ситуацией, целью и наличными возможностями определять конкретные средства и способы (методы), в процессе действия усовершенствовать, отработать их и, наконец, достигнуть цели [3].

О.А. Абдуллина, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, Л.В. Карпов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Е.А. Милерян, Р.С. Немов и другие рассматривают понятие умение как *сознательное владение деятельностью*. Процесс освоения деятельности представляет собой овладение целевыми действиями, операционным составом действий, принципами выбора способов действий на основе ориентировочной основы действий, осознание способов действий. Умения предполагают *применение теоретических знаний на практике* [4].

Многие отечественные педагоги и психологи (О.А. Абдуллина, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, П.А. Сорокун, Л.Д. Столяренко, Н.Д. Левитов и др.) понятие «умение» рассматривают как «*владение способом деятельности*, способность применять знание. Это как бы знание в действии» [5]. Н.Д. Левитов под умением понимает «успешное выполнение действия или деятельности с выбором и применением правильных приемов работы и с учетом определенных условий» [6]. М.Н. Скаткин полагает, что умение представляет собой не только владение деятельностью, он подчеркивает, что все действия выполняются на основе *осмысления цели*, принципов, условий, средств, форм методов организации деятельности [7]. А.Н. Леонтьев отмечает, что «для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие включено» [8].

Умение рассматривается и как *промежуточный этап овладения новым способом действия* (Л.В. Карпов, В.В. Давыдов, Б.Г. Мещеков, В.П. Зинченко), который «основан на каком-либо правиле и соответствует правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач» [9].

В психологической науке понятие «умение» трактуется и как *структурное сочетание качеств* (чувственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных) *личности*, формирующихся и проявляющихся в сознательном, целесообразном осуществлении ею системы перцептивных, мыслительных, мнемических, волевых сенсомоторных и других действий, обеспечивающих успешное достижение целей в изменяющихся условиях деятельности. По мнению Е.А. Милеряна, «умения представляют собой структурный ансамбль природных и приобретенных свойств личности, поэтому каждому умению свойственна структура личностных качеств и свойств» [10].

Понятие «*умение»*в психолого-педагогической литературе (И.Я. Лернер, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, Л.В. Карпов, В.В. Давыдов, Е.А. Мирелян и др.) также рассматривается как возможность человека выполнять определенную деятельность или *действия в новых условиях*. Так,И.Я. Лернер считает, что «умение – способ действия, который состоит из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель, и усвоен до степени готовности применять его в вариативных ситуациях» [11].

Таким образом, несмотря на всестороннее и многоплановое исследование такой дидактической категории, как умение, в педагогической и психологической науках до сих пор нет однозначного понимания сущности данного понятия.

В процессе анализа дефиниций термина-понятия «*умение»* нами были выявлены два подхода к определению сущности рассматриваемого понятия, на освещении которых мы остановимся подробнее.

Согласно первому подходу, отраженному в дефинициях понятия, данных Ю.К. Бабанским, С.А. Смирновым, Л.В. Карповым, Е.Н. Кабановой-Меллер, Б.Г. Мещеряковым, В.П. Зинченко и др., умение есть *действие, предшествующее навыку*, «возможность осуществить какое-либо действие, операцию» [12]. В своих работах Е.Н. Кабанова-Меллер рассматривает умение как результат первого этапа овладения навыком. Овладение умениями осуществляется на основе усвоенных приёмов. Умения представляют собой систему закрепленных действий, учащийся осознает прием, на который он опирается [13], т.е. каждое действие выполняется осознанно, но оно не доводится до автоматизма. Подобной точки зрения придерживается и Л.В. Карпов, который в своих трудах умение определяет как «промежуточный этап овладения новым способом действия на основе полученного знания, но не достигшего уровня навыка». Л.В. Карпов указывает, что «умения отличаются от навыка полным сознательным контролем, обеспечивающим оперативную перестройку системно-структурной основы действия при существенном изменении условий его осуществления [14].

Умение соотносят с тем уровнем, который на начальном этапе выражается в форме усвоенного знания, которое понято учащимися и может быть ими воспроизведено. В случае затруднений учащиеся обращаются к правилу с целью избежания ошибки. Практическое использование этого знания приобретает операциональные характеристики и выступает в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. По мере последующей тренировки, включающей решение задач в новых условиях, достигается преобразование умения в навык [15].

Авторы данного подхода определяют умение как знание, не достигшее автоматизма, а следовательно, каждое действие контролируется сознанием и может перейти в навык при постоянном использовании, т.е. умение считается незавершенным навыком (рис.1).

Рисунок 1 –Умение как незавершенный навык (согласно первому подходу)

Таким образом, согласно первому подходу, *умение* – это способность сознательно выполнять *простое действие* на основе ранее приобретенного знания, которое путем постоянных тренировок автоматизируется, т.е. переходит в навык.

В связи с этим считаем необходимым рассмотреть развитие навыка, отразив в таблице 1 этапы его формирования и особенности выполнения действия на каждом этапе (по Л.Б. Ительсону) [16].

*Таблица 1*

**Этапы формирования навыка и особенности выполнения действия**

**на каждом этапе (по Л.Б. Ительсону)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **Этапы формирования навыка** | **Особенности выполнения действия** |
| 1 | Ознакомительный | Понимание цели, но смутное представление способов ее достижения. Выполнение действия с грубыми ошибками |
| 2 | Подготовительный (аналитический) | Пониманиеспособоввыполнениядействия.  В выполнении действия наблюдается неточность с лишними движениями и плохим контролем |
| 3 | Стандартизирующий (синтетический) | Повышение качества движений при выполнении действия. Перенос внимания на результат. Улучшение контроля |
| 4 | Варьирующий (ситуативный) | Гибкое целесообразное выполнение действий. Контроль на основе специальных сенсорных синтезов. Интуиция |

Содержательный материал таблицы говорит о том, что знание (1 и 2 этапы) переходит в умение (3 этап) и автоматизируется (4 этап).

Существует другой подход к определению понятия «*умения»*, в соответствии с которым умения рассматриваются как определенные способы выполнения действий, основанные не только на знаниях, но и на навыках. Данного подхода придерживаются такие ученые, как В.А. Сластенин, Ю.К. Бабанский, А.В. Усова, П.А. Сорокун, Л.Д. Столяренко, К.К. Платонов, И.Я. Лернер и др. Например, А.В. Усова под умением понимает «готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков» [17]. П.А. Сорокун умения определяет как гибкие системы приемов и способов выполнения деятельности, сформированные в результате применения специально усвоенных знаний и навыков [18]. Л.Д. Столяренко подчёркивает, что «*навык* – составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства, а умения – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки» [19]. И.Я. Лернер полагает, что умению всегда предшествуют не только знания, но и навыки, которые есть операция, способ выполнения которой доведен до автоматизма и не контролируются сознанием. Умение он понимает как способ действия, состоящий из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель и усвоенных в степени готовности применять их в вариативных ситуациях. Умения могут быть усвоены на разных ступенях совершенства и всегда контролируются сознанием [20].

По мнению В.А. Сластенина, «умение – это компонент деятельности, в котором воплощаются знания и навыки», и по сравнению с навыками умения «имеют большую подвижность, носят сознательный характер выполнения действия с возможностью перехода в творчество» [21].Согласно утверждению К.К. Платонова, умение, проходя ряд этапов формирования, в итоге перерастает в мастерство. Под умением ученый понимает «подготовленность к теоретическим и практическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний, навыков и жизненного опыта» [22]. В таблице 2 представлены этапы формирования умения, выделенные К.К. Платоновым.

*Таблица 2*

**Этапыформированияумения и особенностивыполнениядействия**

**накаждомэтапе(по К.К. Платонову)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Этапы формирования умения** | **Особенности выполнения действия** |
| 1 | Первоначальное умение | Осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенные (обычно бытовые) знания и навыки, деятельность методом проб и ошибок |
| 2 | Недостаточно умелая деятельность | Наличие знаний о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, неспецифических для данной деятельности навыков |
| 3 | Отдельные общие умения | Ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность, организаторские умения и т. п. |
| 4 | Высокоразвитое умение | Творческое использование знаний и навыков данной деятельности с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способа ее достижения |
| 5 | Мастерство | Творческое использование различных умений |

А.М. Новиков выделяет несколько уровней овладения умением,что отражено в таблице 3 [23].

*Таблица 3*

**Уровни овладения умением иособенности выполнения действия**

**на каждом уровне (по А.М. Новикову)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Уровни овладения умением | Особенности выполнения действия |
| 1 | Первоначальное умение | Осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок |
| 2 | Частично умелые действия | Овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности |
| 3 | Умелая деятельность | Творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности |
| 4 | Мастерство | Овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий) |

Анализ содержательного материала таблиц 2 и 3 показывает, что сложное творческое действие, состоящее из нескольких шагов, остается умением, не превращаясь в навык. В.А. Онищук подчеркивает, что умение – это творческое действие, которое не может быть автоматизировано, так как отражает готовность человека к принятию решений, и оно изменчиво; умение включает в себя ранее накопленный опыт и определенные знаниия [24].

Ю.К. Бабанский понятие «*умение»* определяет как сознательное владение каким-либо приемом деятельности. Доведенное до реально возможного автоматизма умение характеризуется уже как навык. На базе сформированности определенных навыков развиваются более широкие обобщенные умения, о чем говорится также в работах К.К. Платонова и В.А.Сластенина. В этом контексте навыки становятся уже элементами умений более высокого уровня, чем те, которые лежали в основе первоначального навыка [25]. Иными словами, авторы второго подхода под *умением* понимают сознательное, контролируемое и творческое действие, не переходящее в навык, что отражено на рисунке 2.

Рисунок 2 – Умение как творческое действие (согласно второму подходу)

Таким образом, согласно второму подходу, *умение* есть совокупность знаний и навыков в действии для выполнения *сложного творческого действия*, которое не может быть автоматизированным. Проведенный нами компонентный анализ дефиниций понятия «умения» получил отражение в таблице 4.

*Таблица 4*

**Содержательные компоненты понятия «умение» в дефинициях учёных**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Содержательные компоненты понятия «умение»** | **ФИО педагогов** | | | | | | | | | | **ФИО психологов** | | | | | | | | | |
| **О.А. Абдулина** | **В.А. Сластенин** | **М.Н. Скаткин** | **И.Я. Лернер** | **В.А. Онищук** | **Ю.К. Бабанский** | **С.А. Смирнов** | **П.И. Пидкасистый** | **А.В. Усова** | **А.М. Новиков** | **П.А. Сорокун** | **Л.В. Карпов** | **Л.Д. Столяренко** | **Н.Д. Левитов** | **Е.Н. Кабанова-Меллер** | **В.В. Давыдов** | **Е.А. Милерян** | **К.К. Платонов** | **А.Н. Леонтьев** | **Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко** |
| Применение теоретических знаний на практике | + | + | + |  | + |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |  | + |  |  |
| Сознательное владение деятельностью | + | + | + |  |  | + |  |  |  | + |  | + |  |  | + |  | + |  |  |  |
| Действие, направленное осознаваемой целью | + | + | + | + |  |  |  |  | + |  |  |  |  |  | + | + | + |  |  |  |
| Владение способом деятельности | + | + | + | + |  |  |  | + |  |  | + |  | + | + | + |  |  |  |  |  |
| Структурное сочетание качеств личности |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |
| Действие, предшествующее навыку |  | + |  |  |  |  | + |  |  |  |  | + |  |  | + |  |  |  |  | + |
| Промежуточный этап овладения новым способом деятельности |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  | + |  |  |  | + |
| Выполнение (возможность выполнения) действий в новых условиях |  |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |  |  | + | + | + |  |
| Совокупность знаний и навыков |  | + |  | + |  | + |  |  | + |  | + |  | + |  |  |  |  | + |  |  |
| Выполнение действия с возмож-ностью перехода в творчество / мастерство |  | + |  |  | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | + |  |  |

Обобщая вышесказанное, отметим, что ни одно из представленных в таблице 4 содержательных компонентов понятия «умение» не является единственно правильным, поскольку каждый из них отражает различные, но взаимодополняющие стороны очень сложной по своей природе этой дидактической категории. На наш взгляд, проблема определения сущности понятия «*умение»* остается в современной науке до настоящего времени открытой.

**Ссылки на источники**

1. Современная педагогическая психология. Полный курс: иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 828 с.

2. Немов Р.С. Кн. 2. Психология образования: [Электронный ресурс] URL: <http://www.alleng.ru/d/psy/psy078.htm>

3. Новиков А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011.

4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – с.40 – 141 <http://pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-41.shtml#book_page_top>

5. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / П. И. Пидкасистый и др. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.

6. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. – М., 1955. – 146 с.

7. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие личности. - М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981.

9. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: материалы симпозиума. – М.: Просвещение, 1966.

10. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды/ Автор-составитель В.Е. Милерян. – Киев.: НПП «Интерсервис», 2013. – 290с.

11. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 120 с.

12. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов и др. – М.: Академия, 2001. – 509 с.

13. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с

14. Общая психология: Под общ. ред. проф. Л.В.Карпова. – М.: Гардарики, 2005. С. 213.

15. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003

16. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М., 1981.

17. Усова А.В. Формирование у учащихся учебно-познавательных умений. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994.

18. Сорокун П.А. Общая психология. – Псков: ПГПИ, 2003. – С.79.

19. Столяренко Л.Д. Педагогика: 100 экзаменационных вопросов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М.; Ростов н/Д.: Март, 2005. – 255 с.

20. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989. – No 11.

21. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин.– М., 1976.

22. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / [Н.И.Конюхов](http://catalog.turgenev.ru/Opac/index.php?url=/auteurs/view/2328/source:default). – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996 . – 224 с.

23. Новиков А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011.

24. Онищук В.А. Сущность, функции, структура и классификация методов обучения: пособ. для учителей. Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. – Киев: Радяньска школа. – 1987.

25. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 212 с.

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Вершаловкая Ирина Сергеевна,**

*бакалавр 2 курса, направленности «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

irka.vershik@mail.ru

**Методы оценивания результатов обучения в начальной школе**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается методы оценивания результатов обучения в начальной школе. Проанализированы понятия метод, инновационный метод. Описаны, используемые в практике, традиционные методы и инновационные методы оценивания результатов обучения в начальной школе. Представлены достоинства и недостатки инновационных методов оценивания результатов обучения в начальной школе*

***Ключевые слова:*** *оценивание результатов обучения, метод, инновационный метод, младшие школьники.*

Оценка знаний учащихся в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Методы и средства оценивания должны определяться учителем вместе с учащимися в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей учащихся. При этом необходимы дифференцированный подход, учет многообразия дидактических и воспитательных функций оценки в учебном процессе. Оценочная деятельность учителя не должна быть отдельной частью урока – она должна пронизывать всю его работу. Одновременно важно помнить, что следует оценивать не только результат учебного труда ученика, но и особенно его прилежание, усердие, стремление преодолеть трудности, проявить самостоятельность. Именно с этим связана одна из проблем, которая стояла и стоит перед учителем, – как организовать оценивание учебных достижений младших школьников, чтобы не свести его только к оцениванию знаний, умений и навыков, а охватить весь процесс учебной деятельности и его результаты [2].

В начальной школе оценивание призвано стимулировать учение младших школьников посредством: оценки исходного знания ученика, того опыта, который он привнес в выполнение задания или в изучении темы; учета индивидуальных или групповых потребностей учащихся в учебном процессе; учета способов демонстрации понимания материала, изученного каждым учеником; побуждения учащихся размышлять о своем учении, об оценке собственных работ и процесса их выполнения. Контроль и оценка со стороны учителя за учебной деятельностью каждого ученика присутствуют в обязательном порядке в начальной школе и имеют согласно ФГОС НОО ряд особенностей: контроль и оценка направлены на выявление определенного результата в предметных знаниях и умениях, но прежде всего на процесс формирования этого предметного знания у учащихся для обеспечения целенаправленной и своевременной коррекции; в отношении самого понятия предметных знаний оно рассматривается исключительно с трех позиций: системности знания, обобщенности знания и предметности знания; контроль и оценка деятельности учащегося рассматривается только в динамике относительно предыдущих «успехов» ребенка и не подразумевает сравнения его с другими детьми; в первую очередь педагогические действия контроля и оценки направлены на выявление уровня сформированности учебной деятельности у учащегося на разных этапах обучения, а также на процесс формирования у него общих способностей: к рефлексии, к планированию, анализу; при проведении контроля за деятельностью учащегося он сам определяет уровень своих потенциальных возможностей и выбирает те задания, с которыми на сегодняшний день он может справиться, поэтому оценка работы ученика определяется, исходя из самостоятельно выбранного им самим уровня сложности учебных задач [1].

Задачи учителя начальных классов – последовательно, системно вести работу, направленную на формирование учащимися «своего инструмента» для контроля и оценки своих действий, представленных в приложении А. С этой целью в системе развивающего обучения разработаны специальные уроки, направленные на формирование контрольных и оценочных действий ученика. В условиях ФГОС НОО изменяются способы оценивания образовательных результатов, новая система оценки предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов (родителей учащихся), так и обучающихся, среди методов оценки выделяются «самоанализ и самооценка» [3].

Методы оценивания – это способы определения результативности учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих. Они призваны определить результативность преподавания и учения на всех этапах учебного процесса. В педагогической практике используются следующие традиционные методы оценивания:

– устный (устный опрос),

– письменный (упражнения, контрольные работы, сочинения, отчеты и т. д.),

– практический (для выявления сформированности умений и навыков практической работы или двигательных навыков),

– машинный, самоконтроль,

– комбинированный (уплотненный) – сочетание различных методов контроля.

Между тем в науке и практике обучения используются инновационные методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки учащихся путем развития у них творческих способностей и самостоятельности. При анализе дидактической литературы, посвященной вопросу инновационных методов оценивания результатов обучения, были определены самые распространенные и часто встречающиеся в образовательном процессе инновационные методы оценивания: рейтинговый метод, кейс-метод, портфолио, метод проектов, тренинг-метод, а также выявлены их достоинства и недостатки, представленные в таблице 1. Прежде чем перейти к рассмотрению достоинств и недостатков методов оценивания образовательных результатов обучения младших школьников кратко остановимся на их характеристике.

*Рейтинговый метод*. Рейтинг оценки знаний существует уже достаточно давно. Он применяется во многих западных и отечественных образовательных учреждениях. Рейтинг (от английского «rating») – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Применение рейтинга является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность. Рейтинговый метод оценивания результатов обучения учитывает всю активную деятельность обучающихся, связанную с приобретением знаний, умений и других показателей учебного процесса.

*Кейс-метод*. Кейсовый метод обучения начал применяться еще в начале XX века в области права и медицины. Несмотря на довольно продолжительный период применения кейс-метода в образовательном процессе, в научной литературе до сих пор отсутствует его общепринятая трактовка. Кейс-метод – специальные проблемные задачи, в которых учащимся предлагают осмыслить данную реальную ситуацию и решить ее [4].

*Портфолио*. Портфолио – коллекция индивидуальных учебных достижений учащихся. Данный метод чаще всего соотносится со сферой образования, хотя в широком смысле этого понятия он применим для любой практико-результативной деятельности. В переводе с итальянского «портфолио» – портфель. Метод портфолио возник на Западе на основе проблемного обучения и результатов учебной деятельности. Портфолио – систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представлением ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей и конкурентоспособного выхода на рынок труда.

*Метод проектов.* Система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Учебная программа, которая последовательно применяет этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. В процессе выполнения каждого нового проекта школьникам необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. Для этого от учащегося требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу. Существует реальный и идеальный проект тот, для исполнения которого необходимы знания из различных областей, позволяющие разрешить целый комплекс теоретических проблем.

*Тренинг-метод*. Под тренингами понимается такое обучение, в котором теоретические блоки материала минимизированы, и основное внимание уделяется практической отработке навыков и умений. В ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций учащиеся получают возможность развить и закрепить необходимые навыки, освоенные модели поведения, изменить отношение к собственному опыту и подходам, ранее применяемым в обучении. Тренинг – метод, который способен наиболее оперативно реагировать на все внешние и внутренние изменения.

В процессе исследования при анализе инновационных методов оценивания образовательных достижений учащихся определены их достоинства и недостатки.

*Таблица 1*

**Достоинства и недостатки инновационных методов**

**оценивания результатов обучения младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Метод | Достоинства | Недостатки |
| Рейтинговый метод | В баллах оцениваются не только знания и навыки обучаемых, но и личностные качества: активность, неординарность решения поставленных проблем, умение организовать группу для решения проблемы. Позволяет преодолеть многие недостатки традиционной четырехбалльной системы и достаточно дифференцировано оценить успехи каждого учащегося | Трудоемкость.  Субъективность при отсутствии четких критериев. |
| Кейс-метод | Развивает навык целеполагания, анализа ситуаций, моделирования решений в соответствии с заданием, нахождения оптимального количества решений, принятия правильного решения. Умение самостоятельно находить необходимую для работы информацию. Приобретается навык формулировки выводов, изложения точки зрения, критического оценивания и самоконтроля. Каждый школьник имеет возможность сопоставить свое мнение с мнением других обучающихся. Актуальность решаемых проблем и их тесная связь с ветогенным опытом участников.  Высокая мотивация и высокая степень активности школьников | Временные затраты. Сложность разработки. Отсутствие в достаточном количестве специальной литературы о кейс-методе обучения.  Отсутствие методик по составлению кейсов. Плохо организованное обсуждение может потребовать слишком много времени. Существует вероятность не достичь желаемых результатов, если учащиеся не обладают необходимыми знаниями и опытом. Высокий уровень требований к квалификации учителя, который должен правильно организовать работу и задать такое направление обсуждения, чтобы добиться желаемого результата |
| Портфолио | Позволяет выявить не только знания, умения и навыки учащегося, но и то, как он пришёл к этим знаниям.  Систематизация учебных материалов.  Основа для участия в различных конкурсах. | Формирование собственных критериев оценки может оказаться для учащегося достаточно сложным.  В том случае, если критерии оценок не определены достаточно чётко, портфолио может стать бессистемным собранием работ ученика, не отражающим не только полноту его достижений, но и динамику развития.  Как и всякую качественную информацию, материалы портфолио бывает сложно анализировать и обобщать, чтобы выделить тенденции роста младшего школьника. |
| Метод проекта | Комплексная проверка компетенций позволяет оценить сформированность умений и навыков: рефлексивных, поисковых, оценочной самостоятельности, работа в сотрудничестве, коммуникативных, презентационных. | Проблематично применение метода одновременно по нескольким дисциплинам. Трудоемкость разработки и ведения проекта. Дополнительные временные затраты на презентационном этапе. Трудно вложиться в часы урочных и внеурочных занятий. |
| Тренинг-метод | Обеспечивает интенсивное и интерактивное обучение. Ориентирован на получение практических навыков. Направлен на обмен опытом между школьниками, что позволяет получить результат, обладающий высокой практической ценностью. | Высокий уровень квалификации учителя, который должен правильно и грамотно организовать работу учащихся. Сложность анализа собственного настроения и поведения. |

Учитель начальных классов должен знать эти достоинства и недостатки инновационных методов оценивания учебных достижений младших школьников и, используя их на практике предвидеть объективные и субъективные трудности.

Таким образом в системе оценивания образовательных результатов младших школьников в аспекте ФГОС, в статье показано, что в настоящее время в практике широко используются: преимущественно внутренняя оценка, выставляемая учителем; субъективные и объективизированные методы оценивания; оценивание образовательных результатов, оценивание процесса их формирования и оценивание осознанности каждым обучающимся, особенностей развития его собственного процесса обучения; интегральная оценка и дифференцированная оценка отдельных аспектов обучения; самоанализ и самооценка обучающихся.

**Ссылки на источники**

*1. Алексеева Л.Л., Анащенкова С.В. и др. Планируемые результаты начального общего образования (Стандарты второго поколения) / Л.Л. Алексеева. – М.: Просвещение, 2010. – 125 с.*

*2. Виноградова Н.Ф. Обсуждаем проблему контроля и оценки в начальной школе / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2010. – №8. – С. 93–95.*

*3. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 224 с.*

*4. Сергеева Б.В. Использование метода кейс-стади как средство формирования профессиональной компетентности будущих педагогов начального образования. Концепт: Современное образование: тенденции и перспективы. Выпуск 1, 2015.*

**Карпенко Анжелика Вячеславовна,**

*преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г.  Краснодар*

[mardirosav@mail.ru](mailto:mardirosav@mail.ru)

**Валекжанина Елена Евгеньевна,**

*студентка 3 курса НОДО ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,*

*г.  Краснодар*

valekzhanina2012@yandex.ru

**Причины возникновения неуспеваемости младших школьников**

**и пути ее преодоления**

***Аннотация.*** *В статье рассмотрена* *проблема неуспеваемости учащихся начальной школы, о сущности неуспеваемости, о причинах неуспеваемости в обучении, различных типах неуспевающих учащихся, о**видах неуспеваемости, о приемы и пути преодоления неуспеваемости у младших школьников.*

***Ключевые слова:*** *сущность неуспеваемости, проблема неуспеваемости, причины неуспеваемости, типы неуспеваемости.*

Социальные преобразования, вызванные научно-техническим прогрессом, оказали большое влияние на развитие всех сфер жизнедеятельности общества, в том числе и образования, которое постоянно меняется: разрабатываются новые учебно-методические комплексы, программы, технологии, что увеличивает психологическую нагрузку на детей младшего школьного возрасте. В результате, педагоги и ученые столкнулось с проблемой неуспеваемости в процессе учебной деятельности.

В условиях модернизации образования проблема неуспеваемости учащихся начальной школы остается острой, что связано с тем, что неуспеваемость – это сложное, многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних и неоднозначных подходов при ее решении. Коренные социальные перемены в нашей стране, несоответствие содержания образования современным требованиям, низкий авторитет знания и учительской профессии, кризис современной семьи – способствовали снижению качества обучения школьников и увеличению количества неуспевающих.

На протяжении разных исторических эпох собирались многочисленные факты, выдвигались теории и предположения о причинах низкого качества обучения, различных типах неуспевающих учащихся. Этому были посвящены работы Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского и других известных классиков отечественной и зарубежной педагогики. Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в массовой общеобразовательной школе рассматривались многими педагогами и психологами (М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина, Ю.К. Бабанский и др.).

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М.А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения – его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями. Подход к изучению неуспеваемости путем анализа порождающих ее условий представлен в многочисленных публикациях, посвященных причинам неуспеваемости. Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, ибо они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.

На сегодняшний день под школьной неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся к требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения – раздела курса, учебной четверти, полугодия, года [5].

Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» больше отвечает другой метод ее изучения – определение видов неуспеваемости. А.М. Гельмонт выделяет следующие виды неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

* общее и глубокое отставание, характеризующееся отставанием в изучении многих или всех учебных предметов;
* частичная, но достаточно стойкая неуспеваемость – учащийся отстает по одному или трем учебным предметам;
* эпизодическая неуспеваемость, для которой характерно непостоянное отставание то по одному, то по другому предмету [1].

Как правило, в основе школьной неуспеваемости лежит ряд причин и, по мнению А.М. Гельмонта, все причины возникновения неуспеваемости детей младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности можно сгруппировать в соответствии с выделенными им видами неуспеваемости. Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. При разработке типологии ученые ищут, естественно, те критерии, которые могут быть положены в ее основу. Однако, исследуя частные критерии для разных групп неуспевающих, они не задумываются над общими показателями неуспеваемости, как таковой, хотя неосознанно ими пользуются. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников; отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

В статье рассмотрим ряд типологий, которые можно квалифицировать как психолого-педагогические. В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л. С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую – школьники со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться. Тот же метод используют А.А. Бударный, Ю.К. Бабанский и некоторые другие авторы.

При общей или глубокой неуспеваемости наблюдаются следующие причины, способствующие ее возникновению и дальнейшему развитию:

* низкий уровень подготовленности учащегося;
* физиологическое состояние младшего школьника;
* неблагоприятная обстановка;
* отдаленность местожительства от школы;
* проблемы в семейном воспитании.

Для частичной школьной неуспеваемости характерны:

* отсутствие мотивации в изучении предлагаемого предмета;
* слаборазвитые волевые качества;

Возникновению эпизодической неуспеваемости способствуют следующие причины:

* недочеты в преподавании изучаемого предмета;
* нарушения в работе психических процессов, что вызывает невнимательность, непрочность закрепления знаний и т.д.;
* нерегулярное выполнение домашнего задания;
* отсутствие учащегося на уроках.

К.Ю. Бабанский выделял внешние и внутренние причины. К внешним причинам, по его мнению, относятся: проблемы со здоровьем, недостаточный объем знаний, умений и навыков, а также слаборазвитые основные психические процессы. К причинам внутренним он относит: недостатки педагогического и воспитательного воздействия на личность, организация педагогического процесса, недостатки учебного плана, программы. На сегодняшний день причины, способствующие возникновению школьной неуспеваемости, подразделяются на четыре следующие группы:

1. Педагогические причины, к которым относятся недостатки преподавания отдельных предметов, а также проблемы в знаниях, усвоенных ранее учащимся начальных классов и т.п.
2. Социально-бытовые причины, среди которых основное место занимают неблагоприятные условия жизни.
3. Физиологические причины, под которыми понимается состояние здоровья учащегося.
4. Психологические причины, подразумевающие наличие проблем в развитии основных психических процессов [2].

Неуспеваемость, возникающая на фоне перечисленных причин, отрицательно сказывается на познавательном развитии учащихся начальных классах. Они не могут самостоятельно строить план решения поставленной перед ним учебной задачи, находить ее решение. В процессе изучения материала учащийся начальных классов не проявляет активности, отвлекается. В результате, он не способен подвести итог изученного, выделить что-то новое.

Школьная успеваемость не только влияет на успешность обучения в школе, но и развитие личности в целом, поскольку учащийся оказывается в неблагоприятной ситуации для личностного роста. Он не может достичь тех же результатов, которых смог достигнуть его одноклассник. В результате, младший школьник приобретает низкий социальный статус, что формирует неадекватную самооценку, низкий уровень мотивации. Частично интерес к изучаемому предмету возникает только на основе знакомства на уроках с новым материалом.

В школьной практике применяются различные приемы и пути преодоления неуспеваемости у младших школьников.

*Индивидуализация обучения на уроке.* Индивидуализация касается содержания работы учащихся, дозировки материала и характера их учебного труда. Для слабых учащихся рекомендуются карточки с индивидуальными заданиями, особая методика анализа ошибок в письменных работах.

Большое внимание в литературе обращено на *дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся.* Предлагается выделять три группы учащихся: слабых, средних и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности.

В практике школы широко используют разного рода *дополнительные занятия с отстающими.* Распространенность этой меры, хотя ее и справедливо критикуют за нерациональность, объясняется, по нашему мнению, тем, что она увеличивает количество времени для изучения материала. Этот способ оказывается единственным у тех учителей, которые не умеют дифференцировать работу учащихся на уроке, *индивидуализировать домашние задания*.

В педагогике существует множество методов, средств и приемов повышения уровня успеваемости. Одним из таких методов является организация групп развития. Целью подобных групп является обеспечение школьной зрелости, поскольку подобный метод позволяет таким образом предупредить появление возможных трудностей в обучении [4].

Следующим методом коррекции неуспеваемости является формирование мотивации достижения успехов. Поскольку мотив – внутреннее побуждение личности к определенному виду активности, способствующей удовлетворению потребности, то его наличие необходимо в учебной деятельности. Нет интереса к знаниям – нет самих знаний.

Еще одним эффективным методом преодоления трудностей в обучении является вовлечение младшего школьника в деятельность, в ходе выполнения которой ученик может проявить инициативу и заслужить признание среди одноклассников.

Следующим методом, используемым в целях коррекции отставания в обучении, служит обоснование учителем оценки, чтобы учащийся начальных классов сам понял критерии, по которым происходит оценивание [5].

Обзор мер преодоления неуспеваемости, относящихся к учебно-воспитательному процессу и его организации, свидетельствует о том, что в дидактике проводится довольно последовательная работа, которая могла бы оказать помощь школе. Ее слабое использование в массовой практике объясняется многими причинами. Хотелось бы отметить, прежде всего, то, что эти меры не приведены в систему и соотносятся в педагогической литературе только со сложной и разветвленной сетью причин неуспеваемости, выявление которых выходит за рамки возможностей рядового учителя. Система мер по преодолению неуспеваемости приобрела бы большую действенность, если бы она была соотнесена и с элементами неуспеваемости.

Целый ряд перечисленных мероприятий имеет значение и для предупреждения неуспеваемости, например индивидуализация работы, дифференциация материала и методов работы на уроке. Существенны для предупреждения неуспеваемости и всякого рода оздоровительные мероприятия – улучшение питания детей в школе, рациональный режим дня и т. п.

Следует отметить и такие предлагаемые в литературе меры предупреждения неуспеваемости, как повышение квалификации учителей, их периодическая аттестация. Мы считаем важным повышение не только методической, но и общепедагогической и психологической информированности учителей, создание условий для их творческой самообразовательной работы.

Таким образом, неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. Она трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Важно отметить, что предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов.

**Ссылки на источники**

1. Карпенко А.В., Волченко Е.А. Понятие и виды неуспеваемости младших школьников» //Сборник статей международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире». (Уфа, 1.12.16) – г. Уфа: НИЦ Аэтерна, 2016 – С. 228.
2. Карпенко А.В., Волченко Е.А. Причины неуспеваемости младших школьников» // Сборник статей международной научно-практической конференции «Материалы и методы инновационных исследований и разработок». (Челябинск, 3.12.16) – г. Уфа: Омега Сайнс, 2016 – С. 235.
3. Ключко О.И. Педагогическая психология – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015 – 234 с.
4. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – Спб.: Питер, 2009. – 368 с.
5. . Шабанова Т.Л. Педагогическая психология –. М.: Флинта, 2011. – 320 с.

**Гололобова Ирина Михайловна,**

*бакалавр 4 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

irishka.gololobova@mail.ru

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Особенности формирования теоретического мышления младших школьников**

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема формирования теоретического мышления младших школьников. Проанализированы понятия мышление, теоретическое мышление. Представлена структура теоретического мышления: содержательный анализ, содержательное планирование, содержательная рефлексия.

***Ключевые слова:*** мышление, теоретическое мышление, структура теоретического мышления, младшие школьники.

Мышление является формой человеческого познания. В Российской педагогической энциклопедии под мышлением понимается «процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [2].

Мышление совершается по законам, общим для всех людей, вместе с тем в нем проявляются возрастные и индивидуальные особенности человека. Так, психолог А.А. Смирнов отмечал, что мышление младшего школьника – это «обобщенное, осуществляемое посредством слова и опосредованное имеющимися знаниями отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира» [1]. В разные возрастные периоды ведущее значение для общего психического развития человека приобретает какой-либо один из психических процессов. Так, в раннем детстве основное значение имеет развитие восприятия, в дошкольном возрасте – памяти, а в младшем школьном возрасте – мышление.

Психологические исследования показывают, что в младшем школьном возрасте главное значение приобретает дальнейшее развитие мышления. Причём мышление ребёнка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к наглядно-действенному и словесно-логическому, понятийному мышлению. Благодаря развитию нового уровня мышления, происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е. по словам Д. Б. Эльконина «Память становится мыслящей, а восприятие – думающим» [2]. Поэтому именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития детей в младшем школьном возрасте.

Как показывают многочисленные исследования учёных, в том числе Л.С. Выготского, развитие теоретического мышления, т.е. мышления в понятиях, способствует возникновению к концу младшего школьного возраста важнейших новообразований: рефлексии, которая преображает не только познавательную деятельность учащихся, но и характер их отношения к окружающим людям и самим себе, произвольности и способности к саморегуляции.

Уровень сформированности мышления служит показателем умственного развития младшего школьника. По мнению Л.В. Занкова такими показателями служат: доказательность, критичность, гибкость мышления. З.И. Калмыкова добавляет к ним: экономичность и самостоятельность мышления учащихся начальных классов.

Возникновение и развитие теоретического мышления младших школьников является одним из первых и важнейших результатов развивающего обучения в начальной школе. Своим содержанием, методами, формами организации развивающее обучение ориентированно на закономерности развития личности ребенка. В процессе развивающего обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы его личности. А начинается эта перестройка с интеллектуальной сферы, прежде всего, с мышления.

Теоретические же разработки по данной проблеме принадлежат известному отечественному психологу В.В. Давыдову [1], который считал, что транслировать теоретическое знание можно, формируя мыслителей уже в начальной школе, прививая детям культуру работы с теоретическими знаниями. Подлинное школьное образование – если учитывать современные требования – по сути дела должно быть ориентировано на развитие у детей именно теоретического мышления, которым, как показал опыт работы сотрудников коллектива ученых под руководством В.В. Давыдова, они успешно могут овладевать. В.В. Давыдов писал: «Школа, на наш взгляд, должна учить детей мыслить теоретически» [1]. При формировании теоретического мышления именно теоретические знания имеют первостепенное значение. Если передавать учащимся только эмпирические знания (собственно этим и занимается обычная массовая школа), то у них складывается, соответственно, эмпирическое мышление и не возникает теоретического, «отвлеченного и рассуждающего» мышления.

Таким образом, теоретическое мышление начинает развиваться в младшем школьном возрасте, поэтому основная нагрузка его формирования приходится на начальное обучение и создания для этой цели программ для младших школьников. Теоретическое мышление, по В.В. Давыдову, – это норма, которую можно сохранять и культивировать в обществе, однако для этого всю систему образования необходимо переорганизовать в соответствии с принципами трансляции в первую очередь теоретического знания.

Обзор литературы показал, что развитие теоретического мышления учитывает следующие фундаментальные проблемы педагогической и возрастной психологии:

1. Мышление детерминировано обучением. Установлено, что обучение и развитие младшего школьника реализуется в такой конкретной форме как связь теоретического мышления (включая становление его исходной формы) с содержанием обучения в начальных классах.

2. Развитие мышления человека в онтогенезе протекает как одна стадия, при этом известны закономерности развития мышления у младших школьников как переход от необобщенного (эмпирического) способа решения задач к обобщенному (теоретическому) и далее достижение его развитой формы – абстрактному мышлению.

3. Для эффективного обучения детей младшего школьного возраста теоретическому мышлению необходимы специальные программы, позволяющие за более короткое время освоить большее количество форм теоретического мышления, чем при обучении посредством обычных программ начальной школы.

В.В. Давыдовым показано, что, когда мысль оперирует только в пределах отдельных частных ситуаций, у нее нет достаточных опорных точек для расчленения существенных связей и случайных совпадений, связей, основанных на общности однородных свойств и ассоциативных связей по смежности, общности по существу и принадлежности к одной и той же ситуации. Только в результате систематического обучения, когда ребенок начинает овладевать каким-нибудь «предметом» – арифметикой, естествознанием, географией, историей, совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, его мышление неизбежно перестраивается. Эти специфические формы «ситуативного» мышления неизбежно «сбрасываются» содержанием научного знания, которым ребенок овладевает в процессе систематического обучения [3].

Построение системы знаний любого научного «предмета» предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, и выделение однородных свойств, существенно между собой связанных. Поэтому, когда младший школьник начинает обучаться системе знаний различных «предметов», эта система, проникая в сознание ребенка, по самому принципу своего построения, столь отличного от строения воспринимаемой ситуации, неизбежно прорывает, сбрасывает, преобразует формы «ситуативного» мышления и служит основой для развития у ребенка новых форм рассудочной мыслительной деятельности.

В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у учащихся развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мысль расчленяет восприятие и выделяется из него. Мышление младшего школьника переходит на новую ступень: он овладевает новым содержанием, систематизированным и более или менее обобщенным содержанием опыта. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, служат опорной базой для мыслительных операций.

Если мышление на предыдущей ступени образования было охарактеризовано как «ситуативное», то на этой ступени оно может быть названо по своему содержанию эмпирическим. У ребенка и до овладения им системой знания имеются в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из «единичного», частное подчиняется общему и, таким образом, методом определений получаются понятия, которые дают большой качественный сдвиг в мышлении младшего школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития его мышления проявляется в том, что определения, т.е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными.

Оперируя многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление учащегося начальной школы подготовляется, таким образом, к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у младшего школьника по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания. Динамику развития теоретического мышления у младшего школьника можно наблюдать с помощью двух подходов.

*Традиционный подход: развитие теоретического мышления в процессе овладения системой знаний.* Эмпирическое по своему содержанию мышление выше охарактеризованной ступени может быть по своей форме определено как рассудочное (в диалектическом понимании), различающем рассудочную мыслительную деятельность и собственно разумную «диалектическую» мысль, которая предполагает «исследование природы самих понятий». Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, младший школьник на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных формах. По мере формирования теоретического мышления младший школьник, подросток все больше учатся осознавать обобщенные закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное к всеобщему, от случайного – к необходимому, от явлений – к существенному в них, от одного определения сущности – к все более глубокому ее определению, и, наконец, приходит к все более глубокому познанию действительности, к пониманию взаимосвязи ее различных моментов, сторон, ее сущности. Точнее, младший школьник не столько все глубже познает действительность, по мере того как развивается его мышление, сколько его мышление все более развивается, по мере того как углубляется его познавательное проникновение в действительность [2].

Второй подход динамики развития теоретического мышления у младших школьников В.В Давыдова заключался в создании для этого специальных программ. Переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже «исследованием самих понятий», мышление ученика приходит к все более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций. В данном направлении поисков путей решения проблемы были получены сведения, свидетельствующие о зависимости развития теоретического мышления в младшем школьном возрасте от содержания учебных программ. При обучении с использованием экспериментальных программ, разработанных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, развитие происходит более интенсивно и интегрировано: дети осваивают способы теоретического мышления при решении задач на один год раньше или в более отвлеченной форме, чем при обучении по традиционным программам.

Этот факт также объясняется этими учеными. В основе теоретического мышления лежит «теоретическое (или содержательное) обобщение». Этот тип обобщения связан с выделением всеобщего основания, определяющего собой некоторую анализируемую систему предметов и позволяющего проследить связь между ними внутри целого, внутри все системы. Отличие теоретического мышления от эмпирического, согласно В.В. Давыдову, коренится в том типе обобщения, который положен в основу каждого из этих типов мышления и который фиксируется в соответствующем типе понятия – эмпирического или теоретического. «Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В его основе лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других предметов, создавая тем самым, эмпирическое понятие. Эта связь фиксируется в теоретических понятиях, которые составляют собой содержательное наполнение, костяк теоретических знаний. Такое понятие, в отличие от эмпирического, не находит нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса, а прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении» [1].

Младший школьник может усваивать теоретические знания, если его вводить в генезис теоретических понятий. Ведение в генезис понятия, в свою очередь, предполагает то, что учащийся начинает осваивать мыслительное действие, стоящее за ним. «Понятие – это средство мысленного воспроизведения какого-либо предмета как целостной системы». «Иметь понятие о данном объекте – это значит мысленно воспроизводить, строить его». Трансляция теоретического знания связана таким образом с обучением младших школьников мыслительному способу построения понятий. Соответственно, учителю начальных классов нужно так организовать учебную деятельность младшего школьника, чтобы ее структура совпала со структурой мыслительных действий по построению понятия. Если опираться на понятие как общий способ деятельности, учебные задачи можно конструировать так, что школьник, трудясь над их решением, воспроизведет в своей деятельности генезис самых разных научно-теоретических знаний [2]. Согласно В.В. Давыдову, учитель, организующий процесс трансляции теоретического знания и через это активно влияющий на процесс формирования теоретического мышления у школьника, должен сам уметь мыслить понятийно. Иначе он не научит ученика такому мышлению и не сможет организовать передачу и освоение теоретических знаний.

Таким образом, организация процессов трансляции теоретического знания связана с организацией процессов личностного преобразования. Особенно важно установить критерии, по которым можно следить за развитием изменений в мышлении младшего школьника. Теоретическое мышление – познавательное действие, осуществляемое с помощью процессов анализа и рефлексии в трех генетически преемственных формах: 1) аналитический способ, связанный с обнаружением общего принципа решения задач, 2) рефлексивный способ, связанный с выделением специфических принципов их решения; 3) синтезирующий способ, связанный с раскрытием единства общего и специфических принципов решения задач [1]. Возможность детей осуществлять при решении задач ориентацию в их условиях с помощью того или иного способа теоретического мышления зависит от предлагаемой формы решения задачи. Мышление нацеливается на раскрытие закономерностей происхождения и развития предметов.

Теоретическое мышление – развернутый в пространстве и времени процесс воспроизводства законов и принципов объективного существования предметов, поиск и раскрытие условий их происхождения. Это – обобщенный способ действия. Оно включает в себя следующие компоненты: содержательный анализ, планирование, рефлексию. Эти мыслительные действия, ориентированы на существенные и всеобщие особенности всех окружающих, в том числе научных предметов, а значит и учебных предметов, изучаемых в начальной школе. Содержательный анализ направлен на поиск и выделение в целостном предмете основного и генетически исходного отношения; содержательное планирование заключается в поиске и построении системы потенциально возможных действий, соответствующих главным условиям учебной задачи, а содержательная рефлексия связана с поиском и рассмотрением человеком существенных оснований собственных действий. Все эти мыслительные действия взаимосвязаны. Планирование тесно связано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексию. Их выполнение позволяет строить младшим школьникам содержательные абстракции и обобщения.

Возникновение и развитие содержательных мыслительных действий связано с тем, что ученик в процессе обучения сталкивается с принципиально новым для него типом знания – научным понятием. За каждым этим понятием скрыто особое действие или система таких действий, без выявления которого нельзя раскрыть механизм возникновения и функционирования данного понятия.

Теоретические знания являются основой развивающего обучения. Их усвоение происходит на основе понимания существенных связей между явлениями, которые учащийся устанавливает сам в специально организованной поисковой деятельности. Формирование научно-теоретических понятий происходит посредством выполнения учащимися учебной деятельности. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является основной и ведущей среди других видов деятельности. В нее входят следующие компоненты: учебно-познавательный интерес, целеполагание (постановка и осознание познавательной цели), учебные действия, действие контроля, оценки. Сохранение данной структуры на уроке и целенаправленное формирование каждого из компонентов определяет развитие теоретического мышления [3].

У детей, приходящих в первый класс, целостной структуры учебной деятельности еще нет. В благоприятных условиях она развивается в течение нескольких лет школьной жизни, но особенно интенсивно в начальных классах. Чтобы у учащихся развивалась полноценная учебная деятельность и теоретическое мышление, они должны систематически решать учебные задачи [2]. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении ученик ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в дальнейшем не представляют для него особых трудностей.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий (принятие учебной задачи, преобразование ситуации, моделирование, контроль, оценка процесса решения учебной задачи) [1]. Отдельные учебные действия связаны с рефлексией, анализом, планированием содержательного характера. Контроль основывается на содержательной рефлексии. Осуществление действия преобразования условий учебной задачи и моделирования связано с содержательным анализом предметного материала. Выполнение учебного действия, направленного на построение системы частных задач на основе общего способа их решения, предполагает содержательное планирование этого действия. Именно развивающее обучение специально рассчитано на формирование теоретического мышления, поэтому его наличие или отсутствие у учащихся – показатель того, достигнута ли одна из главных целей обучения.

Итак, процесс развития теоретического мышления развернут во времени, и наиболее четкие его итоги могут быть зафиксированы к концу начальной школы. Но для эффективного развития мышления важно изучать индивидуальные особенности каждого ученика и управлять развитием каждого из них. В течение всего периода обучения необходимо изучать динамику уровня развития каждого ученика и класса в целом.

**Ссылки на источники**

*1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996.*

*2. Колодяжная Е.В. Проблема личностной детерминации развития теоретического мышления младшего школьника в условиях инновационного образования // Вестник ПГЛУ. 2011. № 2.*

*3. Сергеева Б.В. Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6*

**Коваленко Екатерина Георгиевна,**

*канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»*

*г. Краснодар*

[kovalenkoeg@mail.ru](mailto:kovalenkoeg@mail.ru)

**Психолого-педагогические основы развития мышления и речи**

**младших школьников на уроках русского языка**

***Аннотация****. В статье раскрывается сущность понятий «мышление» и «речь», описываются виды мышления, мыслительные операции и уровни работы по развитию речи младших школьников, рассматриваются психолого-педагогические особенности развития мышления и речи младших школьников в процессе изучения русского языка.*

***Ключевые слова****: мышление, речь, виды и формы мышления, уровни работы по развитию речи, младшие школьники.*

Как известно, усвоение знаний учащимися обеспечивается такими психическими процессами, как восприятие, мышление, речь, речевая деятельность. С поступлением ребенка в школу начинается перестройка всех познавательных процессов, и потому, чем лучше будут развиты речь и мышление младшего школьника, тем выше будет качество его знаний. В связи с этим проблема управления познавательной деятельностью и целенаправленного формирования мышления и речи в младшем школьном возрасте является актуальной проблемой педагогики, психолингвистики и психологии развития личности. Не вызывает сомнения тот факт, что определенное содержание знаний может быть адекватно воспринято, усвоено только в определенных формах мыслительной деятельности.

Проблема зависимости речи и речевой деятельности от уровня развития мыслительной деятельности всегда волновала психологов, философов и лингвистов. Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались такие отечественные и зарубежные учёные, как Л.С. Выготский, Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, З.М. Истомина, Г.С. Овчинников; Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и другие. Вопрос о возможности прогнозирования успеваемости учащихся от развития их речи, поставленный ещё А. Бине [1], до сих пор не утратил своей актуальности.

*Мышление* – наиболее общая и прямая форма жизненного отражения, которая создаёт связи и отношения между познавательными объектами. Оно связано с непосредственно воспринимаемым предметом, и только в случае появления речи становится возможным отвлечь от познаваемого предмета свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове.

*Речь* тесно связана со всеми психическими процессами человека. Речь *–*исторически сформировавшаяся модель общения людей с поддержкой языковых систем, формируемых на основе определенных правил. Мысль приобретает в слове материальную оболочку. Мысль появляется и формируется в неразрывной связи с речью: чем глубже и основательнее она продумана, тем более четко и ясно выражена.

На сегодняшний момент мыслительные способности учеников обусловливаются не количеством приобретённых знаний, а большим уровнем развития понятийного мышления. Ученики к переходу в среднее звено должны уметь сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать. Мышление младшего школьника находится на переломной стадии функционирования, так как в это время происходит переход от наглядно-образного к понятийному мышлению, что особенно заметно у второклассников: осознание основывается на наглядных образах и мировоззрениях. Понятийное мышление – [вид осознания](http://www.psychologos.ru/articles/view/vidy_myshleniya), при котором можно использовать и [понятия](http://www.psychologos.ru/articles/view/ponyatie), и последовательные системы; его часто называют отвлеченным (абстрактным) мышлением, но это не совсем так: беспредметный или мысленный характер присущ не только понятийному, но и образному осознанию [2].

На рисунке 1 представлены основные характеристики мышления, которые традиционно приводятся в разных научных источниках [3].

Рисунок 1 – Характеристика мышления как психического процесса

Рассмотрим некоторые параметры мышления младших школьников более подробно.

*Теоретическое понятийное* мышление – это такой вид осознания, пользуясь которым учащийся в процессе достижения цели прибегает к понятиям, делает операции в уме, не имея дела с предметом, ориентируясь только на ощущения и впечатления. Младший школьник думает и достигает поставленной цели полностью в уме, применяя готовые знания, добытые другими людьми, высказанными в понятийной форме. Теоретическое понятийное мышление подходит для точных и абстрактных изучений, например, для освоения таких грамматических категорий, как род, число, падеж, лицо, часть речи, член предложения и т.п. Некоторые учёные к понятийному виду осознания относят словесно-логическое, которое предполагает использование мысли и её последовательное построение. Словесно-логическое осознание работает на базе лингвистики и демонстрирует самый поздний этап индивидуального развития осознания [4]. *Теоретическое образное* осознание отличается от понятийного тем, что базой, которой пользуется учащийся для достижения цели, являются изображения, которые берутся из памяти или рисуются в фантазии.

*Наглядно-образное мышление –* это такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами. Образное мышление – главный вид осознания в младшем школьном возрасте [5], который связан с воображением; в образе может быть зафиксировано одновременное видение предмета с разных точек зрения. Важной особенностью наглядно-образного мышления является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно-образное мышление практически неразрывно с фантазией. *Наглядно-действенное* мышление – самый простой вид осознания, при котором решение ситуации ведётся при помощи физического решения задачи.

Само определение понятийного мышления младших школьников было введено в науку советским психологом Л.С. Выготским в середине прошлого века. Оно включает три способности:

1) способность младшего школьника видеть суть процесса, явления или объекта;

2) способность понять причину и прогнозировать последствия, иными словами, анализировать прошлое и прогнозировать будущее;

3) способность систематизировать информацию и строить целостную картину ситуации.

Становление понятийного мышления учёный считал главной задачей персонального развития младшего школьника. Опираясь на понятийное мышление, младшие школьники приводят в действие различные *мыслительные операции*. К их числу относятся:

*– анализ* – разбитие целого на отдельные сегменты (например, деление слова на морфемы; выделение в предложении главных и второстепенных членов);

*– синтез* – соединение разных деталей в одно целое (например, нахождение в тексте однокоренных слов; составление словосочетаний и предложений, составление рассказа по опорным словам);

*– сравнение* – сравнение разных объектов по каким-либо показателям (например, разграничение однокоренных слов и форм одного и того же слова; сравнение предложений по цели высказывания и по эмоциональной окраске);

*– а*[*бстрагирование*](http://www.psychologos.ru/articles/view/abstragirovanie) – изъятие отдельных признаков из маловажных мыслей (например, составление по схемам (моделям) словосочетаний и предложений);

– [*обобщение*](http://www.psychologos.ru/articles/view/obobschenie) – это соединение разных мыслей в одну группу (например, группировка однородных членов предложения, принадлежащих к одной и той же части речи);

*– систематизация* – соединение разных групп в один строй (например, соединение стрелочками слов, подходящих по смыслу; распределение по колонкам таблицы однородных членов предложения, принадлежащих к разным частям речи).

Понятийное, или словесно-логическое мышление представляет собой самый поздний вид мышления, который имеет дело с конкретными понятиями, а не с образами и действиями. Младшие школьники позднее обретают умения что-то делать в уме и проводить анализ своих действий. Некомплектность психических процессов затрудняет процесс обучения, понижает его качество. Например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают трудности с обобщением учебного материала (выделением корня в родственных словах, делением текста на части, выбором заглавия для отрывка и т.д.).

Индивидуальные особенности младшего школьника, как правило, проявляются при догадливости, отстаивании своего мнения, где очень ярко просматривается параллельность мышления. В работах учёного Дж. Брунера даётся описание четырёх видов выдвижения и подтверждения гипотез младшего школьника [6]:

1) с самого начала младший школьник излагает всевозможные варианты гипотез, поочерёдно проверяет их и исключает неподходящие;

2) ученик излагает одну гипотезу, которую потом подтверждает; если она оказывается неверной, то выдвигает следующую гипотезу и тоже подтверждает;

3) если гипотеза не подтверждается, школьник пытается ненамеренно найти правильное решение проблемы;

4) вид связан с энтузиазмом, с беспорядочностью действий при решении поставленной задачи: подтвердив одну гипотезу и не до конца её проверив, ученик хватается за следующую гипотезу или разом начинает проверять различные гипотезы.

Следует отметить, что у младших школьников наблюдается способность к реализации такой формы мышления, как умозаключение. В младшем школьном возрасте дети готовы создавать индуктивные и дедуктивные умозаключения, раскрывающие более глубокие истинные связи, чем трансдукция у дошкольника, однако в этот период:

1) умозаключения ограничены предпосылками, данными в наблюдении; наиболее абстрактные умозаключения оказываются доступными лишь потому, что они могут быть совершены, опираясь на схемы, как, например, умозаключения о соотношении величин;

2) умозаключения, поскольку они объективны, происходят в соответствии с установленными принципами или правилами, но не на основе этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен еще пониманию [7].

Успех решения лингвистической задачи зависит от того, в какой степени грамотно осуществляются мыслительные операции, как применяются разнообразные формы и виды мышления. Безусловно, формирование понятийного мышления школьников не может эффективно осуществляться только в рамках одного предмета, например, русского языка, необходимо активизировать мыслительные процессы учащихся и на уроках математики, окружающего мира, литературного чтения.

Почти все методисты и психологи дают советы по формированию понятийного мышления детей младшего школьного возраста. Особенность мысли младших школьников выражается в том, что у учащегося недостаточно развиты способности к определенным формам мышления. Свойство детского ума усваивать все конкретно, буквально, неумение видеть дальше проблемы и осознать её воображаемый или переносный смысл – одна из главных трудностей детского мышления, наглядно проявляющаяся при изучении таких абстрактных школьных дисциплин, как русский язык.

Если мышление в понятиях недостаточно развито, то учащиеся испытывают трудности в абстрагировании, обобщении, в выделении существенного и отбрасывании несущественного. При этом сложности проявляются на всех этапах обучения и на разных предметах. Беспомощность в выделении главного приводит к неумению разделить заданный текст на смысловые части, отделить суть от деталей, кратко пересказать его. Неумение отличать общее и частное, главное и второстепенное зачастую приводит к неправильным заключениям, связанным с тем, что ученики судят о предметах на основе второстепенных, несущественных признаков. Приведем два типичных примера.

После введения темы «Подлежащее» младшие школьники называли подлежащим в предложении «Наступила долгожданная весна» слово «наступила», считая, что подлежащее – это слово, которое стоит в предложении на первом месте, ведь именно таким образом были построены предложения в первых заданиях, которые предъявлял учитель на уроке русского языка.

Грамматические правила с исключениями – один из наиболее значимых пунктов проявления этой трудности. Когда сложно выделить что-то и проанализировать отдельно от общего правила, учащиеся либо запоминают только правило, забывая об исключениях, либо помнят только исключения, совершенно не соотнося их с правилом. Так обстоит дело с правилом написания «Не с глаголами».

Отличительный признак большей части сочинений младших школьников – неспособность отбросить те стороны литературного материала, которые не соответствуют заданной теме. Младшие школьники, как правило, стараются подробно описать не только и даже не столько то, чего требует от них тема, а все, что они знают об этом авторе или об этом произведении вообще. Поэтому если учитель начальных классов не хочет, чтобы учащиеся сочиняли тексты «не по теме», следует усиленно обучать их не только выделять главное, но и уходить от ненужного. Таковы некоторые отрицательные проявления недостатков развития понятийного мышления в учебной деятельности младших школьников.

Развитие мышления и развитие речи – это взаимосвязанные процессы: психологической базой речи служит мысль, успешное развитие речи допустимо на базе сформированной системы определений, в свою очередь, освоение языка формирует предпосылки для улучшения качества мыслительных операций, для развития более сложных видов мышления.

Мысль и слово находятся в диалектическом единстве. Речь неотделима от мысли, поскольку «речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [8, с. 275]. Развитие речи – это и развитие мышления. Материализуя свою мысль, иногда не вполне четкую, мы подчиняемся жестким, четким законам языка и таким образом упорядочиваем саму мысль. Но и мысль не может успешно работать без языкового оформления: «в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [9, с. 305]. Четкие, ясные, легко осознаваемые языковые конструкции накладываются на аморфную, складывающуюся мысль и дисциплинируют ее. Такова роль синтаксических конструкций, морфологических форм, словообразовательных моделей, стилистических фигур.

В процессе обучения учащиеся используют как устную, так и письменную формы речи. Главным видом устной речи считается речь, протекающая в форме разговора – диалогическая речь; другая форма устной речи – монологическая речь. Любой вид речи выполняет конкретные функции, среди которых – выражение, воздействие, сообщение, обозначение. При этом для овла­дения речью школьник нуждается в речевой среде, необходима и речевая активность самого уча­щегося.

Для устной речи выделяют правильность орфоэпическую и произносительную. Письменная речь обладает собственной спецификой: она постоянно запрашивает большего контроля, нежели устная речь. Главным звеном в формировании письменной речи считается развитие связной речи – способность показать в речи все без исключения взаимосвязи предметного содержания таким образом, чтобы смысловая сущность речи сформировала контекст, доступный для другого. Овладевая письменной речью, учащиеся начальных классов понимают, что тексты бывают различными по своей структуре, стилю и типу (повествования, описания, рассуждения, письма, заметки и т.п.), хотя не изучают теоретические основы этих понятий.

Речь младшего школьника отличается по степени произвольности, сложности планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Зачастую это речь-повторение, речь-называние, у ученика может доминировать сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь. А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Речевое общение подразумевает не только широкое применение известных учащимся слов, но и осознанность того, о чем идет речь, поиск значений и смыслов систем родного языка.

Многие дети семи-девяти лет, уже достаточно освоив основы контекстной речи, позволяют себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит, как правило, с близкими или с ровесниками в период игрового общения. Такое соскальзывание с речи, употребляемой для формулировки собственной мысли, к речи, формально направленной на квазикоммуникацию, есть показатель того, что у учащихся есть трудности в построении разумной контекстной речи, – им сложно регулярно размышлять, работать над конструированием плана высказывания, над выбором необходимых слов, сочетаний слов, над построением связных предложений.

Развитие речи объединяет изучение грамматики и правописания, с одной стороны, и обучение чтению, с другой стороны, и выражается в определенном комплексе речевых умений, связанных с владением не только предложением, лексикой родного языка, но и умениями связно и образно передавать мысли.

*Речевые умения*, которые формируются в процессе обучения русскому языку, на основе той функции, какую они реализуют в речи, классифицируются на: 1) речевые умения, локализирующиеся в пределах одной языковой единицы – орфоэпические, лексические, грамматические; 2) речевые умения устной и письменной речи – коммуникативные, стилистические, синтаксические. Речевые умения первой и второй групп взаимосвязаны: первая группа позволяет определить языковое оформление текста, а вторая – смысловую сторону в связном устном или письменном высказываниях [10, с. 98].

Методисты выделяют четыре уровня работы по развитию речи младших школьников [11, с. 380-414], что получило отражение на рисунке 2.

Рисунок 2 – Уровни работы по развитию речи младших школьников

*Произносительная работа* планируется по направлениям: техника, орфоэпия, интонация. *Лексический уровень* (словарная работа) базируется на утверждении о том, что от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед младшим школьником стоят две задачи: 1) количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок; 2) задача активности, готовности словаря к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в разных значениях.

На *грамматическом уровне* работы по развитию речи младших школьников на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения. Это достигается тренировкой, т.е. построением словосочетаний и предложений различных типов.

Текст обладает единством темы и замысла, относительной завершённостью, определённой внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними. *Уровень текста* предполагает использование устных и письменных упражнений: 1) устный пересказ прочитанного в различных вариантах; 2) различные текстовые выступления учащихся: развёрнутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения; 3) разные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок; 4) сочинение по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинам, по предложенному и самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета; 5) записи по наблюдениям, ведение дневников природы или погоды; 6) различные виды драматизации, инсценировка рассказов; 7) статьи в газеты [12, с. 393].

Таким образом, уроки русского языка призваны способствовать развитию у учащихся понятийно-логического мышления, строгой последовательности рассуждения и его доказательности; обучать умению кратко, точно, ясно и правильно излагать свои мысли. Работа, направленная на развитие у младших школьников способности делать самостоятельно выводы, должна осуществляться на этапе ознакомления с новым материалом, а также при выполнении логических заданий и упражнений, направленных на выделение существенного, анализ, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Речь считается одним из ведущих психических процессов, и ее освоение младшими школьниками происходит на уроках русского языка по направлению звуко-ритмической, интонационной стороны речи; освоения грамматического строя и лексики, обогащения словаря и развития речевых процессов.

**Ссылки на источники:**

1. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.:

2. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-еврознак, 2006.

3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Академический Проект, 2008. – 668 с.

4. Немов Р.С. Психология: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – в 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1.

5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия»,

6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

7. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение; Владос, 1994.

8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000.– 712 с.

10. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. – М., 1984.

11. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

12. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

**Гречанная Марина Алексеевна,**

*бакалавр 2 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[miss.gre4annaia@yandex.ru](mailto:miss.gre4annaia@yandex.ru)

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Причины слабой успеваемости младших школьников**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается проблема слабой успеваемости младших школьников. Проанализировано понятие «слабоуспевающий ученик». Описываются виды неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания. Представлены причины слабой успеваемости младших школьников.*

***Ключевые слова:*** *слабая успеваемость, младший школьник, виды неуспеваемости, причины неуспеваемости.*

Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению учеником школьной программой. Именно в начальный период обучения у младших школьников закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, слабое владение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие учащиеся нередко отстают в процессе обучения. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав такому учащемуся своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины трудностей в учебной деятельности, установить, какие из них действуют в конкретном случае (т.е. диагностировать трудности в учебной деятельности) и уметь или устранить их, или корректировать последствия.

Вопросы обучения слабоуспевающих школьников находятся в центре внимания современной педагогики. В отечественных психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы обучения слабоуспевающих учащихся: определение видов слабой успеваемости и поиск ее причин, выявление типов и характерных признаков слабоуспевающих (И.А. Коробейников, В.П. Стрезикозин Ю.К. Бабанский, Н.И. Мурачковский, Л.И. Божович, А.А. Бударный, А.М. Гельмонт, М.А. Данилов, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Л.С. Славина и др.).

Проблема школьной неуспеваемости – сложная и чрезвычайно важная. Её пытаются решить издавна и самыми различными способами. Раньше был один способ – оставить ученика на второй год, ждать, пока он созреет для овладения программой определённого класса. На данный момент существуют специальные школы, классы выравнивания для таких детей, но эффективность их не всегда высока. Уже сам факт помещения учащегося в такую школу или класс травмирует его, выводит в разряд неполноценных. Поэтому следует искать способы повышения уровня коррекционной работы с такими детьми в условиях обычного класса.

Хотя задача раскрытия сущности преодоления неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М. А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения – его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями.

Определение сущности понятия «неуспеваемость», «слабоуспевающий ученик» встречается в работах М.Е. Волкова, В.С. Цетлин. Слабоуспевающий ученик – это ученик, учебно-личностные достижения которого не соответствуют содержанию образования, ФГОС НОО [3]. Слабоуспевающие дети обладают особым мироощущением, собственным восприятием, яркими, самобытными способами мышления.

Исследованию проблемы слабой успеваемости и способов ее преодоления посвящены работы Ю.К. Бабанского, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, Л.С. Славиной и др. Авторы выделяют для слабоуспевающих учеников проблемы, связанные с формированием прочных знаний и умений, развитием мышления, интереса, самостоятельности, волевых качеств и др.

Неуспеваемость (и другие термины: неуспешность, отставание, слабая успеваемость) подразумевает отставание от нормы, то есть неуспеваемость относительно какого-либо норматива. За точку отсчета принимают различные нормы, и это определяет то, о какой неуспеваемости идет речь. Чаще всего имеют в виду некий обязательный минимум, уровень знаний, умений по данному учебному предмету (или по нескольким предметам). Под неуспеваемостью в педагогике понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения – цепочки уроков, посвящённых изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года [1].

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отстава­ние» обозначает и процесс накапливания невыполнении требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т.е. один из моментов этого процесса.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, она – итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. Задача педагога состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных видов отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

В свою очередь, школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при которых они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями. По данным Н.Н. Заваденко школьная дезадаптация отмечается у 31,6% младших школьников. Из них 42% составляют мальчики и 18,6% – девочки [3].

Понятие «неуспеваемость» по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. По мнению Л.А. Регуш, «…в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду её психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т.д. Педагогика рассматривает как источник возникновения неуспеваемости учащихся формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом» [4].

Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями учащихся, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее причин.

Подход к изучению неуспеваемости путем анализа порождающих ее условий представлен в многочисленных публикациях, посвященных причинам неуспеваемости. Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, ибо они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» отвечает метод ее изучения – определение видов неуспеваемости.

А.А. Бударный различает два вида неуспеваемости. Он справедливо указывает, что «неуспеваемость – есть понятие в известной мере условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований» [1].

Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость – недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования.

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А.М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

I – общее и глубокое отставание (по многим или всем учебным предметам длительное время);

II – частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика));

III – неуспеваемость эпизодическая (то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая).

Во всех случаях А.М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [3].

Для того чтобы добиться эффективности работы по преодолению школьной неуспеваемости, необходимо, прежде всего, определить вызывающие ее причины. В каждом конкретном случае причина индивидуальна. Психологи говорят, что есть общие причины, характерные для определенного круга школьников. Педагоги обычно называют нежелание учиться и отсутствие познавательных интересов, дурное влияние семьи и улицы и т.д. Слабая успеваемость всегда вызывается совокупностью причин, одна из которых является решающей.

Известные ученые Ю.К. Бабанский и В.С. Цетлин выделяют две группы причин слабой успеваемости: внешние и внутренние. К внешним причинам в первую очередь относятся социальные причины, т.е. снижение ценности образования в обществе, нестабильность существующей образовательной системы, а также несовершенство организации учебного процесса на местах (неинтересные уроки, отсутствие индивидуального подхода, перегрузка учащихся, пробелы в знаниях и т.д.). Сейчас как никогда актуально отрицательное влияние извне – улицы, семьи и т.д., поскольку общество растеряло способы борьбы с ним, а создавать их заново очень сложно.

Внешними причинами слабой успеваемости являются:

1. Социальные причины (снижение ценности образования в обществе).

2. Несовершенство учебного процесса.

3. Отрицательное влияние семьи, улицы.

Одной из самых главных внутренних причин на сегодняшний день становятся дефекты здоровья младших школьников, вызванные резким ухудшением уровня материального благосостояния семей, также – низкое развитие их интеллекта.

К внутренним причинам следует отнести и проблему отсутствия мотивации учения, и проблему слабого развития волевой сферы у школьников. Об этом писал известный русский педагог К.Д. Ушинский: «Учение, основанное только на интересе, не дает возможности окрепнуть воле ученика, т.к. не всем в учении интересно, и придется многое взять силой воли» [4].

Внутренними причинами слабой успеваемости являются:

1. Дефекты здоровья современных школьников.

2. Слабое интеллектуальное (умственное) развитие, вызванное как приобретенными патологиями развития, так и генетически обусловленное.

3. Отсутствие мотивации к учению.

4. Слабое развитие волевой организации ученика.

Таким образом, в реальной жизни школьника переплетается целый ряд причин и проблема не только в нежелании учиться, а гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд. Анализ литературы по проблеме неуспеваемости учащихся позволил выделить несколько групп факторов, ведущих к неуспеваемости в школе:

* физиологический фактор;
* социальный фактор;
* психологический фактор.

На сегодняшний день медицинская статистика говорит о том, что лишь 10% выпускников школ могут считаться абсолютно здоровыми. Отмечается четкая тенденция к ухудшению психического здоровья детей и подростков. Основными формами детской психической патологии являются неврозы, психопатии, девиантное поведение. Именно поэтому специалистам, работающим с детьми и родителям необходимо учитывать состояние здоровья ребенка и вариант его индивидуального развития при организации учебного процесса, как в школе, так и дома. Детям с ослабленным здоровьем в большей степени необходим щадящий режим, контроль над учебной нагрузкой, внимательное отношение со стороны учителей и родителей. П.П. Блонский считал, что причинами неуспеваемости могут стать патологическая наследственность (нервные и сердечные болезни), неблагоприятное утробное детство, плохая успеваемость родителей и другое [3].

Часто причиной слабой успеваемости являются неблагоприятные условия жизни в семье, отсутствие, как контроля, так и помощи в учебе со стороны взрослых, конфликты в семье, отсутствие режима. Неблагополучная, неполная семья, отсутствие контакта с родителями, низкий материальный уровень семьи, школьная образовательная среда, СМИ, – все эти социальные факторы также могут привести ученика к неудачам в учении.

Среди психологических факторов можно выделить несколько сфер, влияющих на обучение: познавательная; мотивационная; эмоционально-волевая. Л.С. Славина среди причин слабоуспеваемости учащихся указывает следующие:

* неправильное отношение к учебе;
* трудности усвоения учебного материала;
* неумение трудиться;
* отсутствие познавательных учебных интересов;
* отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформулированные навыки и способы учебной деятельности [4] .

П.П. Борисов также предлагает подробную классификацию причин слабой успеваемости младших школьников, объединяя все возможные причины в 4 крупных блока:

1. Педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы;
2. Социально-бытовые причины: неблагоприятные условия, недостойное поведение родителей, материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка;
3. Физиологические причины: общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей, инфекционные болезни, нарушение двигательных функций центральной нервной системы (ЦНС), болезни нервной системы;
4. Психологические причины: особенности развития внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора [2].

Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, П.И. Раев считают, что школьная неуспеваемость может быть вызвана:

* психическими особенностями ученика;
* недостатком объема и качества знаний;
* недостаточно сформированной учебной деятельностью;
* отношением с окружающими;
* деформацией мотивов учения [4].

Среди названных причин (рис. 1) выделяются несколько основных, которые могут привести к неуспеваемости младших школьников.

Социальные причины

Физиологические причины

Психологические причины

Мотивационная сфера

Эмоционально-волевая сфера

Познавательная сфера

Обучение

Рисунок 1 – Причины неуспеваемости учащихся начальных классов

Многие специалисты (Л.С. Славина, Л.А. Матвеева, П.П. Борисов и другие) отмечают, что в разных случаях школьная неуспеваемость может быть вызвана различными психологическими причинами. К ним относят свойства самого ученика, его способности, мотивы интересы и др. «Научное исследование физического и умственного развития неуспевающих и отстающих детей, – писал В.А. Сухомлинский, – привело меня к выводу, что у 85% неуспевающих и отстающих главная причина отставания, низкая, неудовлетворительная работа на уроках и дома, второгодничество – плохое состояние здоровья, какое-нибудь заболевание или недомогание, чаще всего совершенно незаметное для врача и поддающееся лечению только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя. С каждым годом нам становится всё яснее и яснее зависимость духовной жизни ребёнка – интеллектуального развития, мышления, внимания, памяти, устойчивости от игры его физических сил» [3].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что причины неуспеваемости младших школьников заключаются в следующем:

* непосильный объём информации;
* несовершенство методов обучения;
* отсутствие нужных познавательных мотивов учения;
* «интеллектуальная пассивность»;
* неправильные навыки и способы учебной работы;
* неверное отношение к труду.

Знание и предотвращение этих причин позволяет сделать процесс обучения школьников более эффективным. Чтобы младший школьник хорошо учился, необходимы важные условия: отсутствие существенных недостатков умственного развития; достаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня; материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека; мастерство учителей, работающих с ним в школе.

**Ссылки на источники**

1. Васильев Б.П. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 2003.

2. Калинина Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практич. пос. / Н.В. Калинина, С.Ю. Прохорова. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.

3. Сергеева Б.В. Педагогические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. Актуальные задачи педагогики: материалы VII Mеждунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). - Чита: «Молодой ученый», 2016.

4. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие. М., 2003.

**Коваленко Екатерина Георгиевна,**

*канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

[kovalenkoeg@mail.ru](mailto:kovalenkoeg@mail.ru)

**Манюрова Наталья Тагировна**,

*магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,г. Краснодар*

[natali.manurowa0@gmail.com](mailto:natali.manurowa0@gmail.com)

**Теоретические основы формирования коммуникативных умений**

**младших школьников на уроках английского языка**

***Аннотация****. В статье обосновывается важность формирования на уроках английского языка коммуникативных умений младших школьников, рассматриваются лингвистические, педагогические и методические основы формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов.*

***Ключевые слова****: умение, коммуникативные умения, виды речевой деятельности, младшие школьники, компоненты обучения английскому языку.*

Как показывает практика, многие учащиеся начальной школы, владея достаточным набором знаний по лексике и грамматике английского языка, испытывают большие трудности при общении, построении диалога, при чтении и понимании прочитанного, при создании собственного текста. Устная и письменная речь младших школьников, по наблюдениям педагогов, лишена таких значимых коммуникативных качеств, как точность, логичность, правильность. Кроме того, бедный словарный запас, нарушение лексической сочетаемости слов, незнание правил построения грамматических конструкций являются основными причинами недостаточной речевой подготовки учащихся. В связи с этим считаем, что формирование коммуникативных умений младших школьников на уроках английского языка остаётся одной из актуальных задач современной начальной школы.

Как известно, понятие «умение» – одно из центральных понятий в педагогике, психологии и методике обучения языку, как русскому, так и иностранному. Существуют различные подходы к определению данной категории. Отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн считают, что умение – это отдельный компонент действия, самый элементарный уровень выполнения какого-либо действия. В педагогической науке умение рассматривается как «овладение способами (приёмами, действиями) применения усвоенных знаний на практике» [1,с.72], как совокупность знаний и навыков в действии для выполнения сложного творческого действия, которое не может быть автоматизированным [2]; как «способность ученика выполнять определенные действия на основе полученных знаний; умение формируется в процессе осмысления теоретической информации в новых условиях, оно включает в себя и этап контролирования процесса деятельности» [3, с. 35].

В современной психологии исследование проблемы формирования коммуникативных умений учащихся ведется как в практических, так и в теоретических направлениях. Разработкой этой проблемы занимались А.А. Богдалев, Г.М. Андреева, А.В. Мудрик, Р.С. Немов, И.М. Михайлова, А.А. Вахрушев и другие. В таблице 1 представлены определения понятия «коммуникативные умения», которые были сформулированы отечественными учёными-психологами.

*Таблица 1*

**Определения понятия «коммуникативные умения» с позиции психологов**

|  |  |
| --- | --- |
| **Автор** | **Содержание понятия«коммуникативные умения»** |
| Г.М. Андреева | *Коммуникативные умения* – система осознанных коммуникативных действий, основанных на очень значимой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие связано с формированием и развитием личностных новообразований, как в интеллектуальной сфере, так и в сфере значимых профессиональных характеристик [4] |
| А.А. Богдалев | *Коммуникативные умения* – индивидуально-психологические качества личности, которые обеспечивают эффективные взаимодействия и адекватное взаимопонимание между собеседниками в ситуации общения или выполнения совместной деятельности. Коммуникативные умения позволяют успешно взаимодействовать с другими людьми, выполнять коммуникативную, организаторскую, педагогическую и другие виды деятельности [6] |
| А.А. Вахрушев | *Коммуникативные умения* – это умения понимать точку зрения другого, объяснять свою позицию, извлекать информацию, данную в неявном виде, слушать и понимать [9] |
| И.М. Михайлова | Под *коммуникацией* понимается умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития [8] |
| А.В. Мудрик | *Коммуникативные умения* – способность ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей, разбираться в ситуации общения, сотрудничать в различных видах деятельности [5, 148] |
| Р.С. Немов | *Коммуникативные умения* – обмен информацией между людьми, их взаимодействие, умение успешно взаимодействовать с другими людьми, умение убеждать других, умение оказывать влияние на других людей [7] |

Иными словами, под коммуникативными умениями понимается выбор наиболее правильных способов общения с собеседником в той или иной ситуации, успешное взаимодействие с окружающими людьми.

Многие учёные-педагоги утверждают, что коммуникативные умения формируются в процессе общения учащихся и обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию школьников на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками и взрослыми. Активное речевое поведение способствует более быстрому, прочному и сознательному усвоению языкового материала, преодолению психологического барьера при изучении иностранного языка. В.А. Кузнецова под коммуникативными умениями понимает умения:

* точно излагать материал, опираясь на большой словарный запас и знания в области предметного поля;
* владеть логикой и синтаксисом языка, правильно использовать необходимые стилистические обороты и словосочетания; различать особенности устной и письменной речи;
* находить и реализовывать адекватную форму изложения материала, включая образность и выразительность речи, интонацию и силу необходимого звучания [10];

По мнению И.Н. Верещагиной и Е.И. Негневицкой, в начальной школе на уроках английского языка закладываются основные умения и навыки общения на иностранном языке [11]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, на уроках английского языка в начальной школе необходимо формировать целый комплекс коммуникативных умений, которые отражены в таблице 2 [12].

*Таблица 2*

**Комплекс коммуникативных умений младших школьников,**

**формируемых на уроках английского языка**

|  |  |
| --- | --- |
| **Коммуникативные умения** | **Характеристика основных видов**  **деятельности учащихся** |
| *Говорение*  *Дилогическая форма.*  Уметь вести:  – этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения;  – диалог-расспрос;  – диалог – побуждение к действию.  *Монологическая форма:*  уметь пользоваться основными коммуникативными типами речи: описание, рассказ, характеристика (персонажей) | Задавать вопросы о чем-либо; отвечать на вопросы собеседника.  Расспрашивать о чем-либо.  Попросить о чем либо и отреагировать на просьбу собеседника.  Начинать, поддерживать и завершать разговор.  Описывать что-либо.  Сообщать что-либо.  Рассказывать, выражая свое отношение.  Характеризовать, называя качества лица / предмета.  Воспроизводить наизусть тексты рифмовок, стихотворений, песен.  Пересказывать услышанный / прочитанный текст (по опорам, без опор).  Составлять собственный текст по опорам |
| *Аудирование*  Воспринимать на слух и понимать:  – речь учителя и одноклассников в процессе общения на уроке и реагировать на услышанное;  – небольшиетексты в аудиозаписи (сообщения, рассказы, сказки и т.п.) | Понимать в целом речь учителя по ходу урока.  Распознавать и полностью понимать речь одноклассника в ходе общения с ним.  Распознавать на слух и понимать связное высказывание учителя, одноклассника, построенное на знакомом материале и/или содержащее некоторые незнакомые слова.  Использовать контекстуальную или языковую догадку.  Использовать переспрос или просьбу повторить для уточнения отдельных деталей.  Вербально или невербально реагировать на услышанное.  Воспринимать на слух и понимать основную информацию, содержащуюся в тексте (о ком, о чем идет речь, где это происходить и т.д.).  Воспринимать на слух и понимать как основную информацию, так и детали |
| *Чтение*  Читать:  – вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале;  – про себя и понимать тексты, содержащие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, находить в тексте нужную информацию | Соотносить графический образ слова с его звуковым образом на основе знания основных правил чтения.  Соблюдать правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом.  Выразительно читать вслух небольшие тексты, содержащие только изученный материал. Прогнозировать содержание текста на основе заголовка.  Зрительно воспринимать текст, узнавать знакомые слова, грамматические явления и полностью понимать содержание.  Не обращать внимания на незнакомые слова, не мешающие понимать основное содержание текста.  Находить значение отдельных незнакомых слов в двуязычном словаре учебника.  Находить в тексте необходимую информацию (имена персонажей, где происходит действие и т.д.)  Оценивать поступки героев с точки зрения их соответствия принятым нормам морали |
| *Письмо*  Владеть:  – умением выписывать из текста слова, словосочетания и предложения;  – основами письменной речи: писать по образцу поздравление с праздником, короткое личное письмо | Писать по образцу краткое письмо зарубежному другу, сообщать краткие сведения о себе, запрашивать аналогичную информацию о нем.  Писать поздравительную открытку с Новым годом, Рождеством, днём рождения (с опорой на образец).  Правильно оформлять конверт (с опорой на образец) |

В результате изучения иностранного языка в начальной школе у учащихся должны быть:

* сформированы умения общаться на английском языке (на элементарном уровне) с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) формах;
* развиты умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи;
* развиты умения «взаимодействовать с окружающими при выполнении разных ролей в пределах речевых потребностей учащихся» [13, с. 129].

О.А. Александровой названы причины низкого уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников: 1) «работе по формированию коммуникативных умений в начальной школе уделяется недостаточное внимание, в результате чего не создается база для дальнейшего развития коммуникативных умений учащихся в среднем звене; 2) в работе по развитию речи не в полной мере учитываются возрастные особенности школьника, который, как правило, мыслит конкретно и не всегда устанавливает внутреннюю взаимосвязь между словом и образом» [14, с. 112]. К основным причинам несформированности коммуникативных умений младших школьников можно отнести недостаточное количество времени, которое затрачивается на уроке на закрепление нового или ранее изученного материала, отработку коммуникативных умений, индивидуальную работу с каждым учеником.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил выявить лингвистический, психологический и методический компоненты обучения английскому языку, которые составляют теоретическую основу формирования коммуникативных умений младших школьников. Рассмотрим данные компоненты.

1. *Лингвистический компонент* включает готовность применять иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности [15], что предполагает использование учениками грамматических структур английского языка, овладение определенным лексическим запасом и правильным произношением, то есть младшие школьники должны уметь правильно писать, читать, понимать устную речь.

Лингвистический компонент охватывает:

* строго отобранный фонетический, лексический и грамматический минимумы;
* образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно и тематически обусловленные, т.е. тематику и текстовой материал для развития устной и письменной речи;
* языковые понятия, не свойственные родному языку обучающихся.

Речевое высказывание в методике обучения иностранному языку принимает вид учебной единицы. Это может быть речевой образец, типовое предложение, диалог-образец, образец монологического высказывания большей протяженности, чем предложение.

Выделяют четыре макросферы общения, являющиеся исходным фактором для определения сфер практического использования языка. В свою очередь данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

1. сфера производственной (материально-практической) деятельности человека – специальная речь;
2. сфера бытовых отношений – разговорная (обиходная) речь;
3. сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества – художественная и научная речь;
4. сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) – публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации.

Поскольку содержание обучения зависит от целей обучения, то и отбор его проводится с учетом выдвинутых целей. Первым элементом содержания обучения, подлежащим отбору, является тематика, без знания которой нельзя отобрать ни словарь, ни текст. При отборе языкового материала (лексики, грамматики, фонетики) главным компонентом является словарь, который отбирается в первую очередь, так как набор лексики определяет фонетические и грамматические минимумы. Например, если у ученика «хромает» грамматика английского языка, то сначала нужно набрать определенный минимум языкового материала, а потом уже осуществлять отбор и адаптацию текстов, выявлять понятия, отсутствующие в родном языке учащегося.

2. *Психологический компонент* базируется на формировании у учащихся определенных умений и навыков для использования языка в коммуникативных целях. К таковым навыкам относятся: произносительные, лексические, грамматические, орфографические навыки, навыки техники чтения и письма. На их основе развиваются умения аудирования (понимания речи на слух), говорения, чтения, письменной речи. При решении коммуникативных задач речевые умения обеспечивают развитие творческой деятельности, в которой принимают участие интеллектуальная и эмоциональная сферы ребёнка. В результате осуществления речевой деятельности формируются механизмы речи, обеспечивающие *восприятие* при аудировании и чтении и *производство* (порождение) речевых высказываний (говорение, письмо). Речевая деятельность находит реализацию в конкретных действиях и операциях, которые обеспечивают работу соответствующих механизмов речи, ответственных за аудирование, говорение, чтение и письмо.

*3. Методический компонент* содержания обучения связан с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, развитием навыков и умений самостоятельной работы. Он предусматривает обучение рациональным приемам учения, формирование умений пользоваться учебником, грамматическим справочником, словарем, звуко- и видеозаписью, средствами ИКТ. Младших школьников следует учить переносу знаний, навыков, умений, приобретенных ими при изучении родного языка и других предметов, на новый предмет изучения – английский язык; обучать приемам выполнения заданий, связанных с разными видами речевой деятельности: письмом, чтением, устным сообщением. Важным моментом здесь является помощь учителя в правильной организации самостоятельной работы учащихся, в проведении ими самоконтроля, самоанализа учебной деятельности. Иными словами, методический компонент содержания обучения включает такие аспекты, как:

* планирование собственной учебной деятельности;
* выбор оптимальных средств решения поставленных задач;
* использование учащимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в процессе выполнения учебной задачи;
* осуществление самоконтроля и самокоррекции в процессе учебной деятельности.

Очевидно, что в понятие методического компонента содержания обучения различным аспектам английского языка входит обучение приёмам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, словарями и справочниками, приёмам работы с текстом, в том числе и собственным. Необходимо также научить школьников проводить социокультурные наблюдения в процессе изучения языков и культур.

На уроках английского языка в начальной школе приоритетными должны стать различные средства и методы обучения, которые способствуют формированию у младших школьников коммуникативных умений. Поэтому на уроке следует чаще использовать разнообразные видео- и аудиоматериалы, включая песни, которые помогают детям учиться воспринимать иностранную речь на слух, формировать правильное произношение. Наборы учебно-наглядных пособий, раздаточный материал, коммуникативные игры и различные творческие задания мотивируют школьников познавать новое, экспериментировать, тем самым помогая развивать коммуникативные умения, поскольку именно творчество является одним из важнейших способов развития и формирования личности [16].

Таким образом, формировать коммуникативные умения младших школьников на уроках английского языка – задача непростая, поэтому педагог должен тщательно подбирать языковой материал для работы на уроке, применять современные средства ИКТ, комплекс методов и приёмов обучения, создавать на уроке психологически комфортную атмосферу для общения, чтобы каждый ученик мог активно включаться в учебный процесс. На наш взгляд, процесс формирования коммуникативных умений младших школьников будет более успешным при использовании коммуникативно-диалоговых и информационных технологий, технологии проектного обучения, с учётом оптимального отбора методов, приёмов и форм работы по развитию связной речи учащихся.

Овладение иностранным языком в начальной школе на достаточно высоком уровне является одним из важнейших условий общей успешности образования младших школьников, то есть владение устной и письменной речью выступает не только как специальное учебное умение, но и как важнейшее общеучебное умение, необходимое для изучения любого предмета.

**Ссылки на источники**

1. Подласый И.П. Педагогика: учебник / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 574 с
2. Пальчевский С.С. Педагогика: [Электронный ресурс] URL: https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika\_palchevskiy\_ss/navichki\_vminnya.htm.
3. Теория и практика обучения русскому языку: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
4. Андреева  Г.М.  Социальная  психология  /  Г.М.  Андреева.  – М.:  Аспект  Пресс,  2006.  –  363  с.
5. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников: Дис. …д-ра пед. наук. – М., 1980.-414 с.
6. Бодалев  А.А.  Психология  общения.  Энциклопедический  словарь  /  А.А.  Бодалев.  – М.:  Когито-Центр,  2011.  –  523  с.
7. Немов Р.С. Психология в 3 кн.: учеб.для студентов высш. пед. учеб. Заведений. – Кн. 1. –М.: Владос, 2000.- 686 с.
8. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И.М. Михайлова.– М.: Псков. ПГПУ, 2005. – 188 с.
9. Вахрушев А.А. Общеучебные умения младших школьников [Текст]: плюсы и минусы / А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, Л.В. Болотник.– М.: Наш язык, 2007. –184 с.
10. Кузнецова, В.А. Формирование логико-информационных и речевых коммуникативных умений студента в процессе изучения математики / В.А. Кузнецова // Вестник ЯГПУ. – Электронный журнал. – Ярославль: ЯГПУ.
11. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под ред. Казакова А.А. – М.: Просвещение, 2016.
13. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. Ч.2.– М.: Просвещение, 2010.– 231 с.
14. Александрова О.А. Формирование коммуникативных умений общения / О.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2005. – 26 с.
15. [Мильруд, Р.П.](http://shgpi.edu.ru/biblioteka/cgi-bin/search/search.exe?Z21ID=&I21DBN=STATI&P21DBN=STATI&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=3&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=0&S21STR=%D0%9C%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%80%D1%83%D0%B4%2C%20%D0%A0%2E%D0%9F%2E) Гуманистическая теория и практика языкового образования / Мильруд, Р.П. // Английский язык в школе. – 2006. – № 2. – С.14-19. – С. 2006
16. Веретенникова Л.К. Подготовка будущего учителя к формированию творческого потенциала школьника: Монография. – Ижевск: Изд-во Удм. унта, 1996. – 183 с.

**Лакиз Кристина Сергеевна,**

*студентка магистратуры 2 курс, ФППК, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[laki.kris@mail.ru](mailto:laki.kris@mail.ru)

**Гакаме Юлия Даудовна,**

*канд. пед. н, доцент, ФППК, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

gakame\_yud@mail.ru

**Перспективы развития инклюзивного образования**

**в современном начальном образовании**

***Аннотация:*** *В данной статье рассматривается вопрос перспектив развития инклюзивного образования в современном начальном образовании. Рассмотрены основные инклюзивные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:*** *инклюзия, инклюзивное образование, ОВЗ, дети с ОПП, инклюзивные подходы, дескриптивные подходы, перспективные подходы.*

В современном образовательном пространстве инклюзия признана наиболее актуальной, развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. В настоящее время необходимость развития инклюзивного образования в школе не вызывает сомнения. Перед обществом стоит острейшая проблема вовлечения людей с ограниченными возможностями (ОВЗ) в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества. «Изменения в современном социуме предопределяют изменения в системе образования. На данный момент все больше родителей хотят, чтобы их ребенок с особенностями в развитии обучался вместе со своими сверстниками и был включен в обычное детское сообщество. В российском обществе неоднократно предпринимались попытки решить проблему социализации детей с ограниченными возможностями. В настоящее время для решения этого вопроса было введено инклюзивное образование.

Существуют различные точки зрения к раскрытию понятия инклюзивного образования, представленные в рисунке 1. Сущность инклюзивного образования в различных научных отечественных и зарубежных источниках трактуется по-разному. Анализ определений инклюзивного образования позволяет рассмотреть термин с точки зрения различных авторов.

Кандидат психологических наук С.Н. Сорокоумова даёт такое определение инклюзивному образованию – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Профессор Ульф Янсон рассматривал инклюзию, как принцип организации образования, который определяется явлением социально-педагогического характера. Трактовка этого понятия В.И. Слободчикова заключается в том, что инклюзивное образование – предоставление образования каждому человеку равных возможностей, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. ЮНЕСКО использует термин инклюзивное или включенное образование для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах [1; 2].

Рисунок 1 – Различные точки зрения к определению понятия «инклюзивное образование»

Анализ понятия «инклюзивное (включенного) образование» дает возможность разделить точки зрения различных психологов и педагогов на понимание термина в широком и узком смысле. В широком смысле инклюзивное образование рассматривается как особый социально-педагогический процесс для развития социальной мобильности «нетипичных» учащихся (лиц с ОВЗ, с инвалидностью, с индивидуальным вариантом личностного развития), расширения перспектив будущей профессиональной конкурентоспособности лиц с ОВЗ. В узком смысле инклюзивное образование ученые трактуют как процесс обучения и воспитания лиц с нормативным развитием и лиц с ОВЗ, инвалидностью в едином (целостном социально-педагогическом) континууме образовательного учреждения, в котором созданы необходимые психоэмоциональные, учебно-методические, технологические условия, а также условия индивидуализации удовлетворения его образовательных потребностей.

В настоящее время все больше можно констатировать наличие различных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрим все подходы, представленные в рисунке 2.

Инклюзивные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями разделяются на дескриптивные, которые отражают использование понятия «инклюзия» на практике и прескриптивные, формирующие его понимание и предписывающие контексты его употребления, подходы. В дескриптивных подходах рассматривают инклюзию в следующих направлениях: как процесс, направленный на обучение лиц с ОВЗ или лиц «имеющие особые образовательные потребности»; как реакция на дисциплинарное исключение; как процесс, направленный на все группы лиц, подвергаемых эксклюзии. Прескриптивные подходы включают в себя направления инклюзии, как механизм создания школы для всех; как «образование для всех»; как принципиальный подход к развитию образования и общества [3].

Рисунок 2 − Инклюзивные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями

Охарактеризуем подробнее *дескриптивные подходы.* Инклюзия в этом подходе определяется как *процесс,* *направленный на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и иных лиц в категории «имеющие особые образовательные потребности».* Данный подход делает акцент на инклюзии, прежде всего, как на неотъемлемой части образования для лиц с ОВЗ или «особыми потребностями в обучении». Рассматривая учащихся с позиции «ограниченности возможностей здоровья» или наличия «особых потребностей», данный подход не учитывают то множество факторов, которые затрудняют или оптимизируют участие таких учеников в образовательном процессе. В этом же подходе инклюзия характеризуется как *реакция на дисциплинарное исключение* Данная группа определений акцентирует внимание на учащихся, подвергающихся исключению из класса/школы за нарушение правил школьного распорядка. В данном ключе инклюзия рассматривается как мера, обратная процессу исключения. Инклюзивная педагогика направлена на поиск решений, позволяющих отказаться от исключения ребенка из образовательного процесса. Этот подход рассматривает инклюзию как *процесс, направленный на все группы лиц, подвергаемых эксклюзии*. В последние годы термин «инклюзия» все чаще используется для описания процессов возможности преодоления дискриминации и факторов, неблагоприятных для жизни групп подвергаемых риску маргинализации эксклюзии – экономической, социальной, культурной или связанной с какой-либо иной стороной жизни общества. «Социальная инклюзия» в образовании направлена категории учащихся, которые могут потерять возможность обучения.

*Прескриптивные подходы* описывают определение этого понятия с разных сторон*.* Инклюзия как *механизм создания школы для всех группа* и ставит перед учебно-воспитательным процессом цель – создать «школу для всех», а также разработать такие педагогические подходы, которые смогли бы удовлетворить самые различные потребности учащихся. «Школы для всех» направлены на создание взаимовыгодных отношений между школой и обществом – отношений, основанных на уважении к «разнообразию» и принципах инклюзивного образования. *Инклюзия как «образование для всех»*. Движение в защиту «образования для всех» зародилось в 90-х годах прошлого века. Задачи, которые движение ставит в отношении работы с обозначенными группами населения, носят глобальный характер, а инклюзивное образование рассматривается как средство помощи и поддержки таких групп. Инклюзия как *принципиальный подход к развитию образования и общества.* В соответствии с данной точкой зрения, разработка мероприятий, методик и политик, направленных на внедрение конкретных приоритетов и ценностей, возможна только при условии четкой формулировки и заявления общества. В данном контексте инклюзия: призывает к реструктуризации культуры образовательных учреждений; опирается на тот факт, что все, особенно лица, подверженные риску маргинализации и эксклюзии, имеют право на обучение и участие в воспитательно-образовательном процессе; рассматривает важность воспитателей, педагогов и членов общества как образовательного процесса.

На сегодняшний день один из актуальных, волнующих вопрос в образовании является перспективы развития и включения инклюзивного образования. Рассмотренные в статье понятия и подходы инклюзивного обучения могут быть полезны в отечественной практике образовательной инклюзии. Вопрос об инклюзивном образовании пока еще исследуется недостаточно: до сих пор не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, а также механизмы их материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей – специалистов инклюзивного образования. Подобные меры могут способствовать расширению доступности образования для детей-инвалидов. Тем самым будут создаваться более благоприятные условия для социальной мобильности из наименее обеспеченных слоев современного российского общества. В этих всех реформах и изменения в практике образования включают в себя будующие перспективы развития инклюзивного образования РФ в целом.

**Ссылки на источники:**

1. Андреева Л. В., Бойков Д. И., Войлокова Е. Ф, Елизарова Ю. Г., Кантор В. З, Кудрина С. В., Лопатина Л. В., Матвеева Л. В. − Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор. Под ред. акад. Г. А. Бордовского. − СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

2. Семаго Н. Я., Семаго М. М, Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е − Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1.

3. Кесялахти Эсси, Вяюрюнен Сай − «Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран», Изд. Центр Лапландского Университета Рованиеми 2013.

**Ильина Даяна Руслановна,**

*студентка 2 курса факультета педагогики, психологии и коммуникативистики,*

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[dayana.nike777@yandex.ru](mailto:dayana.nike777@yandex.ru)

**Баранова Ольга Игоревна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

barolig@mail.ru

**Организация дифференцированного обучения в начальной школе**

**на основе гендерного подхода**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается актуальность гендерного обучения и воспитания в начальной школе. Раскрывается сущность понятий «гендер», «подход», «гендерный подход», «дифференцированное обучение». Рассматриваются психофизиологические особенности девочек и мальчиков.*

***Ключевые слова:*** *дифференцированное обучение, гендерный подход, психофизиологические особенности мальчиков и девочек.*

Реализация гендерного подхода в обучении предполагает правильный подбор организационных, методических, содержательных элементов образовательного процесса, а также наличие у педагога соответствующего индивидуального стиля.

Прежде чем приступить к рассмотрению данной проблемы обратимся к пониманию сущности понятий «гендер» и «подход». В словаре гендерных терминов под редакцией А.А. Денисовой даётся определение «гендер – совокупность социальных и культурных норм, которое общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [1]. В.А. Сластёнин рассматривает термин «подход» как «совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания» [2]. Гендерный подход – это учёт гендерных психологических различий, который позволяет обеспечить большую эффективность процессов обучения, воспитания, формирования личности [3].

Для решения задач исследования необходимо также раскрыть сущность понятия «дифференцированное обучение» и его виды. М.Ю. Олешков и В.М. Ударов рассматривают дифференцированное обучение как форму организации образовательного процесса, реализуемую на основе разделения учащихся на различные по численности группы с характерными для них признаками для подбора специфических методов и приёмов работы с каждой группой обучаемых [4]. Дифференцированное обучение не является инновацией, оно имеет свою историю. В дореволюционной России школа была дифференцированной. Существовало шесть типов средних учебных заведений: мужские гимназии, женские гимназии, реальные училища, коммерческие училища, кадетские корпуса и епархиальные училища. Дифференциация реализовывалась в основном по сословному признаку.

В современном мире дифференцированное обучение прочно вошло в практику работы общеобразовательных школ. Практически нет такого общеобразовательного учреждения, в котором не присутствовали бы те или иные формы дифференциации. Цель дифференцированного обучения – обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения им содержания общего образования.

Существует множество основ для формирования гомогенных групп в процессе обучения. Обозначим виды такой дифференциации:

– по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);

– по половой принадлежности (мужские, женские, смешанные классы, команды);

– по личностно-психологическим типам (мышления, темперамента);

– по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха);

– по уровню умственного развития (уровню достижений);

– по области интересов (гуманитарные, исторические, математические и другие);

– по способностям (формы: задания различного уровня сложности, дозирование помощи учителя), уровневая дифференциация;

– по национальному признаку (армянские, грузинские, еврейские школы);

– по религиозной принадлежности (православные школы, школа ведической культуры);

– по социальному и имущественному положению родителей.

Виды дифференциации в обучении были структурированы и представлены на рисунке 1.

По уровню здоровья

По половой принадлежности

Виды дифференциации в обучении

По личностно-психологическим типам

По способностям

По возрастному составу

По интересам

По социальному и имущественному положению

По религиозной принадлежности

По уровню умственного развития

По национальному признаку

Рисунок 1 – Виды дифференциации в обучении

Рассмотрим подробнее гендерный подход при организации обучения в начальной школе. Гендерный подход в образовании признают, издавна применяют и считают полезным многие страны мира. Все дореволюционные учебные заведения работали по гендерному принципу. Мальчики могли учиться в гимназиях, лицеях и вузах, а для девочек существовали специальные образовательные учреждения, предполагающие своеобразный набор дисциплин – в основном по домоводству [5]. На Руси всегда существовала система раздельного обучения. Мальчики и девочки раздельно учились и при Петре 1, и в конце 30-х годов, и после Великой Отечественной войны,но с 1-го сентября 1954 года раздельное обучение по гендерному признаку в советских школах было отменено.

В Америке в настоящее время растёт увлечение гендерным обучением. В Великобритании всегда было раздельное обучение. В последнее время некоторые школы перешли на совместное обучение, но всё равно англичане считают, что девочкам можно дать образование намного лучше, если воспитывать и обучать их отдельно. В Австралии мальчики и девочки учатся раздельно, власти считают, что это приносит пользу детям. Сейчас в некоторых школах России также ведётся раздельное обучение. По этой системе работают более 500 школ и садов в 64 регионах [6].

Цель гендерного подхода в обучении младших школьников – помочь и мальчикам, и девочкам стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои способности и особенности, получающими удовлетворение от своей жизни, уверенных в себе и своём будущем [7]. В обучении младших школьников решаются определенные задачи при реализации гендерного подхода:

1. воспитание партнёрских взаимоотношений между мальчиками и девочками;

2. создание условий для своевременного освоения гендерных ролей;

3. формирование у младших школьников представлений о лучших личностных качествах, присущих мальчикам и девочкам [8].

Гендерный подход, относясь к здоровьесберегающим технологиям, позволяет регулировать нагрузку в зависимости от половой принадлежности, добиться хороших результатов без вреда здоровью и воспитать свободную сознательную личность. Воспитание, обучение и развитие мальчиков и девочек настолько отличается, что можно сравнить их с параллельными прямыми, которые не пересекаются. Мальчики и девочка по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают [7].

Девочки с момента рождения и приблизительно до подросткового возраста превосходят своих сверстников мальчиков в темпах развития (они начинают раньше ходить, говорить и пр.). Вплоть до конца дошкольного возраста они опережают их в интеллектуальном развитии. Установлен факт превосходства девочек в вербальных, а мальчиков – в визуально-пространственных и математических способностях [5].

Х. Даннауэр в своих исследованиях установил, что при совместном обучении девочки отличаются более заметными успехами в сравнении со своими сверстниками мальчиками. Девочки, в целом, гораздо лучше ориентируются в требованиях, предъявляемых школой, более прилежны и, соответственно, достигают больших успехов в обучении по сравнению даже с более одарёнными мальчиками [5]. Эти различия, которые лежат на поверхности, доступны наблюдению в процессе обучения и воспитания. Опишем их подробнее.

1) Различаются познавательные способности и познавательные процессы. Психологи и педагоги отмечают, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и три балла. Такая разница в уровне успешности обучения связана с особенностями мотивации девочек и мальчиков, специфичными для данного пола интересами и склонностями, определёнными психофизиологическими особенностями, а также с установками учителей и родителей относительно успехов детей разного пола в школьном обучении [5]. У девочек 6-7 лет различия между мнемическими функциями полушарий выражены сильнее и объём кратковременной памяти больше, чем у мальчиков.

2) Восприятие окружающего мира у девочек и мальчиков отличается, поэтому учителю начальных классов преподносить школьный материал мальчикам и девочкам тоже необходимо по-разному. Девочкам надо подробнее объяснять тему, приводить примеры, проверять, как усвоили. Мальчики могут сами справиться с заданием, найти решение, включаясь в поисковую деятельность, а уже потом обобщить и объяснить, как надо было действовать [7].

3) Темпы переработки и усвоения учебной информации у мальчиков и девочек также отличаются. Мальчики воспринимают информацию быстрее, девочки же продуктивно работают в спокойном темпе [5].

4) Различия присутствуют и в организации внимания учащихся. У мальчиков оно более подвижное и неустойчивое [5].

5) Отличается продолжительность периода врабатываемости. У девочек он более короткий, у мальчиков – более продолжительный и наступает позже, чем у их сверстниц [5].

6) Уровень активизации эмоций в процессе обучения также имеет ряд различий. У девочек усиливается внимание и осмысление при эмоциональной окрашенности информации, мальчикам необходим постоянный в течение урока переход от эмоциональной фазы к информативной [5].

7) Мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения какой-то информации, поэтому и ответ педагога должен быть очень конкретным, а девочки задают вопросы для установления контакта со взрослым, поэтому в общении с ними педагогу следует больше внимания обращать на дружелюбный тон [8].

8) Различается уровень природной агрессивности. Мальчикам показаны групповые формы работы с элементами соревнования, с девочками желательно использовать групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь [5]. Соревнования в классе «девочек» надо проводить осторожно, так как они очень эмоциональны и часто остро реагируют на неудачу. В классе «мальчиков», наоборот, соревнование заводит, заставляет быстрее думать и искать правильный ответ [7].

9) Подлежит различию отношение к положительной и отрицательной оценке своей работы. Девочки всегда ожидают любой оценки своей работы, мальчиков интересует оценка только той работы, которая имеет для них значение, положительная оценка побуждает мальчиков к дальнейшей деятельности [5].

10) Отличается отношение к поведению сверстниц (сверстников). Д. Хартли провёл исследование, в котором установил, что мальчики оценивают поведение девочек только в положительных тонах, а своё – и в положительных, и в отрицательных, в то время как девочки определяют своё собственное поведение как положительное, а поведение мальчиков – чаще всего как отрицательное [9].

11) Различия имеются в подверженности к психогенной школьной дезадаптации. В.Е. Каган приводит данные о том, что соотношение мальчиков и девочек, подверженных психогенной школьной дезадаптации, колеблется в пределах 6:1. Это связано с полоролевыми особенностями развития и воспитания. Женский педагогический состав школы создаёт для девочек лучшие условия, чем для мальчиков.

12) Уровень двигательной активности также отличается. Для мальчиков наиболее благоприятен режим большой двигательной активности, в то время как для девочек оптимален режим средней двигательной активности. Педагог должен определить, когда в режиме дня мальчикам следует предоставить возможность для дополнительных занятий физическими упражнениями и чем в это время будут заняты остальные дети [8]. Мальчики на перемену выбегают из кабинета быстрее и раньше девочек, их после звонка просто не удержать, а девочки часто и после звонка продолжают работать, только потом идут отдыхать [6].

В становлении половозрастных особенностей детей большую роль, наряду с биологическими факторами, играют социальные ожидания, полоролевые стереотипы в обществе, направленное воспитание детей разного пола [9]. Установлено, например, что игрушки и игры для мальчиков в большей степени поощряют развитие независимости и исследовательского подхода к решению задач, лучше понимание пространственных отношений; от девочек окружающие, как правило, требуют большей дисциплинированности и подчинения правилам и нормам. У девочек взаимоотношения с родителями часто складываются по типу гиперопеки, что препятствует любознательности. В силу большей отдаленности от родителей мальчиков им приходится сталкиваться с более широким кругом жизненных явлений, стимулирующих в итоге их познавательную активность.

Из всех вышеизложенных различий мальчиков и девочек были выявлены особенности организации дифференцированного обучения в начальной школе на основе гендерного подхода, которые представлены на рисунке 2.

Особенности организации дифференцированного обучения на основе гендерного подхода

Уровень активизации эмоций

Способ изложения материала

Скорость переработки и усвоения материала

Продолжительность периода врабатываемости

Уровень объёма восприятия

Рисунок 2 – Особенности организации дифференцированного обучения в начальной школе на основе гендерного подхода

Для обобщения различий младших школьников была проведена корреляция особенностей организации дифференцированного обучения по гендерной принадлежности учащихся, которая представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

**Корреляция особенностей организации дифференцированного обучения**

**по гендерной принадлежности учащихся**

|  |  |
| --- | --- |
| **Особенности организации дифференцированного обучения** | **Гендерная принадлежность** |
| 1. Способ изложения материала | мальчики – чёткая формулировка заданий;  девочки – неоднократное повторение информации. |
| 2. Скорость переработки и усвоения информации | мальчики – быстрый темп;  девочки – спокойный темп. |
| 3. Уровень объёма восприятия | мальчики – нормальный;  девочки – высокий. |
| 4. Продолжительность периода врабатываемости | мальчики – длительный период;  девочки – короткий период. |
| 5. Уровень активизации эмоций | мальчики – необходим переход от эмоциональной фазы к информативной;  девочки – необходима постоянная эмоциональная окрашенность информации. |

Для подтверждения гендерных различий младших школьников в исследовании была проведена диагностика объёма восприятия на основе методики Л.Ф. Тихомировой на базе МАОУ СОШ гимназии № 25 г. Краснодара.

На большом листе ватмана, если педагог работает с классом, или на листе бумаги, если работа идёт с одним ребёнком, было крупно написано: 10 слов (из 4–8 букв каждое), 10 трёхзначных чисел, 10 рисунков (книга, ручка, кружка, ложка, яблоко, квадрат, звезда, молоток, часы, лист дерева). Всё это расположено горизонтальными рядами в любой последовательности. Перед началом диагностики учитель проинструктировал младших школьников: «Посмотри на лист, на котором есть слова, числа, картинки. На своём листе бумаги после знакомства с этой информацией в течение 1 минуты запиши, что ты смог воспринять, обязательно точно». Для оценки результатов использованы следующие показатели и критерии:

– высокий уровень объёма восприятия – более 9 объектов;

– нормальный уровень объёма восприятия – 5–9 объектов;

– недостаточный уровень объёма восприятия – менее 5 объектов.

В процессе анализа результатов диагностики было определено, что высокий уровень объёма восприятия чаще встречается у девочек, чем у мальчиков. При этом было установлено, что восприятие знаков и образов не зависит от гендерной принадлежности учащихся.

Таким образом, мальчики и девочки развиваются абсолютно по-разному, поэтому, обучая и воспитывая их, необходимо применять дифференцированный подход, чтобы раскрыть все их способности, при этом не нанести вред их развитию. Поэтому необходимо учитывать гендерные различия детей в образовательном процессе начального общего образования и помогать младшим школьникам чувствовать себя в школе комфортно.

**Ссылки на источники**

1. Словарь гендерных терминов под ред. А.А. Денисовой, – М.: Информация XXI век, ISBN 5-86391-022-4, 2002.

2. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

3. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие, М.: Флинта, 2011, ISBN 978-5-9765-1022-7.

4. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / под ред. М.Ю. Олешкова и В.М. Ударова, – М.: Компания Спутник, 2006.

5. Комарова О.Н. Гендерное обучение и воспитание в начальной школе / Вестник ЧПГУ – № 6, М.: ООО «Полиграф-Мастер», 2010, ISSN 1997-9886.

6. Алексеева А.А. Стоит ли мальчикам учиться отдельно от девочек? 2015, https://infourok.ru/statya-o-gendernom-obuchenii-405911.html.

7. Подорога О.В. Аспекты гендерного обучения и воспитания в начальной школе, http://www.metod-kopilka.ru/statya-aspekti-gendernogo-obucheniya-i-vospitaniya-v-nachalnoy-shkole-67324.html.

8. Коузов А.А. Учёт гендерной специфики при физическом развитии детей дошкольного возраста, 2014.

9. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии №2, 1987.

**Корнелюк София Владимировна,**

*бакалавр 1 курса, направление «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования,*

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар,*

[Sofitelia@mail.ru](mailto:Sofitelia@mail.ru)

**Сергеева Белла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования,*

*Кубанский государственный университет, г.Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Наследие педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского**

***Аннотация:*** *В**статье раскрыты особенности использования педагогического наследия В.А. Сухомлинского, значимые для современного педагога. Рассматриваются методы, формы и средства обучения и воспитания младших школьников по В.А. Сухомлинскому.*

***Ключевые слова:*** *педагогическая система, воспитание, методы, формы и средства обучения, учитель, воспитанник.*

В.Г. Белинский писал: «Никакой человек в мире не родится готовым, то есть вполне сформировавшимся, но всякая его жизнь есть ни что иное, как беспрерывно движущееся развитие, беспрерывное формирование». Эта мысль очень точно отражаетогромный вклад, который внес Василий Александрович Сухомлинский в развитие педагогической науки. На основании собственного опыта он создал оригинальную целостную педагогическую систему, основывающуюся на антропологическом подходе, гармонизации форм, средств и методов педагогической деятельности, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования, что, несомненно, актуально и сегодня для современного педагога [2].

В.А. Сухомлинский трактовал воспитание как процесс реализации неотъемлемо присущих ребёнку врождённых свойств, спонтанных реакций и импульсов. В воспитании детского коллектива использовал гуманистические методы и приемы: методы убеждения, личный пример, этическую беседу, дискуссию, перспективы развития, методы самопознания, самовоспитания. Вместе с тем большое значение он придавал и специально организованному воспитывающему социуму. В.А. Сухомлинский не уставал подчеркивать, что воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших задач общества. Но изначально все ценности начинают закладываться в семье. поэтому сотрудничество педагога и родителей ребенка – необходимое условие нравственного воспитания. Василий Александрович строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся. Проследим исторический путь становления его авторской системы воспитания [1].

В 50-е гг. прошлого века В.А. Сухомлинский в своей дидактической системе разрабатывал продуктивные пути интеграции физического и умственного труда младших школьников на основе опытнической, поисковой деятельности, прерогативы освоения учащимися средств познания над собственно знаниями. Специфичной являлась трактовка Сухомлинского сельскохозяйственного труда как основного средства развития личности, а не только пути подготовки учащихся к овладению профессией. Доминировали его установка на переживание школьниками радости бескорыстного созидательного труда и эстетическая направленность форм и методов производства и деятельности.

В начале 60-х гг. центральной для В.А. Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания младших школьников, в которой автор видел средство формирования «мыслящих личностей» (а не беспрекословно выполняющих партийные команды людей). Это предусматривало отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива, которые противоречили принципу свободы личности, препятствовали духовному и нравственному совершенствованию человека. В противовес нивелирующим тенденциям авторитарного воспитания Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом, апеллирующую к совести, основой воспитания считающую проблему человечности [1].

С середины 60-х гг. В.А. Сухомлинский исследовал широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся. Он был убеждён, что, только превратив учение в радостный труд, можно решить задачу развития младших школьников. Важнейшим инструментом для этого он считал ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания. Для развития у ученика эмоциональной восприимчивости большую роль отводил элементам праздничности, красоты, обращал внимание на взаимосвязь нравственного воспитания и обучения. Акцент делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации[3].

Большое внимание В.А. Сухомлинский уделял переживанию детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. Важное значение имели «уроки мышления» среди природы, чутко воспринимая диалектику учебного процесса, известный педагог резко выступал против негативного отношения к словесным методам обучения и считал слово учителя важнейшим средством образования. Большую роль отводил созданию детьми совместно с учителями сказок, поэтических и прозаических миниатюр, стимулирующих развитие эмоционально-образного мышления («Сердце отдаю детям», 1969 г.). Художественные миниатюры прочно вошли в практику учебно-воспитательной работы его Павлышской школы и используются современными педагогами.

В конце 60-х гг. ведущей для ученого-педагога становится трактовка формирующейся личности как самоценности, понимание воспитания как феномена, в значит, независимого от требований общества. Главной целью воспитания выступало свободное развитие ребёнка как активной личности, раскрытие индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции официальной педагогики. В центре педагогического процесса, рассматриваемого как синхронное взаимодействие наставника и ученика, находился ребёнок с его интересами, творческими потенциями, на которые прежде всего и должны были ориентироваться учителя.

В структуру педагогической науки В.А. Сухомлинский включал категории этики – долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность применяемых им педагогических средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, поучений, наставлении и заповедей, обращённых к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности и др. К основным задачам любого урока он относил: 1) развитие умения наблюдать явления окружающего мира; 2) обогащение жизненного и чувственного опыта; 3) накопление конкретного природного материала как основы развития абстрактного мышления; 4) уточнение отдельных предметов и явлений природы, их взаимодействие и взаимосвязи; 5) развитие умения выделять общие и отличительные особенности предметов, сравнивать и обобщать их; 6) развитие умения формулировать гипотезы, самостоятельные выводы; 7) взаимосвязь мышления и речи; побуждение к творчеству с помощью слова, искусства, музыки, труда; 8) развитие воображения и фантазии, умения видеть природу и др. Эти и другие задачи педагог предлагал решать через систему методов:

1. Метод первичного восприятия знаний: рассказ, лекция, инструктаж, самостоятельное чтение, самостоятельное наблюдение, иллюстрация (схемы, таблицы, картины, макеты), экскурсия, практическая и лабораторная работа.

2. Метод осмысления, развития и углубления знаний: упражнения, дискуссии, творческие письменные работы (сочинения, аннотации), эксперимент.

3. Метод приложения ранее приобретенных знаний и умений для «добывания» новых знаний: самостоятельный анализ фактов, явлений, предметов.

4. Метод самостоятельной выработки умения применять знания, полученные на уроке: выполнение практических заданий (упражнения, расчеты) , монтирование действующих моделей машин и механизмов

5. Метод исследования процессов, явлений: организация наблюдений, экспериментов, как в естественной обстановке, так и в лабораторной[4].

В.А. Сухомлинский все общедидактические методы обучения разделял на две группы. *1. Методы, обеспечивающие первичное восприятие знаний и умений учащихся*: рассказ, объяснение, лекция, описание; толкование понятий, инструктаж, беседа; самостоятельное чтение книги с целью первичного восприятия знаний; демонстрация и иллюстрация; показ трудового процесса, умения; самостоятельное наблюдение; экскурсия, практическая и лабораторная работа в процессе самостоятельного овладения знаниями; показ физических упражнений. *2. Методы осмысливания, развития и углубления зна*ний: упражнения, объяснение фактов и явлений природы, труда, общественной жизни; дискуссии, творческие письменные работы; изготовление учебных пособий и приборов, графические работы, лабораторные работы, эксперимент; управление машинами, механизмами, аппаратами с целью углубления, развития, применения знаний и умений; продолжительная трудовая деятельность, сочетающая цели практического труда и цели совершенствования умений и углубления знаний. Эти методы обучения по В.А. Сухомлинскому представлены на рисунке 1.

Методы обучения по В.А. Сухомлинскому

Осмысливания, развития и углубления знаний:

Обеспечивающие первичное восприятие знаний и умений:

-упражнения;

-объяснение фактов и явлений природы, труда, общественной жизни;

-дискуссии;

-творческие и письменные работы;

-изготовление учебных пособий и приборов;

-графические работы;

-продолжительная трудовая деятельность

-толкование понятий;

-инструктаж;

-беседа;

-самостоятельное чтение книг;

-демонстрация и иллюстрация;

-показ трудового процесса;

-самостоятельное наблюдение;

-экскурсия

Рисунок 1 – - Методы обучения по В.А. Сухомлинскому

Особого внимания в своей дидактической системе по его мнению требовала специфика использования *метода опроса* на уроке, так как педагогические методы в концепции В.А. Сухомлинского основаны на доверии к ребенку и гуманном отношении к нему. Отсутствие каких-либо наказаний, включая неудовлетворительные оценки, позволяли младшему школьнику без страха перед неудачей активно реализовывать свой творческий потенциал. Он считал, что природная потребность в познании и её поощрение со стороны педагога порождают активную деятельность ученика: обучение и воспитание детей происходят посредством слова искреннего, сильного и понимающего учителя, который верит в талант каждого ученика. К формам обучения он относил урок; «урок мышления», предметные и творческие кружки; экскурсии («путешествия на природу, объекты производства»); научно-исследовательские лаборатории; трудовые традиции; самообразование.

Рассмотрим основные формы педагогического процесса, применяемые В.А. Сухомлинским в Павлышской школе. В его школе часто проводились вечера и чтения на различные темы, которые носили воспитательный характер. Кроме того, педагогом были организованы технический и юннатский кружки, в которых младшие школьники слушали лекции старших учеников, наблюдали явления природы, ставили опыты, проводилась другая внеклассная работа. Как отмечал директор этой известной школы, занимающийся такой работой ученик не встречает в учении непреодолимых трудностей: чем больше он читает, пишет, думает, наблюдает, тем меньше он чувствует тяжесть учебного труда.

В дидактической системе В.А. Сухомлинского «урок мышления» выступает фундаментальной интегрирующей формой образования, обеспечивающей стабильность умственного воспитания ученика, реализацию его творческого потенциала. «Урок мышления» способствует осознанному видению живого образа и созданию этого образа в своем воображении. Он создает условия для обучения ребенка умению видеть не только иллюстрацию того или иного предмета, объекта окружающего мира, но и описывать его красками и словесными оттенками, подчеркивая особенности, сравнивая, проводя параллели с искусством, искренне чувствуя красоту и глубоко понимая ее, обогащая свой словарный запас[3].

Он определил требования к технике проведения «уроков мышления»: 1) создание эмоционального фона, способного вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях; 2) оптимальность темпа и ритма урока, логичность и завершенность методов и приемов деятельности учителя и учащихся; 3) психологический контакт учителя и учащихся на уроке, соблюдение педагогического такта.

В Павлышской школе под руководством великого педагога были организованы научно-предметные кружки, научно-технический, научно-математический, научно-химический, научнобиологический, научно-биохимический, научно-физический, научноэтнографический, научно-астрономический. Учащиеся в этих кружках интересовались вопросами, далеко выходящими за пределы элементарных знаний, представляющими собой материалы из достижений науки. Занятия кружков проходили в форме живых, насыщенных яркими, интересными фактами сообщений, докладов, рефератов.

Большое значение в обучении детей В.А. Сухомлинский придавал литературе. Он считал, что чтение и вслух, и про себя – главный этап эстетического и идейного восприятия художественного образа. Большое значение придавалось чтению вслух, на тех уроках, где изучаются художественные образы, ставшие бессмертным воплощением достоинств и пороков человечества. В развитии способностей большое значение педагог отводил сочинениям детей о том, что они видят, думают, чувствуют, переживают[2].

Особое место в организации работы Павлышской средней школы занимал педагогический совет, решающий целый ряд учебно-воспитательных и методических задач, среди которых дидактическую сущность отражают следующие: 1) обсуждение учебных планов, программ, учебников, учебных пособий; 2) выбор методов, форм, средств учебно-воспитательного процесса; 3) повышение уровня педагогического мастерства учителя; 4) выработка научно-методических рекомендаций по организации и проведению экспериментальной работы. В докладах учителей на заседаниях педагогического совета рассматривались вопросы об активной работе учеников на уроке как основе глубоких знаний.

Активная умственная деятельность учащихся этой школы развивалась благодаря использованию приемов обучения, которые были направлены на: 1) выведение обобщения из наблюдений; 2) формулирование вопросов, выявляющих причинно-следственные связи; 3) постановку ярких, эмоционально окрашенных вопросов; 4) написание сочинений по материалам наблюдений; 5) использование тетради для черновых записей; 6) самостоятельную работу, органически включенную в изучение нового материала; 7) самостоятельное изучение с помощью картинок, схем, диаграмм, моделей, фактов живой речи; 8) осмысление материала в форме плана, схемы, рисунка; 9) индивидуализацию домашних заданий; 10) постановку проблемных вопросов; 11) задания на наблюдения, предшествующие изучению нового материала [4].

В процессе посещения и анализа уроков В.А. Сухомлинский – директор этой школы выбирал методы, которые определялись аналитическими исследовательскими умениями: изучать полученные факты и явления; устанавливать обратную связь с учителем; сопоставлять, сравнивать; систематизировать увиденное; делать выводы, обобщать; вырабатывать на основе сделанных выводов рекомендации для учителя. Особое внимание В.А. Сухомлинский уделял вдумчивому самоанализу урока учителем; проявлению интереса к теоретическому осмыслению своего опыта; стремлению объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и педагогической культурой учителя; сочетанию практики с элементами научного исследования. В целом директор и его педагогический коллектив каждому учебному предмету придавали большое значение. В Павлышской школе талантливые и одаренные дети обучались по индивидуальному плану. Сухомлинский считал, что «если учитель выводит наиболее способных учеников за пределы программы, интеллектуальная жизнь коллектива становится богатой, многогранной, и благодаря этому не отстают и самые слабые ученики».

Сухомлинский стремился к созданию в школе высоконравственного школьного коллектива, в котором согласованно действовали коллектив педагогов – энтузиастов-единомышленников и сплочённый ученический коллектив. В таком коллективе не возникал вопрос о наказаниях, палитра воспитательного воздействий определялась атмосферой взаимопонимания. Регуляторами поведения становились нравственные нормы, добрые традиции. Сухомлинский утверждал, что стимулирующий потенциал коллектива обусловливается тем положительным, что каждый ребёнок может внести в его нравственно-интеллектуальную атмосферу.

Особое место в процессе формирования школьного коллектива занимала разнообразная совместная творческая деятельность учителей и учащихся, основой которой было переживание ими красоты природы. Известный педагог разработал комплексную программу «воспитания красотой», высоко подняв роль эстетического воспитания школьников. В.А. Сухомлинский неоднократно отмечал, что сама природа не воспитывает, воспитывает только активное воздействие в ней. «Меня поражало, – говорит Сухомлинский – что восхищение детей красотой переплеталось равнодушием к судьбе прекрасного. Любование красотой – это лишь первый росток доброго чувства, которое надо развивать, превращать в активное стремление к деятельности. В.А. Сухомлинский предлагал для реального воплощения этого положения в действие создать живой уголок, где все дети примут участие в уходе за животными, организовать «птичьи» и «звериную» лечебницы, сажать деревья. Чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, читать ее язык, беречь ее богатства, нужно прививать все эти чувства с раннего возраста. Сухомлинский пишет: «Опыт показывает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождается в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира» [1]. И в настоящее время вопросы экологического воспитания рассматриваются многими педагогами.

Главным средством воспитания В.А. Сухомлинский считал слово. «Слово учителя ничем не заменимы инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу». Однако слово может воспитывать только при определенных условиях, когда ребенок доверяет слову. Ещё одним средством воспитания он считал музыку, используя её на уроках. Формирование гармоничной личности достигается посредством позитивного воздействия на ребенка всего спектра разнообразных явлений, с которыми каждый человек сталкивается в процессе жизнедеятельности.

В.А. Сухомлинскому были присущи убеждённость в отстаивании гуманистических идеалов воспитания, органичное сочетание глубины содержания с художественным стилем изложения, обоснование теоретической концепций собственной каждодневной педагогической практикой. Всё это придавало его педагогическому наследию прогностический характер, идеям и педагогическим технологиям - актуальность. Сам педагог представлял идеал народного учителя, «отдавшего сердце детям». Павлышская школа была научной его лабораторией, в которой весь педагогический коллектив участвовал в многолетней экспериментальной деятельности. Такие инновации, апробированные здесь как «Школа под голубым небом» и «Школа радости» (для 6-летних детей), психолого-педагогические консилиумы, уроки этики и психологии семейной жизни для старшеклассников, родительская школа и др. впоследствии были внедрены в педагогическую практику [3].

Проанализировав труды Василия Александровича Сухомлинского, мы можем сделать вывод, что созданная им в 1980-е года дидактическая концепция, относящиеся к образовательному процессу младших школьников, актуальна и в наши дни. Ознакомившись с его работами можно почерпнуть для себя много важной информации, которая, непременно, пригодится в педагогической деятельности современного педагога. Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского глубоко изучается на Украине, в России и за рубежом. Для этого созданы Международная ассоциация В.А. Сухомлинского и Международное объединение исследователей В.А. Сухомлинского. В Павлышской школе действует (с 1975 г.) педагогический музей В.А. Сухомлинского.

**Ссылки на источники**

1. Водзинский Д. И. Жизнь и педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, Минск, 1979
2. Сергеева Б. В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования в вузе. Научное обозрение. Педагогические науки, № 4, 2016.
3. Соловейчик С. Л. Рассказывайте о Сухомлинском, «Юность», 1971, № 4
4. Сухомлинский В. А. «Сердце отдаю детям» , Издательство «Радяньска школа», 1985

**Соловьева Валерия Игоревна,**

*магистрант кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[msvs0611@yandex.ru](mailto:msvs0611@yandex.ru)

**Чтение и грамотность учащихся как социальная проблема.**

***Аннотация.*** *В статье представлен анализ факторов влияющих на снижение читательской активности. Проанализированы значение и роль образования в жизни человека. Освещены проблемы «кризиса чтения».*

***Ключевые слова:*** *чтение, молодежь, книга, школа, читательский интерес.*

Книга, чтение, библиотека на протяжении всей истории развития обществ привлекали лучшие умы человечества. Многие знаменитые люди были великими читателями: А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой и многие другие. Их творчество внесло неоценимый вклад в мировую культуру, формируя у обычного читателя духовность и вкус к чтению.

Стоит вспомнить слова В.А. Сухомлинского: «Чтение, как источник духовного обогащения, не сводится к умению читать; этим умением оно только начинается. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Оно открывается перед ребенком лишь тогда, когда наряду с чтением, одновременно с ним и даже раньше, чем впервые раскрыта книга, начинается кропотливая работа над словами*». В.А.* Сухомлинский продолжил педагогические традиции Я.А. Коменского, Л.Н. Толстого и других выдающихся педагогов. В современном мире такая трактовка определения «чтение» не потеряла своей актуальности.

Понятие чтение стоит рядом с таким определением как грамотность. Мы можем сказать, что грамотность – это необычайно гибкое и многоликое понятие, сопровождающее образование на всех этапах его исторического и научного развития и неразрывно связанное с ним. Невольно в разговоре, мы используем словосочетания: «элементарная грамотность», «профессиональная грамотность», «компьютерная грамотность» и т.д. Произнося слово «грамотный», мы говорим о человеке («грамотный специалист»), и так же можем иметь в виду объект («грамотный текст»). В наше время, где, с одной стороны, все еще присутствует проблема грамотности как умение читать и писать для отдельных регионов, а с другой – встает проблема социализации в обществах с высокой информационной культурой, это понятие становится все более многозначным.

Проблема обучения детей грамоте всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа — это его оружие в борьбе за освобождение, за политическое сознание, за культуру.

Неудивительно, что многие ученые и педагоги всего мира пытались прийти к соглашению по отдельным направлениям этого понятия. В научном сообществе появилась концепция «функциональной грамотности», которая рассматривается как «аналогичная образованию на протяжении всей жизни и охватывает все то, что включает жизнь» [5]. Участники Генеральной ассамблеи ЮНЕСКО 1978 г. согласились с тем, что «функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и развития общины» [5]. Но, если мы рассмотрим понятие «грамотность» в наших российских реалиях, то можем утверждать, что: «Функциональная грамотность характеризуется способностью решать проблемы учебной деятельности, стандартные жизненные проблемы, проблемы ориентации в системе ценностей, проблемы подготовки к профессиональному образованию» [6].

В других государствах, как и в современной России, существует проблема потери интереса к чтению. В последнее время во всех развитых странах мира обсуждаются проблемы так называемого «кризиса чтения». Особенно это можно проследить в отношении чтения детей и юношества. Отмечается сокращение объема чтения по мере взросления.

Читательский портрет школьника во многом определяется в 10–11 лет. Опыт учителей показывает, что если к 10 годам ребенок уже осознал значение книги в своей жизни, если обращение к печатному слову стало его внутренней потребностью, если его познавательные интересы вылились в читательские, то можно полагать, что в дальнейшем эти качества укрепятся и разовьются - он станет «читающим» человеком. Если же интереса к чтению не возникло, то в старшем школьном возрасте, этот учащийся пополнит ряды «нечитателей». Семейное чтение, как наилучший способ общения и ненавязчивого воспитания исчезает, и к четырнадцати годам подростки приобретают черты низкого стереотипа чтения: их спрос на литературу ситуативен и случаен.

Падение интереса к чтению – это, безусловно, проблема социальная и для России тревожное явление. Нужно учитывать влияние системы ценностей современного общества на динамику процессов в сфере образования, и чтения в том числе. В современном мире мы наблюдаем диалог культур в образовательном процессе, а с другой стороны много негативных явлений: недооценка роли чтения в общественном сознании, разобщенность поколений. Так же негативно на сознание людей, а особенно на детей, влияет агрессивная политика средств массовой информации: мощное влияние рекламы. Формируется коммерческий спрос книжной продукции.

Фокусирование этой проблемы происходит на уровне школы, в которой работа выстроена на книжной культуре. Происходит противостояние экранных образов, картинок и культуры чтения. Нужно отметить, что визуальные образы формируют клиповое сознание, так сказать поверхностное и лишают человека возможности осмыслить, так как информация быстро меняется, а затем и не возникает в этом потребности. Многие психологи считают, что это приводит к торможению в развитии, так как зрительный образ главенствует над словесным. Чтение дает большой простор для воображения, является индивидуальным и творческим процессом, более эффективным средством образования и воспитания личности.

В этой связи можно отметить проблему дистанцирования детей от взрослых и нужно отметить роль семьи в формировании читательского интереса. Конечно, в наше не простое время сама семья претерпевает изменение: расслоение по уровню дохода, неравенство возможностей. Но ведь именно в семье закладываются нормы культурные, поведенческие. У многих родителей есть желание приохотить своих детей к книжному богатству, но им не хватает подготовки, знания особенностей ребенка как читателя. В таких семьях, как правило, поощряется ежедневный просмотр телевизора. Самая малочисленная категория родителей по данным журнала «Образование и общество» (только около 22%, данные Российской государственной библиотеки), уделяет большое внимание развитию детей, читают вместе с ними детские книги [1]. К сожалению, большинство родителей очень мало осведомлено о детской литературе и предпочтениях детей. Данные аспекты свидетельствуют о том, что необходимо приобщать к чтению не только детей, но и их родителей. Это и есть сегодняшняя проблема, родители дистанцируются от детей, в обществе наблюдается рост детско-подросткового одиночества. Риски одиночества, это, во-первых, высокий уровень подросткового суицида, а во-вторых, быстро растущая зависимость от социальных сетей. Это крайне мало изученный феномен, но уже ясно, что детский социальный интернет стал опасной территорией, заимствующей и часто гипертрофирующей традиционные проблемы подростковых компаний: травлю аутсайдеров, агрессию, распущенность и пр.

Перед обществом встает так же проблема потребительской деформации «нормальной» семьи – семьи полной, заботящейся о ребёнке, семьи, в которой нет явной ассоциальности (что не означает отсутствия скрытой). Но самое главное, что всё сводится к заботе о материальной стороне жизни (одежда, игрушки, питание) и учёбе. А в обычной жизни получается, что искренняя детско-родительская общность разрушена потребительскими практиками: папа в «своём» интернете, ребенок в «своём», мама смотрит «свой» телевизор. Реальное время общения членов семьи сокращено до минимума. Большую же его часть они, находясь рядом, пребывают каждый в «своём» мире. Можно назвать это ситуацией «виртуального исчезновения» значимых взрослых в семье. На эту ситуацию накладываются риски, связанные со школой. Вслед за родителями учителя перестают быть значимыми взрослыми, превращаясь в поставщиков образовательных услуг. Это означает разрушение искренних подлинно продуктивных, основанных на любви и иерархии детско-учительских отношений. Результатом становится катастрофическое снижение внутренне мотивированного отношения к знаниям, любознательности и трудолюбия. Их заменяет потребительский запрос полезного знания. Как следствие, школа фактически перестаёт быть социальным компенсатором семейных нарушений, что хотя бы отчасти получалось у неё в советское время. Совершенно очевидно, что развитие навыков чтения, как базовой образовательной компетенции и тем более любви к чтению, как жизненной потребности в решающей степени зависит от семьи и от школы.

Проблема приобщения к чтению, в настоящее время, стала предметом общественного интереса. В нашей стране есть богатый опыт, традиции по этому вопросу. Проблема чтения – проблема освоения информационных знаний, культуры прошлого и настоящего. Используя мультимедийные средства и особенно Интернет, как показывают исследования, молодые люди чаще всего обращаются к развлекательным программам, не требующим никакого напряжения ума. Социально-культурный смысл таит в себе вопрос – что читать? Ценность классических произведений проверена веками, они никогда не устареют, пока живо человечество. Бульварная литература несет читателю духовно-нравственное опустошение личности. Умение выбрать нужную, интересную книгу – непростая задача.

Если обратиться к истории, по историческим меркам совсем небольшой прошел период, а именно к годам советской власти, то нужно отметить очень важную особенность того периода. В советское время был преодолен сословный характер образования, в течение века удалось ликвидировать пропасть между образованными людьми и необразованными, а за этим может и все многие наши проблемы стоят. Народ стал грамотным и это всего за сто лет, это достижение становится понятным, если учесть всю остроту и сложность проблемы. Кажется, что сегодня мы идем в обратном направлении и вот это достижение ХХ века можем потерять. А ведь оно многое объясняет – и достижения в науке, и наши успехи в космосе и прочие успехи.

В настоящее время идет активный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных школьников, поднятие уровня образованности, однако школы не всегда являются лидерами и инициаторами этих процессов. В основном наблюдается модернизация литературного образования в разработке учебников нового поколения, совершенствование форм обучения чтению. Но в образовательной практике школы отсутствует понимание приобщения к чтению как общепедагогической задачи. В учебных программах школ уделяется недостаточное внимание чтению как общеучебному навыку, связанному не только с предметами «Литературное чтение» и «Русский язык». Программа не должна принуждать ребенка к чтению, а формировать в нем внутреннюю потребность в этом. «Нет ничего дурного если мы развернем книгу перед ребенком раньше, чем он может понимать ее и находить интерес в чтении» К.Д. Ушинский [4].

Особенности современной ситуации диктуют необходимость решения проблемы приобщения к чтению современных школьников путем открытого социально-педагогического взаимодействия всех заинтересованных сторон.

Для решения проблем чтения и грамотности в России можно предпринять некоторые меры, например это может быть: изменение имиджа чтения в обществе, активное внедрение программ развития чтения, определение государственной стратегии в области развития библиотечной сети, совершенствование системы книжной торговли и другое.

Необходимо отметить, что какие бы не были выбраны пути решения данной проблемы, главное – действия должны быть нацелены на развитие любви к чтению у детей. Именно чтение, художественных произведений вносит неоценимый вклад в развитие человека. Формирует у ребенка правильные черты характера, воспитывают в нем патриотические чувства, дают понятие о добре и зле. В младшем школьном возрасте воспринимается информация полученная из книги, ярче, представляются образы и самое главное, ум ребенка очень подвижен в этом возрасте, так сказать все схватывает на лету. Именно в детстве возможно воспитать культуру чтения, традицию. Конечно же на уровне семьи должен подниматься престиж чтения, так как именно семья та ячейка общества, где ребенок получает первые навыки жизни.

Нельзя недооценивать воспитательную роль детской книги, именно переживая вместе с героем тот или иной сюжет, пропуская через себя ребенок получает эмоциональную окраску действия. Книга прежде всего учит мыслить и думать ребенка. Невозможно заменить чтение новыми техническими достижениями в области мультимедиа, картинок. Активно читающие люди лучше владеют речью: она выразительнее, богаче словарный запас; точнее формулируют и свободнее пишут; легче вступают в контакты и приятны в общении; обладают большей потребностью в независимости и внутренней свободе; имеют большой объем памяти и творческое воображение. Таким образом, чтение формирует качества наиболее развитого и социальноценного человека.

Психологическое воздействие так же стоит отметить, дети начитанные, успешные в учебе чувствуют себя более уверенно в дальнейшем, чем их сверстники, которые не читают и имеют поверхностное и отрывочное образование.

В силу своего возраста и не знания как наверстать упущенное, такие дети чувствуя свое бессилие становятся озлобленными, агрессивными и как следствие этого вырастают людьми не довольными собой. Знания дают уверенность личности в будущем, но только не поверхностные, а полученные системно.

В России отношение к книге было всегда особенным. Иметь дома библиотеку всегда считалось престижно и являлось признаком богатства, культуры и уважения. Считается, что в процессе чтения происходит формирование основных суждений и стереотипов сознания, морали, образов мира. В российском обществе растет социальный слой малограмотных, не умеющих читать молодых людей, имеется в виду не считывающих информацию, а именно читающих осмысленно и вдумчиво, относящихся, как правило, к группам социального риска. Социальные последствия этого явления для общества крайне негативны. Именно малограмотные люди пополняют армию безработных.

Каковы причины такого неблагоприятного положения в области читательской культуры? Огромным исследовательским потенциалом для ответа на этот вопрос располагает социология. Чтение рассматривается как социальная практика, основным содержанием которой является освоение информации и знаний. О проблемах чтения писали отечественные исследователи Х.Д. Алчевская, Н.А. Рубакин. Чтение можно охарактеризовать, как жизнеохраняющую функцию культуры, технологию интеллектуального воспроизводства общества. Очень точно по этому вопросу высказался однажды А.А. Зиновьев – «Серьезно я вам скажу: читайте больше старую литературу, она не развратит и не засорит ваших умов, новая же только сбивает людей с толку» [3].

Новым оригинальным способом обратить внимание подростков на проблему чтения становится литературный флеш-моб, в рамках которого можно спланировать и провести яркие, интересные акции, направленные на популяризацию книги. Перспективным в этом направлении являются конкурсы социального плаката, пропагандирующего чтение. Примером может послужить конкурс от издательства «Эксмо», проходивший под девизом «Читать не вредно. Вредно не читать»[3]. Вообще в детском и подростковом возрасте все средства вовлечения в чтение хороши. И здесь особую роль играет совместная деятельность семьи и школы (участие родителей во внеклассных мероприятиях и их подготовке, присутствие родителей на уроках литературы, помощь в поисках и распространении литературных текстов, работа со списком литературы для внеклассного чтения). Возможна организация в школах или в библиотеках различных мероприятий – «Вечер книги», «Ночь историй» и другие. Посещение музеев связанных с книгопечатанием и историей создания книги. В центральных библиотеках городов существуют специальные экскурсии в книгохранилища и в отделы уникальных и редких изданий.

На основе использованных литературных источников складывается вывод о том, что можно конечно, заменить книгу компьютером, лекции преподавателя записать на любой носитель информации, к сожалению все к этому и идет, но важно понять, что никакая техника, самая современная передача информации не замещает живого лица в классе. Люди учатся не у компьютера. И культура передается не из компьютера, а от одного человека к другому. Проблема личного взаимоотношения, личной взаимосвязи, фигура преподавателя, его эстетический, интеллектуальный опыт важнее всех компьютеров мира.

Здесь стоит упомянуть о том, что глобальный переход от индустриальной экономики к информационной, обусловил усложнение форм чтения и письма, а также появление новых форм передачи информации. Письменная коммуникация становится главной, а цифровые формы чтения и письма вытесняют печатные.

Грамотность человека XXI века характеризуется все больше письменной формой, в которой передается все большая часть информации. Мы наблюдаем движение к «обществу грамотности», в котором необходимым условием успеха является не только понимание все более сложных продуктов знания, но и способность эти продукты создавать. В этих условиях резко возрос интерес в обществе к образованию, особенно к высшему, это является следствием развития информационной экономики.

Современная школа является основным фактором формирования и воспитания грамотной личности, которая потом в жизни сможет успешно социализироваться в обществе. Очень важно понять, что образование продукт штучный, оно может охватывать все слои населения, но на выходе – он штучный. Образование готовит индивидуальности. Оно должно четко уловить чем один человек отличается от другого и дать нужное ему направление и приобщить к чтению.

**Ссылки на источники**

1. Аскарова В. Я. Читающий подросток в фокусе разнообразных представлений: Материалы Всероссийской конференции //Чтение в библиотеках России. Исследовательские проекты библиотек по чтению. – СПб, 2007. – Вып. 7. – С. 90–94

2. Голубева Е.И. Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения. На материале исследований начала ХХI века // Homo legens – Человек читающий. – М.: Школьная библиотека, 2006. – С.208–218.

3. Орлова Р.А. Отношение россиян к книге, чтению, библиотекам по данным социологических исследований //Всероссийская конференция «Чтение: исследовательские проекты библиотек России»: Программа. – СПб, 2006. – С.34.

4. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. Теория литературы: В 2 т. / под ред. Н.Д. Тамарченко. М., 2004.

5. Бернетт Н. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость // Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006 [Текст] / Н. Бернетт, С. Паркер, Н. Белла. – Париж : ООН, 2005. – 505 с.

6. «Образование и общество» журнал \\ http: www education.ru

7. А.А. Зиновьев Научно-философские диалоги. //Заседание русского интеллектуального клуба (26.03.2003 г.) – М:- 2003.

8. Управление качеством образования: сб. метод. материалов [Текст]; сост. О.Е. Лебедев. – М. : РОССПЭН, 2002. – 128 с.

**Казанцева Виктория Алексеевна,**

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[cerg.vika@mail.ru](mailto:cerg.vika@mail.ru)

**Кочеткова Анжелика Евгеньевна,**

*студентка**кафедры педагогики и методики начального образования, 2 курс НО, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[kochetkova\_lika@inbox.ru](mailto:kochetkova_lika@inbox.ru)

**Интеграция учебных предметов в современной школе**

**как педагогическое явление**

***Аннотация.*** *В данной статье представлены понятия и сущность интеграции. Рассмотрены уровни, а также способы интеграции. Цель данного исследования – показать значимость интеграции учебных предметов в современной школе.*

***Ключевые слова:*** *интеграция, интегрированные уроки, педагогическое явление, способы, младший школьник.*

Интеграция учебных предметов является предметом исследования многих наук, таких как: социологии, психологии, социологии. Ее рассматривают как явление процесс, фактор, процесс развития, имеющий многовариантность разрешения. В философском энциклопедическом словаре отмечено, что интеграция — сторона процесса развития, связанная с объединением в целое раннее разнородных частей частей и элементов [1]. Интеграция – один из важнейших направлений развития системы школьного образования не только в 90-е гг., но, пожалуй, в течение всего ХХ в. В процессе разработки концептуально новых моделей обучения феномен интеграции в образовании в последние годы все более обнаруживает свой сложный характер и получает неоднозначную оценку. При первоначальном, еще неразвитом понимании интеграция представляется как довольно простой и эффективный инновационный прием [2].

Идея о объединении научных знаний, хоть и в примитивных натур-философских представлениях находила отражение в работах древних мыслителей: Аристотеля, Демократа, Эпикура, Платона. К этой проблеме обращались Г. Гегель и И. Кант, Л. Фейербах [3].

К.Д. Ушинский путём интеграции письма и чтения, разработал и внедрил аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Более того, в интеграции изначально состояла новизна и сущность этого метода, так как он, по замыслу автора, позволял приспособить и слить в единое целое отдельные элемент двух видов речевой деятельности письма и чтения для быстрого и прочного достижения одной цели: формирования у детей способности к дистанционному общению с помощью текста. Путь слияния – однонаправленность всех исполнительских действий на интуитивное, практическое постижение младшим школьником приёмов соотнесения устной и письменной речи.

Примером проведения интегрированных уроков был опыт В.А. Сухомлинского, его «уроки мышления в природе», которые он проводил в своей Павлышской школе для шестилетних детей для активации основных видов познавательной деятельности (наблюдения, мышления, речи) с целью обучения, воспитания и развития детей [6].

В настоящее время под интеграцией понимают объединение некоторых частей учебного содержания из различных предметов, в результате которого возникает новообразование. В науке существуют три уровня интеграции:

* внутрипредметная – интеграция понятий внутри отдельных учебных предметов;
* межпредметная – синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух и более дисциплин, что и должен использовать педагог при подготовке интегрированного урока.
* транспредметная – синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования.

Как педагогическое явление интеграция имеет давние традиции. Прежде всего некоторые школьные предметы имеют интегративный характер. Это проявляется в интеграции внутрипредметного уровня: например, уроки обучения грамоте (обучение чтению и письму) – уже интегрированный урок или школьный курс литературы всегда является интеграцией науки о литературе, читательской практики и опытов сочинительства, т.е. явлений разного порядка, связанных между собой на основе целеполагания.

Несколько позже наступил новый этап подхода к единству школьных учебных предметов, когда от стадий реализации межпредметных связей, допускавших расположенность явлений из разных предметов, их независимое, как бы параллельное существование, учителю надо перейти к интеграции этих явлений, к рождению новых целостностей, т.е. подлинной интеграции.

Рассмотрим сущность понятия «интеграция» Применительно к системе обучения как понятие оно может принимать два значения. Во-первых, это создание у школьников целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения). Во-вторых, это поиск общей платформы сближения предметных знаний. Здесь интеграция учебных предметов выступает как средство обучения.

Задача педагогической науки - помочь учителю осуществлять интегрирование, направленное на восстановление и объединение отдельных элементов и частей разных предметов в единое целое при однотипности целей и функций обучения [3]. Интеграция учебных предметов в современной школе – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению качества образования, развитию творческого потенциала педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного образовательного воздействия на учащихся.

Учителям предлагается развернутое включение межпредметных связей в календарно-тематические планы в виде понятий и умений обобщенного характера, их анализ на занятиях; раскрытие структуры некоторых приемов переноса знаний, их применение в самостоятельной работе обучающихся; использование дополнительной справочной литературы, раскрывающей достижения современной науки, имеющей пограничный, межнаучный характер; демонстрация опытов, приборов, пособий из смежных предметов, использование возможностей Интернет-ресурсов, использование методических приемов проблемного обучения, конкретизация целей занятия с точки зрения усвоенных смежных понятий и умений, формирование общепредметных умений и навыков, координация взаимодействия преподавателей нескольких дисциплин [5].

В современном мире используются много различных способов интеграции. Это, прежде всего объединение нескольких учебных дисциплин в единый учебный предмет. Под этим следует иметь в виду, что различные способы осуществления интеграции не могут быть абстрактно хорошими или плохими. Суть проблемы в том, чтобы не отвергать один из них и применять другой, а ввести систему интеграционных мер с учётом возрастных особенностей учащихся всех уровней образования.

Введение такой системы, не отвергающей дифференциацию в обучении, а дополняющую её, может, быть в большей степени, чем традиционное предметное обучение, способствовать воспитанию широко эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению различных проблем.

Эффективная интеграция возможна при выполнении трёх условий:

* объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими;
* в интегрированных учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;
* интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

Создание у школьника целостного представления об окружающем мире рассматривается как цель обучения. Именно интеграция как реализация этой цели должна дать ученику те же знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить учащегося с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Реализация этой цели должна начаться уже в начальной школе.

Интеграция также – средство получения новых представлений на стыке традиционных предметных знаний. В первую очередь они призвана дополнить незнание на этом стыке уже имеющихся у младших школьников дифференцированных знаний , установить существующие связи между ними.

Она направлена на развитие эрудиции обучающихся, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным предметам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему.

Интеграция в начальной школе носит количественный характер, т.е. «немного обо всём». Это значит, что младшие школьники получают всё новые и новые представления о понятиях, систематически дополняя и расширяя круг уже имеющихся у них знаний. Для этого необходима способность учителя начальных классов к синтезу разрозненных знаний и умений учащихся. В этом случае результатом обучения выступает необходимость знать «всё о немногом», а это уже специализация учащихся на новом интеграционном уровне [6].

«В конечном счёте, интеграция должна способствовать воссоединению целостности мировосприятия – единства мира и человека, живущего в нём и его познающего, единство земли и космоса, природы и человека. Здесь имеет место общегуманистическая основа процесса – постановка в центр Вселенной современного человека, с его местом и ролью в природной и социальной среде».

В практике работы по реализации идей интеграции учителя начальных классов часто обращаются к интегрированным урокам, на которых решаются дидактические задачи двух и более учебных предметов. Для интеграции в начальном обучении и воспитании существуют как благоприятные, так и неблагоприятные факторы. Эти факторы во многом определяют тактику интеграции. К позитивным факторам следует, прежде всего, отнести наличие больших потенциальных возможностей в развитии интеллекта младшего школьника, которые в традиционном начальном обучении, на наш взгляд, пока используются недостаточно.

Первый негативный фактор интеграции учебных предметов в начальной школе – ограниченное число учебных предметов, которые учитель может соединить на одном уроке. Этот фактор можно компенсировать тем, что содержание небольшого объёма усваиваемых знаний должно отражать действительную картину мира, взаимосвязь её частей. Второй негативный фактор – трудность изложения интегрированного курса так, чтобы детали для детей данного возраста были понятны и интересны.

Как видно, проблема интегрированного содержания образования имеет свои трудности. Но в то, же время есть факторы, облегчающие её решение. Одним из них можно назвать факт того, что в начальной школе основную часть всех учебных предметов, за исключением некоторых, ведёт один учитель. В этом видится положительная сторона. Учителю начальных классов легче перейти к интегрированному обучению.

Чтобы урок, основанный на интеграции, был более интересным и увлекательным учителю начальной школы необходимо владеть педагогической техникой. Педагогическая техника способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его выражения. Ученые понимают педагогическую технику как комплекс навыков и умений практического осуществления взаимодействия участников педагогического процесса. Термины «техника» и «технология» имеют в своей основе значения – искусство, мастерство, умение.

Технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации; это наука о способах воздействия учителя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности.

В начальной школе, кроме интегрированных уроков, имеются интегрированные курсы. Создание интегрированных курсов в методической литературе является одной из задач обновления содержания и методов обучения в начальной школе. Обсуждение этой животрепещущей темы привело к выделению этого аспекта интеграции. Ученые в процессе исследований пришли к выводу о том, что именно в начальной школе можно и нужно вообще ставить вопрос об интегрированных курсах. Такие курсы в начальной школе дело не новое. Учебный предмет окружающий мир – подобный интегрированный курс, объединивший, по меньшей мере семь областей научных знаний. Учебный предмет литературное чтение включает помимо художественных литературных произведений материалы по истории, природоведению. Математика тоже сама по себе интегрированный предмет. Этот учебный предмет содержит арифметический, алгебраический и геометрический материал.

В заключение хочется сказать, что применение интеграции на уроках в начальной школе играет важную роль в развитии умственных способностей, активизации мышления, развитии пространственного представления, а также в развитии речи и эмоциональной выразительности младшего школьника.

**Ссылки на источники**

1. Данилюк. А. Я Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных программ. – Ростов н/Д, 2001.
2. Богоявленский Д. Н., Менчинская H.A. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Из-во АН РСФСР, 1959.
3. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе.– М., 1996.
4. Сухаревская Е. Ю. Интегрированное обучение в начальной школе. – Феникс, 2003.
5. Потапова Е. Н. Интегрированные уроки в начальной школе или как создать у младших школьников целостную картину мира. // Новая школа, 2002.
6. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (пути развития). – Л., 1990.

**Попова Дарья Валерьевна,**

*магистр 2 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики*

*и методики начального образования, Кубанский государственный университет,*

*г. Краснодар*

dcheryabkina@bk.ru

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г.Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Психолого-лингвистические основы**

**речевой деятельности младших школьников**

***Аннотация.*** *В статье представлен анализ психолого-лингвистических основ речевой деятельности младших школьников. Рассматривается речевая деятельность как основа формирования учебной самостоятельности младших школьников. Проанализировано понятие «речевая деятельность». Описывается структура работы над связным высказыванием, которая соотносится с фазами структуры речевой деятельности. Представлены фазы структуры речевой деятельности.*

***Ключевые слова:*** *речевая деятельность, учебная самостоятельность, младший школьник*

Актуальность темы определяется действующим Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, в котором формирование способности к организации учебной деятельности (умение учиться) представлено одной из главных задач. В качестве результатов, наряду с успешным решением учебно-познавательных и учебно-практических задач, в стандарте заявлено достижение учениками высокого уровня самостоятельности в организации самого процесса обучения – умения формулировать цели и следовать им, осуществлять планирование своей деятельности, контролировать и оценивать свои учебные действия, взаимодействовать в учебном процессе с педагогом и сверстниками.

Для того чтобы выяснить механизм формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности, необходимо знать, что такое речевая деятельность, как протекают процессы порождения и восприятия речевого высказывания, как организован процесс перехода от внутреннего осознания к высказыванию, от мысли к слову, от внутреннего замысла к продуктивной деятельности, направленной на реализацию данного замысла.

В лингвистических исследованиях речевая деятельность традиционно рассматривается через систему «язык – речь». Ф.де-Соссюр говорит о единстве этих двух позиций. Язык позиционируется как социальное явление, не зависящее от индивида, готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим. Несмотря на взаимосвязь языка и речи в составе речевой деятельности, они не могут рассматриваться с одной точки зрения. Для понимания речи необходим язык, а речь влияет на эволюцию языка. По мнению этого ученого, «речевая деятельность, взятая в целом, не может быть познана по причине ее неоднородности» [1].

Н.С. Трубецкой определил речевую деятельность как «неразрывное объединение «языка» и «речи», которые рассматриваются как взаимосвязанные стороны одного и того же явления» [2]. Через призму оппозиции рассматривает язык и речь В. фон Гумбольдт. В его работе язык рассматривается не как продукт деятельности, готовый материал, а как собственно сама непрерывная деятельность, служащая средством выражения мысли. Язык стимулирует человека к постоянной деятельности, и человек стремится порождать речевое высказывание, чтобы быть понятным другим людям в процессе взаимодействия с ними [2]. Речевая деятельность – связующее звено между языком и речью. Язык служит тем материалом, на основе которого человек строит речь в процессе речевой деятельности.

Согласно лингвистическим взглядам Л.В. Щербы, речевой деятельностью называются процессы говорения и понимания [3]. Ученый выделяет в изучении речевой деятельности троичный аспект языковых явлений – говорение и понимание, языковая система, языковой материал. Основу языковой системы составляет грамматика и словарь, с помощью которых можно конструировать фразы, речевые высказывания. Языковой материал представляется как совокупность всего говоримого и понимаемого в конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы [3]. Другие лингвисты указывают на неправильное разграничение данных языковых явлений и подчеркивают их взаимосвязь и взаимозависимость. Невозможно определить значение языкового материала без процесса понимания, а понимание невозможно без привлечения языкового материала.

По мнению М.М. Бахтина, «реализация речевой деятельности в процессах понимания и говорения представляет собой языковую систему в действии, функционировании языка. Вне данных рамок не могут существовать ни производство речевых произведений, ни их слуховое восприятие, ни языковой материал» [2]. Согласно исследованиям О.С. Ахмановой речевая деятельность – это деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива [1].

Итак, известные ученые лингвисты рассматривают речевую деятельность не только как систему, развивающуюся исторически, не только как систему слов и правил их употребления, но и как особую деятельность человека, изучают человека говорящего.

Психологическая сторона исследования речевой деятельности опирается на идеи психолога С.Л. Рубинштейна. Он рассматривал проблему речи в контексте с мышлением. По его мнению, речь – это деятельность посредством языка или «речь – это язык в действии» [3]. Она может быть выражена в действиях человека: взаимодействие, общение, сообщение, говорение. Речь является формой обобщенного отражения действительности или форма существования мышления.

В педагогике, в частности в методике русского языка, также есть ряд исследователей, которые занимались изучением речи как педагогического явления. Так, с точки зрения Н.А. Ипполитовой, речевая деятельность – это способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения [3]. М.С. Соловейчик определяет речевую деятельность как активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения [4].

Каждый возрастной этап вносит что-то новое в речевое развитие ученика. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст – его дошкольный и особенно школьный периоды. Стихийно усвоенная речь примитивна, не часто правильна. Поэтому в учебно-воспитательном процессе образовательного заведения можно и нужно создавать благоприятные условия для формирования речевой культуры и развития речевой деятельности учащихся. В школе есть необходимые условия реализации потребности ученика в общении, есть речевая среда, есть языковой материал, без которого не может успешно развиваться мышление и речь.

В работах И.А. Зимней имеется подтверждение тому, что речевая деятельность согласно теории деятельности является самостоятельной деятельностью. Речи присущи абсолютно все элементы деятельности, что позволяет рассматривать ее как основу для формирования других видов деятельности, в том числе для формирования самостоятельной учебной деятельности. Основными видами речевой деятельности являются говорение, слушание, чтение, письмо, думание. Эти виды определяются в зависимости от продуктивности и рецептивности, обусловлены характером общения человека (с кем общается, в какой момент речи происходит речевое высказывание, в устной или письменной форме происходит общение). Она утверждает, что речевая деятельность представляет собой «процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой» [2].

Таким образом, анализ проблем речи в общей теории деятельности дает нам право утверждать, что речевая деятельность – это особая специфическая человеческая деятельность, которая выступает определенной формой самостоятельного отношения человека к миру и выражает целенаправленное изменение и преобразование его в интересах людей.

Общедеятельностные характеристики речи содержатся в трудах Л.С. Выготского. Во-первых, важно подчеркнуть его представление о процессе порождения речевого высказывания как о деятельности целенаправленной. Каждый единичный акт речевой деятельности характеризуется теми же сторонами, что и вся деятельность в целом, «начинается мотивом и планом, завершается результатом, достижением намеченной вначале цели. Между ними лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [5]. Во-вторых, сопоставлению речевой и учебной деятельности способствует представление автора о структуре речевой деятельности как о единстве трех фаз: ориентировка, создание схемы, плана выполнения учебной задачи; исполнения программы, построенной в результате ориентировки; контрольное сличение процесса действия и эффекта действия с намерением, внесение необходимых корректив. В-третьих, в рамках диссертационного исследования существенным является представление об организации речевой деятельности как иерархической многоуровневой постройке мысли.

Структура работы над связным высказыванием соотносится с фазами структуры речевой деятельности, которая представлена в таблице 1. Так, умение сформулировать основную мысль, определить объем будущего высказывания связаны с фазой ориентировки; умение собирать языковой материал и систематизировать его соотносится со второй фазой структуры речевой деятельности – планированием; умение строить речевое высказывание, выражать мысли точно, правильно и ярко формируется в процессе выполнения операций, составляющих содержание третьей фазы речевой деятельности – реализации программы (плана); совершенствование высказывания имеет отношение к четвертой фазе – фазе контроля.

Вторая характеристика речевой деятельности человека – ее предметное содержание. Предмет в теории деятельности рассматривается А.Н. Леонтьевым в качестве основного элемента содержания деятельности. Предметом речевой деятельности, по А.Н. Леонтьеву, является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Виды речевой деятельности – говорение и письмо – являются способами выражения собственной мысли говорящего. Иначе говоря, речевая деятельность невозможна без мысли. Целью слушания и чтения является воссоздание чужой (авторской) мысли, а целью говорения и письма – собственной мысли.

*Таблица 1*

**Фазы речевой деятельности личности**

**в соотношении со структурой работы над связным высказываем**

|  |
| --- |
| **Фазы речевой деятельности** |
| 1 Фаза ориентировки |
| На данном этапе речевой деятельности возникает мотив речевой деятельности, связанный с характером общения, с особенностями речевой и коммуникативной ситуации, в которой оказался ученик. |
|  |
| 2 Фаза планирования |
| На данном этапе происходит обдумывание, планирование, выбор характера речевого поведения, формирования первоначального представления о способе построения речевого высказывания, средств формулирования собственных мыслей, возникает общий замысел будущего высказывания. |
|  |
| 3 Фаза реализации плана |
| А.Н. Леонтьев характеризовал данный этап как «динамическую систему конкретных действий и операций, направленных на достижение единичного акта деятельности, начинающегося мотивом и планом и завершающийся результатом, достижением намеченной вначале цели» [123, с.86]. Важно отметить, что такая система конкретных действий на данном этапе обуславливает скорость, автоматизм выполнения речевой деятельности (уровень сформированности речевых навыков). |
|  |
| 4 Фаза контроля |
| Данный этап предполагает ответ на вопрос: достигнута ли цель, поставленная на начальном этапе речевой деятельности? |

Не менее значимым элементом содержания речевой деятельности человека является ее третья характеристика – продукт. Продуктом речевой деятельности, по А.Н. Леонтьеву, является умозаключение. Текст как продукт говорения и письма – это материализованное воплощение умозаключения, возникшего в результате речевой деятельности.

Наконец, наряду с предметом и продуктом речевой деятельности человека выступает четвертая характеристика речи – результат, который есть ни что иное, как понимание смыслового содержания высказывания. Результат выражается в ответной реакции других людей на продукт деятельности. Так, результатом речевой деятельности ученика является понимание высказывания, при этом с педагогической точки зрения, важно также не только понимание его высказывания учителем или другими слушателями, но и понимание высказывания им самим.

Реализация фаз речевой деятельности (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль) идет параллельно с реализацией компонентов учебной деятельности, которые являются основой учебной самостоятельности. Учет каждого из компонентов в структуре учебного занятия, организация целенаправленной работы над ними – задача учителя в современных условиях.

Для организации диагностических процедур развития речевой деятельности мы обратились к работам Н.И. Жинкина, который предлагает исследовать речевую деятельность, основываясь на анализе составленного текста, как «готового продукта сложной речемыслительной деятельности, представляющего собой сочетание предложений, объединенных смысловой структурой» [5]. Это дает возможность проникнуть в механизмы создания цельного и связного высказывания. Выявляя особенности построения текстов сочинений учащихся, автор приходит к выводу о том, что текст, вбирая в себя, с одной стороны, мысли, способы их соединения, виды связей между ними, а с другой – технику, средства соединения мысли, является многоуровневым, иерархически организованным речевым целым.

Умение учащегося определять (осмысливать) объем содержания и границы темы текста, умение подчинять составленный текст основной мысли связаны с фазой ориентировки в условиях и задачах, а также в содержании текста. Умение собирать материал для текста сочинения, умение его систематизировать (отбирать нужное и определять последовательность его расположения в тексте) соответствует планированию речевой деятельности.

Два следующих умения речевой деятельности – строить тексты разных видов, выражать мысли точно, правильно с точки зрения литературных норм и по возможности ярко реализуются в процессе выполнения операций, составляющих содержание третьей фазы структуры речевой деятельности – фазы реализации программы речи. Последнее умение речевой деятельности – умение совершенствовать написанное, имеет отношение к четвертой фазе речевой деятельности в фазе контроля.

Для развития умения определить цели своей деятельности ученик должен обладать способностью формулировать свои мысли об этом. Если школьник не может формулировать свои мысли, то осознавать, что с ним происходит, он не в состоянии. Поэтому для того, чтобы ученик смог осмыслить и сформулировать представления о цели своей деятельности, необходимо сформировать у него способность строить высказывания и писать тексты, обладающие точностью, так как точность – это соответствие сказанного коммуникативному намерению говорящего.

Для того чтобы ученик освоил деятельность по планированию своих действий, ему необходимо научиться строить высказывания и писать тексты, обладающие логичностью и ясностью, так как логичность определяется последовательностью переходов от одной мысли к другой, а ясность текста возникает только в результате продуманности его композиции.

Освоение способности самостоятельно производить учебные действия неразрывно связано со способностью строить высказывания и писать тексты, обладающие богатством языковых форм. Это объясняется тем, что богатство речи неразрывно связано с богатством вариантов языковых средств, которые готов использовать ученик. Так как при написании текста ученик перебирает различные языковые конструкции и выбирает из них наиболее ценные и уместные, так и при организации своей деятельности школьник перебирает те операции, которыми он владеет, и выбирает наиболее адекватные и ценные для реализации стоящей перед ним учебной задачи. Следовательно, по структуре эти качества оказываются также схожими, и формирование одного влечет за собой развитие другого.

Следующий компонент учебной самостоятельности – способность выполнять функции контроля. Эта способность формируется в процессе анализа высказывания или текста на предмет правильности, соответствия текста неким литературным нормам. Освоив процедуру контроля текста на правильность, учащийся автоматически переносит это умение на другие объекты. Привычка ученика контроля текста перерастает в навык контроля над любой своей деятельностью.

Наконец, самый важный и сложный компонент учебной самостоятельности – способность к рефлексии, способность «заглянуть в себя» и увидеть свою деятельность со стороны. С точки зрения речевой деятельности это способность строить высказывания и писать тексты, обладающие содержательностью, т.е. передавать неравнодушие, интерес автора к тому, что он говорит и пишет, показывать заинтересованность автора в раскрываемой теме, его компетентность в обсуждаемом вопросе, личный опыт и творческое воображение.

Как отмечалось основой учебной самостоятельности младшего школьника является его умение планировать, контролировать и оценивать свои учебные действия в соответствии с поставленной учебной задачей и условиями ее реализации, умение определять наиболее эффективные способы достижения результата. Для этого необходимо формировать у ученика умение понимать и анализировать причины своего успеха/неуспеха на каждом этапе учебной деятельности (при планировании, при выполнении учебных действий, при самоконтроле) и учить школьника способности конструктивно действовать в любой учебной ситуации.

Таким образом, учебная деятельность (как и любая другая деятельность) всегда опирается на речевую деятельность человека, а речевая деятельность поддерживает учебную. Всё это дает нам основание утверждать, что речевая деятельность младших школьников является основой формирования учебной самостоятельности, каждый компонент которой (мотивация и целеполагание, планирование, выполнение учебных действий, контроль и рефлексия) формируется в процессе речевой деятельности. Показателями сформированности речевой деятельности выступают коммуникативные качества речи (точность, логичность, ясность, богатство, правильность, содержательность). Сформированная речевая деятельность может обеспечить самостоятельную учебную деятельность школьника (его учебную самостоятельность), следовательно, развитие речевой деятельности может быть достаточным условием формирования учебной самостоятельности, требуемой ФГОС НОО и является основой формирования учебной самостоятельности младших школьников.

Речевая и учебная деятельность являются продуктивной деятельностью, поскольку она направлена на получение субъективно нового результата, что вызывает необходимость их организации с точки зрения общей методологии. Во-первых, речевая деятельность и учебная самостоятельная учебная деятельность обучающихся имеют следующие компоненты: ориентировка, планирование, реализация плана и контроль. Во-вторых, речь сопровождает все компоненты учебной деятельности, направляя и совершенствуя ее. В соответствии с этим формирование учебной самостоятельности можно рассматривать как поэтапное развитие у учащихся речевой деятельности, каждый компонент которой является основой для формирования соответствующего ему компонента учебной самостоятельности.

**Ссылки на источники**

1. Быстрова Т. В. Особенности самостоятельности младших школьников в учебной деятельности //Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности: межвузовский сб. науч. тр. / Т. В. Быстрова. – Л. ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2000, – С.52-64.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Ковальчук Г. А. Формирование речевой деятельности младших школьников на основе дидактических принципов К. Д. Ушинского / Г. А. Ковальчук // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 27-33.

4. Санникова Н. Г. Этапы формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности / Н.Г. Санникова //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6

5. Сергеева Б. В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования в вузе. Научное обозрение. Педагогические науки, № 4, 2016.

**Карпенко Анжелика Вячеславовна,**

*Преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г.  Краснодар*

[mardirosav@mail.ru](mailto:mardirosav@mail.ru)

**Ежова Надежда Владимировна**

*Студентка 3 курса НО ДО ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,*

*г.  Краснодар*

**Профессионализм учителя** [**начальных классов**](http://pandia.ru/text/category/nachalmznie_klassi/) **как условие обеспечения формирования базовых компетентностей обучающихся**

***Аннотация.*** *В статье рассмотрена* *роль учителя в развитии личности младших школьников, раскрыты отдельные составляющие педагогической компетентности современного учителя начальных классов, обозначены различные роли учителя в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:*** *развитие личности, компетентностный подход*, *педагогическая компетентность, учитель-фасилитатор, тьютор.*

Профессия учителя относится к группе профессий в системе «человек – человек» [2], поэтому центральной составляющей педагогической деятельности является специально организуемое общение. Интерес к миру детства, потребность в общении с детьми является необходимой предпосылкой профессионального самоопределения учителя. Эта потребность часто проявляется в стремлении быть наставником для учащихся, транслятором необходимого интеллектуального и нравственного опыта, в желании опекать и заботиться о них. Зачастую учитель – это «член семьи» который своевременно придет на помощь в трудную минуту, поддержит в трудную минуту, подскажет, как действовать в той или иной ситуации.

В современной педагогике большую актуальность приобретает вопрос: как нужно учить и воспитывать школьника, чтобы впоследствии он стал конкурентно-способным, эффективным, работником; творческим, самостоятельным, ответственным, коммуникабельным человеком, способным решать проблемы разного уровня. Обеспечению достижения нового современного качества дошкольного, общего и [профессионального образования](http://pandia.ru/text/category/professionalmznoe_obrazovanie/) призван способствовать компетентностный подход [1].

Одной из главных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирование активной позиции учащегося в учебном процессе [6].

Перемены, происходящие в образовательной системе России, побуждают учителя творчески относиться к своей педагогической деятельности. Счастье педагога слагается из ученических побед. От того, как работает учитель, зависит, каким станет ученик, будет ли он успешен, реализует ли он себя, сможет ли адаптироваться в современном обществе. Школа без учителя не имеет будущего, и, в свою очередь, обеспечивает достойное будущее страны. В связи с этим, в современном мире, в развитии и становлении личности школьника велика роль педагога, в том числе учителя начальных классов. От того, что учитель заложит в ученика как можно раньше (умение ориентироваться в потоке информации, добывать знания, применять их на практике, в жизни) зависит его дальнейшая судьба.

Интенсивное развитие начального образования, разнообразие альтернативных программ, кардинальное изменение процессуальной стороны обучения выдвигает на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе. На сегодняшний день становится актуальной задача подготовки учителя начальных классов нового типа [2].

Одной из важнейших проблем, решаемых современной педагогикой является поиск ответа на вопрос: какими качествами должен обладать современный учитель начальных классов, чтобы соответствовать запросам общества по воспитанию свободной, высокоинтеллектуальной, адаптивной личности, обладающей ключевыми компетентностями, способной к адекватному самоопределению в будущей профессиональной сфере.

Традиционная педагогика формировалась в те времена, когда успешность учебно-воспитательной работы оценивалась главным образом по тому, насколько взрослым удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки и ценности. При этом детей готовили к жизни в обществе, которое в главных своих чертах будет похоже на тот мир, в котором жили их родители.

В нынешнее время социальные изменения – научно-технические, культурные, бытовые – настолько значительны и происходят так быстро, что никто уже не сомневается: сегодняшним детям предстоит жить в мире, отличном от того, в котором жили их родители и учителя [6]. Поэтому и свои воспитательные успехи взрослым нужно оценивать не столько по тому, в какой степени им удалось передать свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они подготовить детей самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых не было и не могло быть в жизни старшего поколения.

В современном образовательном процессе учителю делегируются роли тьютора и фасилитатора. Тьютор – это учитель-консультант и координатор. Его цель – создать образовательную среду, которая позволит ученику максимально самостоятельно получать знания и навыки, обучаясь в удобном для него режиме, в том числе в рамках урока. При этом он помогает школьникам эффективно использовать учебные материалы, интернет-ресурсы, практический опыт других учащихся. Система знаний выстраивается через активность школьников, их самостоятельную учебную деятельность, практику. Тьютор помогает в определении проблемы, постановке целей и задач деятельности, планировании действий по реализации, анализе результатов работы. Он умеет слушать и выделять существенные моменты в любом высказывании ученика.

Координируемая тьютором [учебная деятельность](http://pandia.ru/text/category/obrazovatelmznaya_deyatelmznostmz/) школьников помогает формировать у них инициативность, доброжелательность, открытость, наблюдательность, творческую и интеллектуальную активность, способность к нестандартным решениям, гибкость и критичность мышления, бережное и внимательное отношение к опыту старших, оптимизм, толерантность [4].

Учитель-фасилитатор способствует облегчению и стимулированию процесса учения, создаёт в классе соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку. Помогает также ученикам сформулировать цели и задачи, создает свободную и непринужденную атмосферу психологической поддержки, которая стимулирует учеников к решению проблем. При этом учителю важно быть самим собой, открыто выражать свои мысли и чувства; демонстрировать детям полное к ним доверие и уверенность в их возможностях и способностях, проявлять эмпатию, то есть понимание чувств и переживаний каждого школьника.

Вышеназванные роли учителя не вызывают у ребенка чувства страха и неуверенности, воспитывают в нем свободу и ответственность, высокую сознательность и смелость – качества, необходимые в современной жизни.

Изменение приоритетной цели начального образования, направленность на развитие личности ребёнка и становление его убеждений требует от учителя начальных классов готовности ориентировать каждый учебный предмет на формирование у учащихся учебной деятельности, умения и желания учиться, чтобы он мог без труда продолжить своё образование в основной школе и адаптироваться в жизни. Для этого учителю начальных классов необходимо умение переориентировать обучение и воспитание на саморазвитие и самореализацию личности. Идея такого подхода содержится в девизе монтессорийской педагогики «Помоги мне это сделать самому».

Таким образом, главная задача учителя начальных классов в современных условиях – быть помощником ребёнку в его жизненном самоопределении, каждую минуту переживать процесс обучения вместе с детьми и учиться самому.

Воспитание – это искусство создания образцов для подражания. Профессионализм современного педагога заключается в гибком и целесообразном использовании всего широкого диапазона профессиональных ролей. Учителю начальной школы необходимо быть творческим, высокоинтеллектуально развитым, ищущим новое в работе, владеть различными технологиями. Степень успешности педагогов в освоении [новых технологий](http://pandia.ru/text/category/novie_tehnologii/) и методик зависит от преданности профессии, стремления к познанию нового.

Современный учитель должен владеть ИКТ. Важным аспектом, влияющим на формирование личности учителя XXI века, является его информационная компетентность. Составляющими информационной компетентности являются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её, используя как традиционные средства, так и новые [информационные технологии](http://pandia.ru/text/category/informatcionnie_tehnologii/) [2]. Умеющий «управлять» информацией учитель сумеет научить этому своих учеников, что обеспечит формирование у них самостоятельности как основного качества личности, базирующегося на ключевых образовательных компетенциях.

Однако, эффективная работа учителя начальной школы невозможна без активной познавательной позиции ученика, без его готовности самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность и всякое знание не имеет никакой цены, если оно не появляется в результате личного интереса, не является результатом размышления над проблемой, важной для ученика. Поэтому на начальной стадии обучения, используя современные педагогические технологии, учитель должен способствовать формированию познавательной активности ребёнка.

Особую значимость именно в первоначальный период обучения ребёнка в школе приобретает налаживание взаимодействия между педагогами и родителями младших школьников. Во многом в зависимости от характера отношений с первым учителем у родителей формируется мнение о школьных педагогах вообще. Поэтому именно на учителя начальных классов накладывается большая ответственность за формирование высокой оценки родителей к школе в дальнейшем.

Наличие [авторитета](http://pandia.ru/text/category/avtoritet/) и профессиональной компетентности, готовность к индивидуальной работе с каждым ребёнком, воспитательная привлекательность педагога – факторы, определяющие родительское мнение о педагогах начальной школы [1].

Для успешного взаимодействия с родителями школьников мало быть хорошим профессионалом, умеющим обучать детей. Необходимо прилагать настойчивые усилия, чтобы сделаться для родителей младших школьников авторитетной, коммуникативно-привлекательной личностью, человеком, который «просто нравится». Иначе многие усилия педагога будут разбиваться о стену родительской отчуждённости.

Учитель начальной школы должен уметь предвосхищать эмоциональную реакцию учеников и их родителей на свои профессиональные действия, и главное – на свои оценки, даваемые детям. От непривлекательного учителя родители не воспринимают даже самые правильные и точные суждения относительно своего ребёнка.

Педагогическая компетентность учителя – это педагогический труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. Компетентность учителя определяется соотношением в его педагогической деятельности профессиональных знаний и умений, профессиональных позиций и личностных качеств.

Непосредственное влияние на личность ребёнка, его развитие и становление сможет оказать только самоизменяющаяся личность учителя [5]. Для обретения профессиональной компетентности, педагог должен постоянно учиться, заниматься самообразованием и самореализовываться в педагогической деятельности. Педагогу необходимо владеть глубокими знаниями в области психологии обучения, развития личности ребёнка, организации обучения, знаниями [инновационных технологий](http://pandia.ru/text/category/innovatcionnie_tehnologii/) и умениями их внедрения в практику школы.

**Ссылки на источники:**

1. Белкин А.С. Компетентность, профессионализм, мастерство. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004.

2. Горбунова Л.М. Повышение квалификации педагогов в области ИКТ в условиях развивающегося школьного образования / Л.М. Горбунова, А.М. Семибратов // Педагогическая информатика. – 2004. № 3. – С. 3–10.

3. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности психологии / Е.А. Климов. - М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 320 с.

3. Косолапова Л.А., Кирикович Т.Е., Тотьмянина Е.А. Классное руководство как ступень к тьюторству // Воспитание школьников, № 6, 2010. – С. 39 – 45.

4. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов н/Д, 1996.

5. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

**Туйбаева Лена Ильясовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

**Сальникова Дарья Сергеевна,**

*студентка 2 курса кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, факультета педагогики г. Краснодар*

[dasha\_sal96@mail.ru](mailto:dasha_sal96@mail.ru)

**Система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования**

***Аннотация****. В статье рассмотрена система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Определены принципы оценивания работ младших школьников. Указаны правила оценивания деятельности учащихся.*

***Ключевые слова:*** *система оценивания, планируемые результаты, принципы оценивания, структура планируемых результатов, правила оценивания.*

Совершенствование системы начального образования ориентировано на формирование крепкого фундамента с целью дальнейшего обучения. Это подразумевает не только лишь освоение младшими школьниками основных знаний и умений, но и, в первую очередь в целом, их успешное вовлечение в учебную деятельность, умение использовать приобретенные в начальной школе знания и умения в разных ситуациях, в том числе и приближенные к настоящей жизни. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в каждой школе разрабатывают систему оценки, ориентированную на выявление и оценку образовательных достижений учащихся с целью итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования.

Ориентиром, который конкретизирует и уточняет требования стандарта к образовательным результатам являются планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования представляет собой один из инструментов реализации требований ФГОС и направлена на обеспечение качества образования, что предполагает вовлеченность в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся и их родителей. Планируемые результаты представляют собой систему обобщенных личностно-ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию, что обеспечивает определение и выявление всех составляющих планируемых результатов, подлежащих формированию и оценке.

Согласно ФГОС система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должна [1]:

– закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

– ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий;

– обеспечивать комплексный подход к оценке результатовосвоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования;

– предусматривать оценку достижений обучающихся (итоговая оценка обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования) и оценку эффективности деятельности образовательного учреждения;

– позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся.

Содержательной и критериальной базой итоговой оценки подготовки выпускников на ступени начального общего образования выступают планируемые результаты, составляющие содержание определенных блоков оценивания. В первом блоке представлены главные прогнозируемые результаты освоения конкретного учебного предмета. Во втором блоке («Выпускник научится») отображены цели (продемонстрированные точно также, как прогнозируемые результаты), определяющие систему учебных действий, требуемых для последующего обучения. Третий блок планируемых результатов («Выпускник получит возможность научиться») отображает ожидаемые результаты, определяющие систему учебных действий в отношении знаний, умений и навыков, расширяющих и углубляющих основную систему знаний по учебным предметам начальной школы.

Система оценки – сложная и многофункциональная система, содержащая текущую и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников [1]. Согласно ФГОС в начальной школе оцениваются следующие группы результатов образования: личностные, метапредметные и предметные.

Оценка *личностных результатов* представляет собой оценку достижения обучающимися планируемых результатов в их личностном развитии. Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность, реализуемую семьёй и школой. Личностные результаты выпускников на ступени начального общего образования не подлежат итоговой оценке.

Основным объектом оценки *метапредметных результатов*служит сформированность ряда регулятивных, коммуникатив­ных и познавательных универсальных действий – т.е. таких умственных действий учащихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью. Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов. Таким образом, *оценка метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур*. Например, оценку сформированности большинства познавательных учебных действий и навыков работы с информацией, а также опосредованную оценку сформированности ряда коммуникативных и регулятивных действий, целесообразно выносить в итоговые проверочные работы по учебным предметам или в комплексные работы на межпредметной основе.

*Оценка предметных результатов* может быть определена как оценка планируемых результатов по отдельным учебным предметам. Система предметных знаний – важнейшая составляющая предметных результатов. В ней можно выделить опорные знания (знания, усвоение которых принципиально необходимо для текущего и последующего успешного обучения) и знания, дополняющие, расширяющие или углубляющие опорную систему знаний, а также служащие пропедевтикой для последующего изучения курсов. Оценка достижения предметных результатов ведётся как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. При этом итоговая оценка ограничивается контролем успешности освоения действий, выполняемых обучающимися с предметным содержанием, отражающим опорную систему знаний данного учебного курса.

Результаты учебной деятельности младшего школьника – это его умения по применению полученных знаний в процессе решения задач (личностных, метапредметных, предметных). Младший школьник на уроках сам оценивает результаты своей деятельности в соответствии с «Алгоритмом самооценки» и, если требуется, определяет отметку, когда демонстрирует учителю выполненное им задание. Ученик имеет право изменить выставленную ему оценку и отметку, только в том случае, если докажет (используя алгоритм самооценивания), что она завышена или занижена.

Результаты работы учителя представляют собой разницу между результатами учебной деятельности учеников на начало школьного обучения и на конец обучения. Рост полученных результатов говорит о том, что учителю и школе удалось организовать образовательную среду, способствующую развитию учащихся начальной школы. При проверке, учитель имеет право изменить оценки и отметку, определенную себе школьником. После уроков за письменные задания оценку и отметку устанавливает учитель. Оценочная работа учителя начальных классов базируется на основании принципов общих программ начального образования [2]:

– применяется диагностическое и срезовое оценивание, в зависимости от этапа обучения. При этом итоговая оценка может быть выставлена как общий результат накопленных оценок за промежуток обучения;

– оценивается с помощью оценки лишь результат работы учащегося, но никак не его индивидуальные качества.

– оценивание может являться только лишь критериальным. Оценка в общей критериальной основе, формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само- и взаимооценки предоставляют возможность ученикам не только лишь овладеть эффективными средствами управления собственной учебной деятельностью, но и также оказывать содействие формированию самосознания, готовности публично формулировать и защищать собственную позицию;

– оценивается лишь то, чему обучают;

– соблюдается правило добровольности выполнения задачи повышенной трудности.

Концепция оценивания планируемых результатов подразумевает: 1) включение обучающихся в контрольно-оценочную работу для того чтобы они обрели умения и привычку к самооценке и самоанализу (рефлексии); 2) использование критериальной системы оценивания; 3) применение различных типов, способов, форм и объектов оценивания; 4) оценивание, как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их развития, а также оценивание осознанности любым обучающимся отличительных черт формирования собственного процесса обучения.

В любом учебно-методическом комплексе, соответствующем федеральному государственному образовательному стандарту, указаны следующие правила оценивания, которые обязательны для выполнения каждым учтелем начальных классов.

*Что оцениваем?* Предметом оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования должны являться следующие группы результатов образования: личностные, метапредметные и предметные. Результаты личных достижений обучающихся не подлежат итоговой оценке качества личности младшего школьника, а определяются только ценностные ориентации обучающегося; индивидуальные личные качества, в том числе любовь к Родине, толерантность, человеколюбие и др. Обобщенный анализ данных и иных личностных результатов учебной работы обучающихся должен проводиться в процессе разных мониторинговых изучений. Результаты учащегося – это действия по применению знания в процессе решения задач. Отдельные поступки, в первую очередь в целом удачные, достойны оценки (вербальной характеристики), а разрешение полноценной проблемы – балла и отметки (знака в зафиксированной системе) не предусмотрены. Результаты оценки педагога – это отличие между результатами воспитания учащихся в начале обучения и при окончании обучения. Рост результатов означает, что педагогу и школе в целом получилось сформировать образовательную среду, обеспечивающую развитие учащихся. Негативный итог сопоставления означает, что никак не получилось сформировать условия с целью эффективного формирования способностей учащихся.

*Кто оценивает?* С внедрением ФГОС НОО формируется умение младших школьников к оцениванию собственной работы и работы одноклассников. Попав в школу, дошкольник полагает единственно верной оценкой собственной работы и их работы – оценку педагога. Педагогический авторитет, его слово – большая значимость для младших школьников. Нередко, учащемуся начальных классов весьма сложно справедливо дать оценку работы одноклассников, особенно собственных друзей по классу, что часто влияет на формирование завышенной самооценки. В методические комплексы, соответствующие стандартам заложено формирование рефлексии учебной деятельности учащихся, предусмотрена деятельность в группах, в двойках, а значит, младший школьник не может являться бездеятельным в оценивании групповой работы одноклассников. Он «примеривает» на себя различные роли: инициатора, исполнителя, координатора и обязан высказываться, оценивать, вести анализ, синтез. Ученик контактирует с одноклассниками, дает согласие, противоречит, и таким образом – он развивается. Учитель начальных классов должен обучать учеников тактичным высказываниям, мастерству справедливо оценивать исход. В случае если на уроках уделять соответствующий интерес формированию рефлексии младшего школьника, в таком случае результаты станут заметны: ребята станут учитывать мнение одноклассников; стремиться найти оправдание их ожиданиям; учащиеся и себя станут оценивать более объективно, стараться откорректировать собственные несовершенства. Итак, учитель и учащийся совместно предопределяют оценку и отметку, согласно , к примеру, такому «Алгоритму самооценки»:

1. Какова была цель задания?

2. Удалось получить результат?

3. Выполнил задание правильно или с ошибкой?

4. Цель достигнута самостоятельно или с чьей-то помощью?

*Сколько ставить оценок?*Количество оценок ставить согласно количеству решённых задач. За любую учебную задание, либо категорию заданий-задач, демонстрирующую освоение отдельным необходимым действием учеником, обусловливается и, по возможности, ставится отдельная оценка.

*Где накапливать отметки и оценки*? Наилучшим способом организации системы накопительной оценки считается портфолио ученика. В портфель достижений учащихся начальной школы, который применяется для оценки достижения планируемых результатов основной образовательной программы, собираются выборки ученических работ, выполненных в процессе учебных уроков по абсолютно всем изучаемым учебным дисциплинам, а кроме того в процессе посещаемых обучающимися добровольных факультативных уроков, реализуемых в рамках образовательной программы образовательного учреждения, а также, материалы исходной диагностики, переходных и итоговых стандартизированных работ по отдельным дисциплинам [3]. Остальные работы должны быть выбраны таким образом, чтобы их комплекс показывал нарастающие успешность, объём и глубину познаний ученика, результат его более высоких степеней формируемых учебных действий.

Учителю начальных классов немаловажно на любом этапе обучения совместно с младшим школьником подбирать, то, что считается для него результатом работы в данный период. Совместно с этим учитель передает ученику нормы и методы оценивания, содействует выработке у младших школьников самооценки собственного труда. Отбирая в свой портфолио творческие, проектные работы, учащийся также выполняет рефлексию выработанного, а педагог способен проследить как изменяется, формируется круг интересов детей, их мотивация, степень самостоятельности и прочие личностные и метапредметные действия. Динамика образовательных достижений обучающихся за время обучения в начальной школе будет очевиднее, в случае если накопительная система оценивания будет функционировать с 1-го класса, поэтому так немаловажно оставить первые тетради, первые творческие работы учеников. Пополнять портфель достижений и оценивать его материалы обязан в первую очередь сам учащийся. Педагог же приблизительно один раз в четверть пополняет только незначительную обязательную часть, а в остальном – учит учащегося системе пополнения портфеля важным набором материалов.

*Когда ставить отметки?*Текущие оценки выставляются по желанию учащихся, тематические – обязательны. За задачи, решённые при освоении новой темы, оценка ставится только лишь по желанию учащегося, так как он еще овладевает умениями и знаниями по теме и имеет возможность на ошибку. За любую задачу проверочной работы по результатам темы оценка ставится абсолютно всем учащимся, так как любой обязан продемонстрировать, как он овладел умениями и знаниями согласно учебной теме.

*По каким критериям оценивать?* Оценивать следует по признакам трёх уровней успешности:

– необходимый уровень (базовый) – решение стандартной задачи, подобной тем, что решали ранее большое количество раз, где требовались отработанные операции и уже давно изученные знания.

– повышенный уровень (программный) – разрешение нестандартной задачи, где понадобилось применение новых изученных в этот период, знаний или действий в новой необычной ситуации. Способность действовать в необычных условиях – данное различие от требуемого всем уровням.

– максимальный уровень (необязательный) – решение не изучавшийся в классе «сверхзадачи», для которой понадобились новые, самостоятельно освоенные умения и операции, или самостоятельно добытые знания, необходимые в последующих ступенях образования. Это показывает выдающиеся достижения отдельных учащихся по отдельным темам сверх школьных программных требований.

*Как определять итоговые оценки?* Предметные четвертные оценки/отметки формируются согласно таблицам предметных результатов (среднее арифметическое баллов). В итоговой оценке выпускника начальной школы следует акцентировать две составляющие: 1) накопленные оценки, определяющие динамику личных образовательных достижений обучающихся, их развитие в овладении планируемых результатов, 2) оценки за стандартизированные итоговые работы, определяющие степень присвоения обучающимися главных формируемых способов действий в отношении основной системы знаний в период завершения начальной школы.

Таким образом, в статье рассмотрены основные аспекты система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, на которые следует ориентироваться всем субъектам образовательного процесса: учителям, учащимся и их родлителям.

**Ссылки на источники**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Зарегистрирован в Минюст России от 22 декабря 2009 г. №15785
2. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с. (Стандарты второго поколения)
3. Воронцов А.Б. «Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе средствами образовательной системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова». – М., 2010.

**ІІ. Методические аспекты обучения младших школьников**

**Микерова Галина Георгиевна,**

*д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования КубГУ, г. Краснодар*

mykerova8@mail.ru

**Павленко Алина Анатольевна,**

*студентка 4 курса педагогического образования (начальное и дошкольное) КубГУ, г. Краснодар*

pavlenko.21@mail.ru

**Развитие речи младших школьников на лексическом уровне**

**в образовательной области «Филология»**

***Аннотация.*** *В статье представлены результаты диагностики уровня развития активного словарного запаса младших школьников. Рассмотрена реализация методов и приемов на конкретных уроках в образовательной области «Филология». Выявлена динамика развитие речи младших школьников на лексическом уровне.*

***Ключевые слова:*** *развитие речи на лексическом уровне, младший школьный возраст, образовательная область «Филология», активизация словарного запаса.*

Проблема развития речи младших школьников всегда привлекала к себе пристальное внимание педагогов. Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства. Хорошо развитая речь младших школьников оказывает непосредственное влияние на обучение не только языку, но и всем учебным дисциплинам, являясь показателем их интеллектуального развития. Отсюда, актуальность проблемы развития речи младших школьников определяется высокими государственными требованиями к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, которые заявлены в ФГОС НОО. Развитие речи предполагает работу на нескольких уровнях, но поскольку они все взаимосвязаны, а лексический уровень дает основу для дальнейшего развития речи, то в исследовании был рассмотрен лексический уровень – словарная работа.

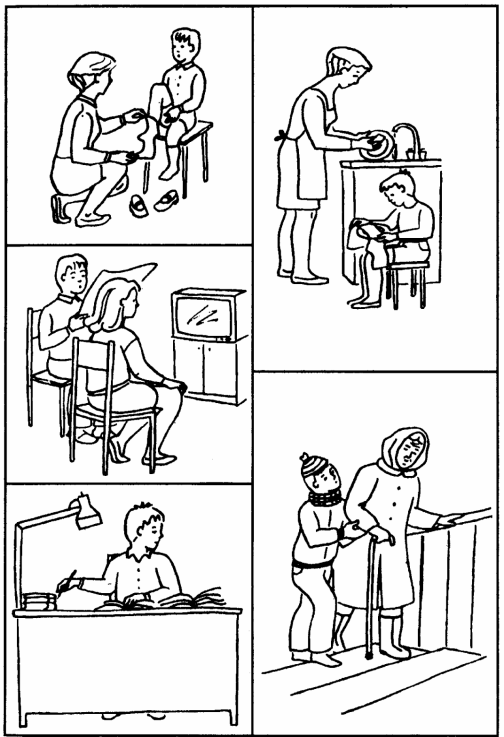
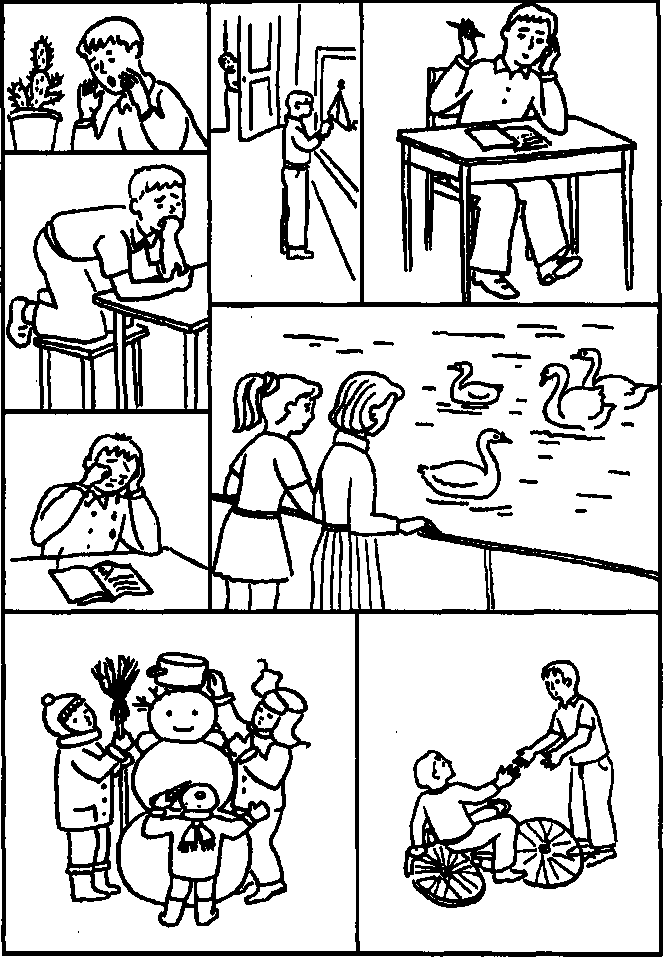
В связи с этим определилась цель исследования, которая заключалась в отборе методов и приемов, способствующих развитию речи младших школьников на лексическом уровне в образовательной области «Филология» и экспериментальной проверке их эффективности. Образовательная область «Филология» представлена предметами: русский язык, родной язык, русская литература, родная литература, иностранный язык. В исследовании были рассмотрены два учебных предмета дисциплины русский язык и литературное чтение.

С целью определения уровня развития речи младших школьников на лексическом уровне экспериментального 2 «А» и контрольного 2 «Д» классов был проведен констатирующий этап эксперимента. Для этого использовалась методика диагностики Р.С. Немова «Определение активного словарного запаса» [6 с. 220]. Учащимся были предложены 2 картинки на выбор, на которых изображены люди и различные предметы (рис.1, рис.2).

Младших школьников контрольного и экспериментального классов попросили в течение 5 минут рассказать о том, что изображено и что происходит на одной из картинок. Речь каждого учащегося фиксировалась в специальном протоколе, а затем анализировалась. Результаты диагностики по методике Р.С. Немова представлены на диаграмме 1.

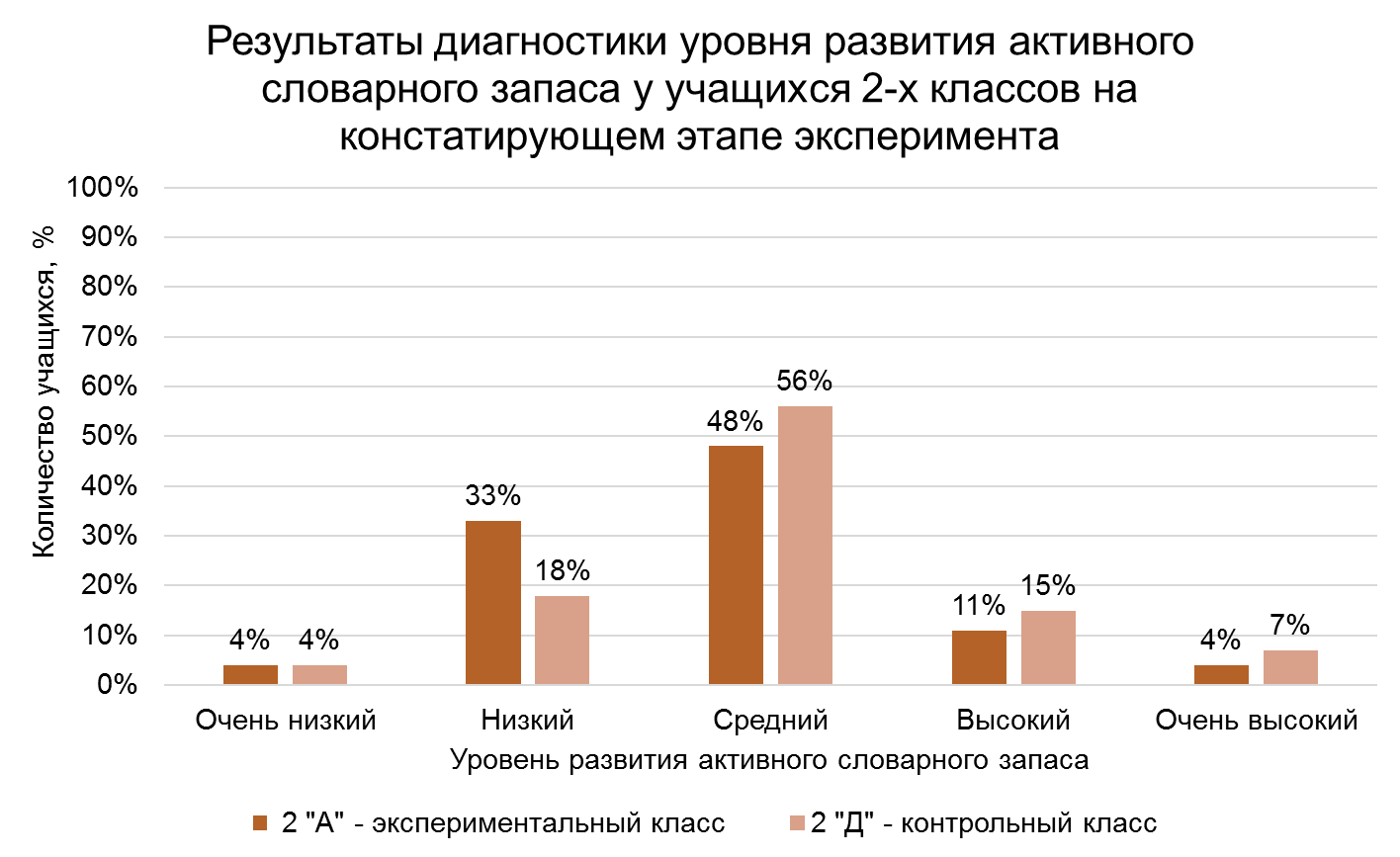
**Стимульный материал на этапе констатирующего эксперимента**

*Рисунок 1 Рисунок 2*

*Диаграмма 1*

**Результаты диагностики уровня развития активного словарного запаса у учащихся 2-х классов на констатирующем этапе эксперимента**



На основании результатов, приведенных в диаграмме, можно сделать следующий вывод, что у большинства учащихся обоих классов средний и низкий уровень развития активного словарного запаса. Таким образом, конститирующий этап эксперимента показал, что развитие речи младших школьников на лексическом уровне по направлению активизации словаря в целом недостаточно, особенно это наблюдается в экспериментальном 2 «А» классе. Исходя из этого, появилась необходимость в специальной педагогической работе в образовательной области «Филология» на уроках русского языка и литературного чтения.

После анализа психолого-педагогической литературы были отобраны три группы методов и приемов, способствующих развитию речи младших школьников, по мнению ученых, представленные на рисунке 3.

Рисунок 3

**Методы развития речи учащихся**

**Методы конструирования:**

- толкование значений слов;

- работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственные предложения;

- работа со словарями и др.

**Имитативные методы**

(обучение по образцам):

- анализ образцовых текстов;

- синтез собственных языковых конструкций;

- поисковая деятельность и др.

**Коммуникативные методы:**

- создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни;

- любые виды деятельности, которые могут вызвать потребность высказываний;

- «проба пера» – литературно-творческие попытки в прозе, в стихах, в драматических жанрах и др.

На формирующем этапе эксперимента по развитию речи младших школьников на лексическом уровне решались следующие задачи: обогатить, уточнить, активизировать словарь, устранить из активного словаря учащихся нелитературные слова. В ходе исследования по решению этих задач методы и приемы были структурированы по соответствующим темам уроков, проводимых в экспериментальном 2 «А» классе, что представлено в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Методы и приемы по развитию речи младших школьников**

**на лексическом уровне на уроках русского языка**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тема урока** | **Методы и приемы** |
| Имя существительное как часть речи: значение и употребление в речи | Коммуникативный метод. Игровой прием «Карусель». |
| Правописание собственных имен существительных | Имитативный метод. Прием составления предложений. |
| Значение глаголов в речи | Метод конструирования. Приемы: включение слов в собственные предложения; работа фразеологическими единицами. |
| Единственное и множественное число глаголов | Имитативный метод. Прием инсценирования. |
| Имя прилагательное как часть речи | Метод конструирования.  Приемы: работа с синонимами, работа со словарями. |

Таблица 2

**Методы и приемы по развитию речи младших школьников**

**на лексическом уровне на уроках литературного чтения**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тема урока** | **Методы и приемы** |
| К.И.Чуковский «Путаница». | Метод конструирования. Приемы: работа со словарями, работа с синонимами.  Имитативный метод. Прием: чтение текста с творческими дополнениями или изменениями |
| С.Я.Маршак  «Кот и лодыри» | Метод конструирования. Прием: работа с синонимами.  Метод коммуникативный. Соревновательный прием.  Имитативный метод. Прием: синтез собственных языковых конструкций |
| А.Барто  «Вовка – добрая душа» | Коммуникативный метод. Прием рассматривания иллюстраций |
| Н.Носов «Затейники» | Метод конструирования. Прием: включение данных слов и выражений в собственный текст. |
| Н. Носов «На горке» | Коммуникативный метод. Прием – «проба пера» |

Особое внимание следует обратить на то, как и в каких заданиях реализовывались представленные методы и приемы на уроках русского языка и литературного чтения. Так, посредством имитативного метода применялись несколько различных приемов. С целью уточнения словаря учащихся на уроке русского языка использовался прием составления предложений. Младшим школьникам предлагалось придумать собственные предложения, в которых одно и то же слово пишется и с заглавной буквы, и со строчной по образцу: «У мальчика Мишки есть большой плюшевый мишка». На уроке русского языка по теме: «Единственное и множественное число глаголов» применялся прием инсценирования. Учащимся предлагалось вставить в таблицу слова по образцу, а затем придумать свои и показать их с помощью жестов и мимики. В таблице 3 приводится пример подобного задания.

*Таблица 3*

**Пример задания с применением приема инсценирования**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Предмет** | **Что делает этим предметом?** | **Что делают этим предметом?** |
| лопата | Копают землю | Сажают картофель |
| карандаш |  |  |
| кисть |  |  |
| ложка |  |  |

На формирующем этапе эксперимента использовался и коммуникативный метод. На уроке русского языка по теме «Имя существительное как часть речи: значение употребление в речи» был реализован прием «Карусель». Для этого класс делился поровну, первая половина составила – внутренний круг, а вторая – внешний. Учащиеся внутреннего круга загадывали любое значение имени существительного (явление природы, состояния человека, качества), а учащиеся внешнего круга надо было одно существительное по заданному значению. Этот прием был направлен на активизацию словаря младшего школьника.

Прием рассматривания иллюстраций применялся на уроке литературного чтения. Учащимся было предложено рассмотреть иллюстрации (рис. 3,4) и подобрать к ним, поговорки, пословицы, фразеологизмы.

**Иллюстрации для рассматривания на уроках литературного чтения**

*Рисунок 3 Рисунок 4*



В рамках коммуникативного метода был использован прием «проба пера». Второклассникам было дано задание: «Придумайте свой рассказ по сюжетной картинке (рис. 5), представленным в учебнике».

*Рисунок 5*

**Сюжетная картинка**



В процессе формирующего этапа эксперимента использовалось множество приемов метода конструирования. На уроке по теме «Значение глаголов в речи» применялись несколько приемов: включение слов в собственные предложения, работа с фразеологическими единицами. На их основании разработаны были следующие задания:

1. Найдите глаголы в «Магическом прямоугольнике» и придумайте предложения с 3 глаголами.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| п | у | т | с | л | о |
| и | с | а | т | и | в |
| г | о | т | ь | ч | и |
| р | а | ь | т | е | д |

2. Замените фразеологизмы одним глаголом.

*Делать из мухи слона –*

*Обвести вокруг пальца –*

*Тянуть кота за хвост –*

*Жить как кошка с собакой –*

Приемы работа с синонимами и работа со словарями были реализованы в групповой работе с элементом соревнования. 2 «А» экспериментальный класс был поделен на 3 команды. Задача каждой команды – объяснить значения слов записанных на доске и подобрать к ним как можно больше синонимов. Слова, значения которых были не объяснены или объяснены не точно, нужно было найти в словаре.

В рамках приема – включение данных слов и выражений в собственный текст было предложено следующие задание: «Подумайте, вы же затейники? Придумайте свой рассказ на эту тему, используя опорные слова и выражения: *затеяли, не тут-то было, откуда ни возьмись, внезапно появились, бежал что есть мочи, от страха захватило дух, напрасно, у страха глаза велики*».

На основании сразу нескольких методов: имитативного и конструирования, и приемов: работа со словарями, работа с синонимами, чтение текста с творческими дополнениями или изменениями было разработано задание: «Выпишите выделенные в стихотворении слова в «Копилку новых слов и выражений». Посмотрите их значение в толковом словаре, замените подходящим синонимом. Затем прочитайте стихотворение «Путаница» с новыми словами».

На уроке литературного чтения по теме «С.Я. Маршак. Кот и лодыри» был применен сразу комплекс, включающий приемы трех групп методов. Класс был поделен на 2 команды, первая команда подбирала синонимы к слову «лодырь», а вторая – антонимы, а затем придумывали предложения с новыми словами.

На контрольном этапе эксперимента была установлена динамика развития речи учащихся на лексическом уровне в обоих классах. Для этого была использована та же методика диагностики, что и в констатирующем эксперименте, но с другим стимульным материалом. Учащимся были предложены 2 сюжетные картинки на выбор (рис.6, рис.7)

**Стимульный материал на контрольном этапе эксперимента**

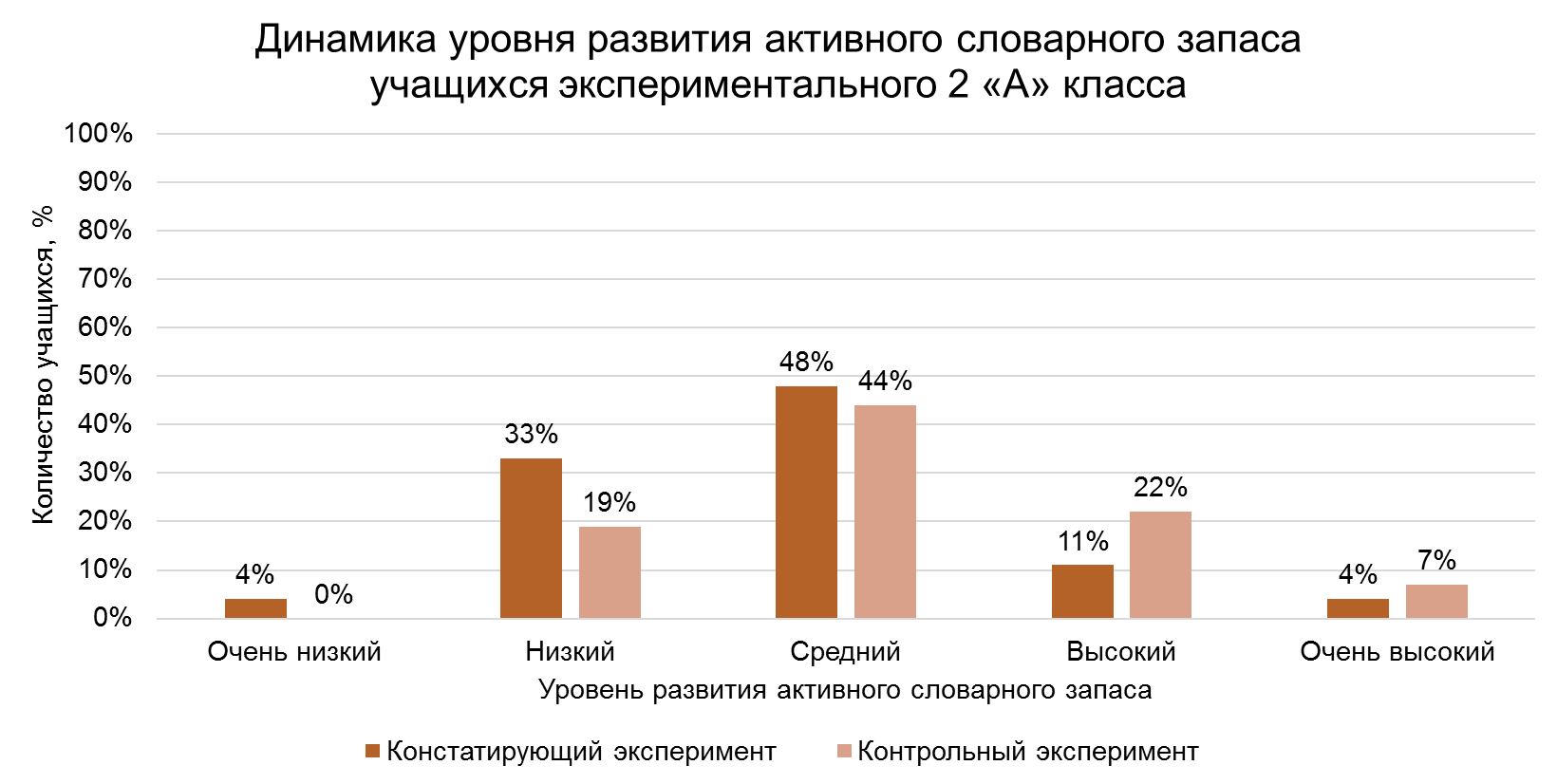
*Рисунок 6 Рисунок 7*



После обработки протоколов диагностики было установлено, что результаты экспериментального 2 «А» класса стали выше контрольного 2»Б». В двух диаграммах 3 и 4 представлена динамика уровня активного словарного запаса учащихся этих классов.

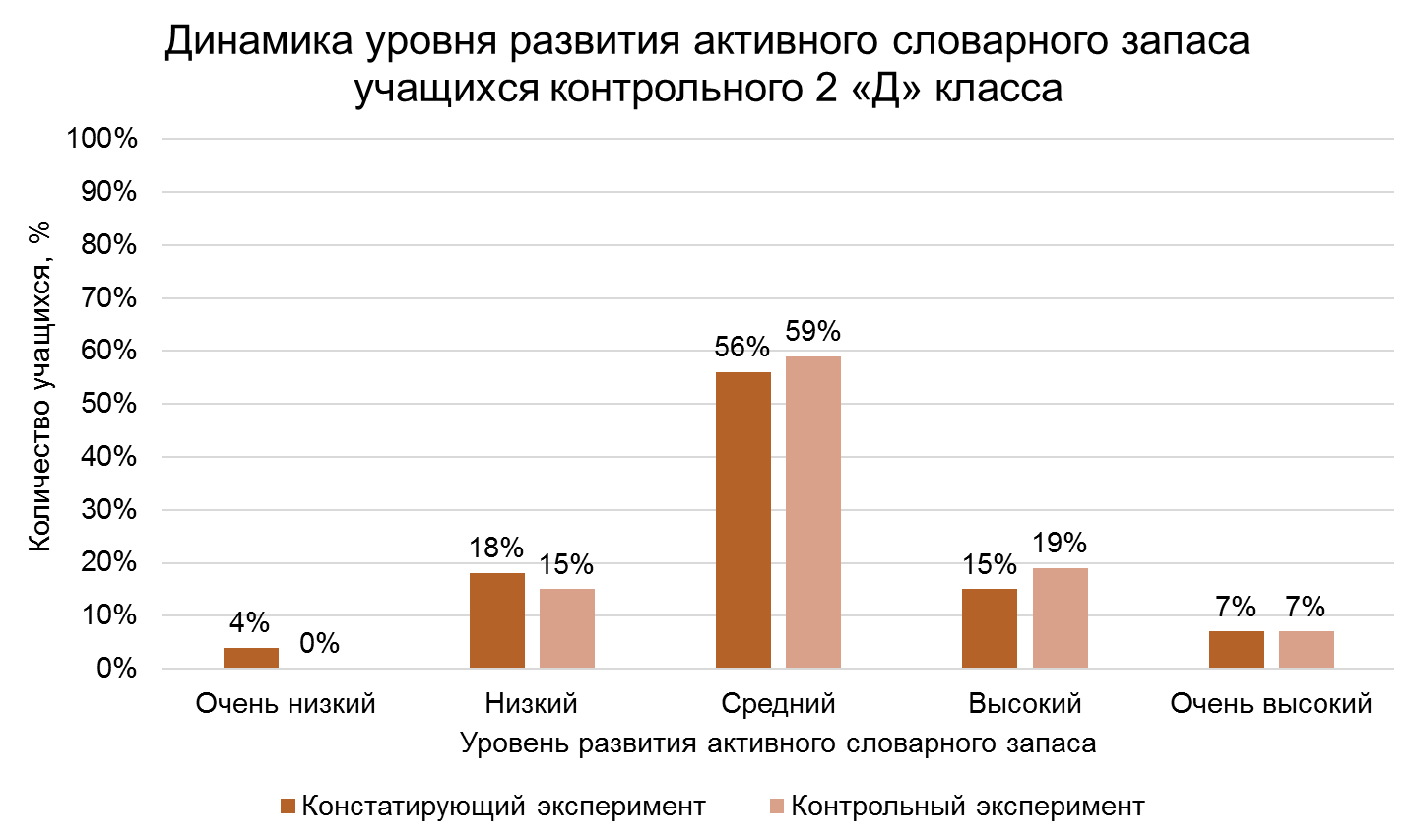
*Диаграмма 3*

**Динамика уровня активного словарного запаса учащихся экспериментального 2 «А» класса**



*Диаграмма 4*

**Динамика уровня развития активного словарного запаса учащихся контрольного 2 «Д» класса**



Из этих диаграмм видно, что после проведения формирующего этапа эксперимента в экспериментальном классе результаты стали лучше. Низкий и очень низкий уровень уменьшился в экспериментальном 2 «А» классе на 18%, а в контрольном 2 «Д» только на 7%. Высокий и очень высокий уровень развития активного словарного запаса в экспериментальном классе увеличился на 14%, а в контрольном классе на 4%.

Таким образом, анализ полученных результатов показал положительное влияние использования методов и приемов по развитию речи на лексическом уровне у учащихся 2 «А» экспериментального класса. Отсутствие учащихся с очень низким уровнем развития речи на лексическом уровне после формирующего этапа экспериментальной работы, указывает на выраженную позитивную динамику в результате целенаправленной и систематической работы.

**Ссылки на источники**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2016.
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.2001.
3. Канакина В. П. Русский язык. Методическое пособие с поурочными разработками. 2 кл. М. 2012.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс. 2012.
5. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. Литературное чтение. 2 класс. 2016.
6. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. 2012
7. Микерова Г.Ж. К вопросу о развитии речи и мышления младших школьников по технологии укрупненных дидактических единиц (УДЕ) /Лингвориторическая парадима: теоретические и прикладные аспекты// Сочи: Сочинский государственный университет, 2008. - с. 179-186.

**Казанцева Виктория Алексеевна,**

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[cerg.vika@mail.ru](mailto:cerg.vika@mail.ru)

**Биляченко Марина Александровна,**

*студент 2 курса кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[mari970924@mail.ru](mailto:mari970924@mail.ru)

**Инклюзивное образование как потребность современного общества**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются особенности внедрения инклюзивного образовании в Российские школы. Показано отношение российских граждан к подобным изменениям в образовании.*

***Ключевые слова:*** *инклюзивное образование, безбарьерная среда обучения, дети с ОВЗ.*

Долгие годы система образования четко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в учреждения, где обучаются здоровые дети. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми. В связи с этим возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия получения образования. Именно инклюзивное образование обеспечит детям с особыми образовательными потребностями равные с их здоровыми сверстниками возможности развития, необходимого для максимальной адаптации и полно­ценной интеграции в общество.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, где учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка. С точки зрения Е.В. Иванова: «Инклюзивный подход в настоящее время представляет собой ни что иное, как социальный заказ достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства, где, исходя из принципов гуманизма и толерантности, происходит переосмысление отношения к гетерогенным группам населения, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обязанности обеспечить им равные со всеми другими людьми возможности, в том числе и в получении образования» [3].

Понятие «инклюзивное образование», активно входящее в современный профессиональный лексикон психолого-педагогической науки Российской Федерации, отражает новый взгляд на систему образования и реалии времени, то, к чему закономерно ведет эволюция человечества. Идеология инклюзии (включающего общества) сформировалась в результате осо­знания ценности человеческого многообразия и отличий между людьми [1]. В науке определены восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [2].

Об инклюзивном образовании у нас в стране всерьёз заговорили в конце первого десятилетия нынешнего века. Инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2010 гг. модель инклюзивного образования внедряется в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ, среди которых: Москва, Архангельск, Самарская область, столица Республики Бурятия, Ухта (Республика Коми), Республика Карелия (г. Петрозаводск, г. Сортавала), Томск, Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, республики Северного Кавказа. Системное внедрение практики инклюзивного образования в России происходит крайне медленно и неравномерно, поскольку уровень экономической активности регионов может различаться в 16 и более раз. Обычные школы, как правило, не имеют условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Но главная проблема введения инклюзивного образования – не в «стереотипах и предрассудках», не в «низкой культуре педагогов» и не в «неготовности» учителей «принять» детей-инвалидов, и даже не в том, что учителей не обеспечили конкретными методическими разработками и технологиями обучения разных категорий детей-инвалидов, предложив лишь общие философские постулаты. Основная проблема в том, что очень затруднен сам процесс включения ребенка с тяжелыми нарушениями и ОВЗ в развитии в программу обучения массовой школы, чрезвычайно затруднена сама возможность организации образовательного процесса и аттестации, особенно на второй ступени обучения, когда добавляются сложности, связанные с предметным образованием. Поэтому, на данной ступени развития современного российского образования, говорить о качественном внедрении инклюзии в общеобразовательные школы сегодня рано и не рационально.

Отдельной задачей является подготовка педагогов к психологическому принятию «особенного» ребенка в свой класс и их квалифицированная переподготовка. Не каждый учитель общеобразовательной школы сможет принять ребенка с умственной отсталостью в свой класс, по одной такой простой причине, что он не обучен работе с таким ребенком. В свою очередь массовые школы не готовы принять детей с разными тяжелыми нарушениями, ведь каждому такому ребенку должны быть созданы специальные необходимые условия для его обучения в этой школе, а каждый педагог должен обеспечить индивидуальный коррекционный подход для работы с ним. Если учитель не сможет организовать условия для образования ребенка с особыми потребностями вместе со всеми детьми в классе, то этот ребенок не получит качественного образовательного результата, поэтому учителей необходимо подготавливать для работы с такими детьми [4].

Кроме того, объективно возникает и такой вопрос «Готово ли общество к внедрению инклюзивного образования в школы?». Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения всех участников образовательного процесса, определения их готовности к инклюзии. На этапе подготовки системы образования к реализации инклюзии в 2009–2012 г. в ряде образовательных учреждений Краснодарского края было проведено исследование с целью изучения отношения родителей к этой инновации. В нем приняли участие 258 родителей, воспитывающих детей школьного возраста и 181 родителей, воспитывающих детей-дошкольников. Общий объем выборки составил 439 человек. Диагностическим инструментом изучения отношения к инклюзии стала анкета, направленная на изучение информированности респондентов об инклюзивном образовании и их отношения к инклюзии как образовательной инновации. По характеру ответов респондентов на вопросы анкеты можно было судить и о более глубоком понимании родителями тех изменений, которые произойдут в жизни их ребенка, в системе образования РФ и в обществе в целом в результате реализации инклюзивного подхода.

Из числа всех опрошенных 54% родителей высказались за введение инклюзивного образования в образовательные учреждения, 33% – против, 13% россиян затруднились дать свою оценку. По данным Фонда общественного мнения, 43% из тех опрошенных, которые выступают за инклюзивное обучение, полагают, что, в первую очередь, Министерство образования РФ должно финансировать техническое переоборудование школ с учетом потребностей детей-инвалидов. Никто из родителей, как инвалидов, так и обычных школьников, не считают, что они должны оплачивать эти расходы, 5% считают, благотворительные фонды должны оплачивать переоборудование, 4% назвали другие организации, 2% затруднились ответить.

Между тем на данный момент только в Москве функционирует 96 ДОУ, где образование инклюзивного и интегративного характера успешно реализуется уже не первый год. Практически во всех крупных городах России имеются образовательные учреждения инклюзивной направленности [7]. Так, например, в Краснодарском крае для детей с инвалидностью в 99 учреждениях дополнительного образования созданы необходимые условия для занятий по программами инклюзивного образования. Это занятия художественной, технической, спортивной, социально-педагогической, туристско-краеведческой, военно-патриотической и естественнонаучной направленности. Продолжает активно развиваться такая форма просветительской деятельности как «Школа для родителей», воспитывающих детей с ОВЗ. В крае функционируют 35 муниципальных таких «Школ для родителей». В 2015 году в рамках их работы было проведено 1211 занятий. В сфере дополнительного образования  края действует 257 (250 муниципальных и 7 государственных) образовательных организаций дополнительного образования детей. В том числе, 115 многопрофильных Дворцов, центров и домов творчества, 101 образовательная организация спортивной направленности, 16 – технической, 10 – туристско-краеведческой, 15 – естественнонаучной направленности [6].

Школа равных возможностей начинается с создания безбарьерной среды – беспрепятственного доступа в школу для ребят с ОВЗ. В связи с этим в образовательных учреждениях последовательно создается современная школьная инфраструктура. Если в 2015 году пандусами были оборудованы 408 образовательных учреждения, то в 2016 году – 534 учреждений, в том числе в 43-х базовых школах, где обучаются дети с инвалидностью. Для учеников с ограниченными возможностями здоровья, посещающих уроки в тех школах, лицеях и гимназиях Краснодара, где для них создана безбарьерная среда, существуют и дополнительные меры социальной поддержки. Ребят с ОВЗ вне зависимости от возраста муниципалитет обеспечивает бесплатным двухразовым питанием.

Благодаря программе «Доступная среда» в Краснодаре обустроены пандусами и специальными подъемниками тысячи домов, учреждения здравоохранения, культуры, туристической сферы и торгово-развлекательные центры. Библиотечный фонд пополняется электронными книгами для слабовидящих.

На наш взгляд, инклюзивная система должна работать начиная с рождения ребенка. Уже с первого года жизни малыша с ОВЗ его родители должны четко знать, куда идти за помощью – медицинской, психологической, патронажной. При специализированных коррекционных детских садах должны проводиться уроки самообслуживания, где детей с ОВЗ научат самостоятельно есть, обслуживать себя, подготовят к адаптации обучения в школе и вхождению в школьный коллектив. Таким образом, в общеобразовательную школу с системой инклюзивного образования такие дети поступят уже подготовленными. Ведь такому ребенку вряд ли удастся справиться с трудностями, если он окажется в иной ситуации внезапно.

В России также решается судьба коррекционных школ. По мнению научных экспертов переход на инклюзивное образование связан не столько с заботой о детях с ОВЗ и их образовании, сколько с распределением бюджетных средств. Попытки их открытия зачастую оборачиваются механическим закрытием коррекционных школ, так как государству слишком дорого обходится их содержание. На одного ребенка тратится в 20 раз больше денег, чем в обычной школе. Кроме того, по закону там обязателен медицинский блок. По данным Министерства образования и науки РФ, по состоянию на 2015 год в России 212167 ребят учатся в 1660 специальных коррекционных школах, а в 2000 году спецшкол было 1967. 110295 детей получают образование в 13443 отдельных (коррекционных) классах при общеобразовательных школах, и 159125 учеников осваивают адаптированную программу в инклюзивных классах общеобразовательных организаций.

Можно ли спасти систему коррекционного образования в нашей стране? При нынешней ситуации практически все оказывается в руках… директоров школ. При слиянии нескольких разных учебных заведений под единый номер и единое руководство можно попытаться фактически сохранить коррекционную школу. Если директор решает, что, невзирая на затратность и нерентабельность такого заведения, оно ему нужно, то все получается отлично. Дети остаются в своих классах, их не смешивают, но предоставляют им расширенные возможности для общения и интегрирования в обычный социум. Как конкретный положительный пример можно привести ГБОУ СКОШИ № 101, которая присоединилась к гимназии № 2077 и сохранила специальное (коррекционное) обучение для глухих детей.

На сегодняшний день в России более 13 миллионов людей с ограниченными возможностями, из них – около 2 миллионов детей (8% всей детской популяции ), около 100 тысяч из них обучаются в инклюзивных школах [5]. Задачей современного общества, основанного на принципах гуманизма, является забота об этой категории людей, обеспечение исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было ее физической и психическое состояние. Однако не стоит полагать, что инклюзивное образование создается только для детей с инвалидностью. Концепция инклюзивного образования заключается в изменения самого образования с целью обеспечения права каждого ребенка на получение качественного образования вместе с другими детьми. Развитие идей инклюзии укрепляет нравственное здоровье общества.

**Ссылки на источники**

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». http://www.inclusive-edu.ru/stat/1/254/
2. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в российской федерации: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-19. – С. 4292-4297;URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37946 (дата обращения: 20.03.2017).
3. Иванов Е.В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
5. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Науч­но-методический журнал «Коррекционная педагоги­ка». 2010. № 4.
6. Ярская-Смирнова  Е.Р., Лошакова И.А. Инклюзивное образование детей-инвалидов. – СПб: Питер, 2003.
7. http://www.ki-gazeta.ru/news/society/shkola\_r\_vozmozhnostey/

**Туйбаева Лена Ильясовна,**

*к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет г. Краснодар*

тyibaeva.lena@rambler.ru

**Формирование познавательных логических универсальных учебных действий**

**у младших школьников при решении задач**

***Аннотация.*** *В настоящей статье рассматриваются теоретические аспекты формирования логических универсальных учебных действий; определяются различные виды и способы решения задач, способствующие формированию логических универсальных учебных действий у младших школьников.*

***Ключевые слова:*** *анализ, синтез, сравнение, обобщение, причинно-следственные связи, учебно-творческие задачи.*

В Федеральных образовательных стандартах начального общего образования второго поколения указано, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий, таких как: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1]. Термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В системе образования развитие личности обеспечивается через формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД), создающих возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний и умений, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать познавательные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно процесса. Поэтому важная роль в формировании у младших школьников умения учиться отводится познавательным результатам.

Познавательные универсальные учебные действия младших школьников в процессе изучения математики и других учебных предметов включают:

*общеучебные УУД:*

– поиск и выделение необходимой информации (анализ задачи, нахождение заданной информации, проектная деятельность);

– знаково-символическое моделирование (построение чертежей, схем, создание краткой записи к задаче, выведение и запись формул);

– умение структурировать знания (создание кластеров, методика «фишбоун, «ЗХУ» – знаю, хочу, умею.);

– умение осознанно строить речевые высказывания в устной и письменном виде (объяснять алгоритм вычисления, процесс решения задачи, записывать пояснения к действиям);

– выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий (вычисление наиболее удобным способом, решение задачи несколькими вариантами);

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

*логические УУД:*

– анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

– синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

– выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

– подведение под понятие, выведение следствий;

– установление причинно-следственных связей;

– построение логической цепочки рассуждений;

– доказательство (процессы сравнения геометрических фигур, действия с геометрическими фигурами, таблиц для систематизации знаний, составление алгоритма решения уравнений, решение нестандартных задач с логическими связками: «если…, то», «каждый», «все» и другие задания);

*–* выдвижение гипотез и их обоснование.

*постановка и решение проблемы:*

– формулирование проблемы (изучение нового вычислительного приёма, нового вида задачи);

– самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера (составление математических заданий, демонстрация математических «фокусов»).

Методические подходы к формированию универсальных учебных действий младших школьников, в том числе на уроках математики, рассматриваются психологами, педагогами и методистами: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Л.Г. Петерсон и др. Познавательные универсальные учебные действия подразумевают достижение нескольких результатов, например: формулирование учениками познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, осуществление анализа объектов с выделением существенных и несущественных признаков, осуществление синтеза, проведение сравнения, сериации и классификации по заданным критериям, обобщение, установление причинно-следственных связей, установление аналогий, а также умение ставить и решать задачи и проблемы.

Одним из эффективных средств, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий, в том числе логических, является создание на уроке проблемных ситуаций. А.М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [2]. На таком уроке реализуется исследовательский подход к обучению, смысл которого заключается в том, что ученик получает знание не в готовом виде, а «добывает» его в процессе своего учебного труда.

При формировании познавательных логических универсальных учебных действий младших школьников необходимо устанавливать связь между математическими понятиями вводимыми учителем и знаниями детей, это поможет ученику легче увидеть, воспринять и осмыслить учебный материал. Таким образом на уроках математики формируются следующие познавательные универсальные учебные действия:

– осознание свойства предмета – общие, различные, существенные, несущественные, необходимые, достаточные;

– моделирование;

– использование знаково-символической записи математического понятия;

– овладение приёмами анализа и синтеза объекта и его свойств;

– использование индуктивного умозаключения;

– выведение следствий из определения понятия;

– умение приводить контрпримеры;

– умение решать проблемы или задачи.

В данной статье подробнее остановимся на формировании познавательных логических универсальных действий младших школьников. В период младшего школьного возраста развитие мышления детей является определяющим для умственного развития младших школьников, поэтому именно в этот период познавательные логические универсальные учебные действия, являются базовыми операциями мышления. Важную роль в формировании у младших школьников умения учиться играет математика, так как обучение этому предмету является важнейшей составляющей начального общего образования. Основы для формирования приёмов умственной деятельности закладывает начальное обучение математике: школьники учатся проводить анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, они усваивают определённые обобщённые знания и способы действий. Поэтому для успешного обучения математике в начальной школе, на наш взгляд, должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия, особеноо логические.

Приоритетной задачей начального образования, согласно ФГОС НОО является обучение младших школьников общим приемам мышления: развитие у них способности понимать содержание поставленной задачи, пространственного воображения, усвоение навыков алгоритмического мышления и умения логично рассуждать, анализировать, отличать гипотезу от факта, четко выражать свое мнение, а также развивать воображение и интуицию.

Успешная реализация этих задач во многом зависит от сформированности у младших школьников логических познавательных УУД, в которых велика роль математики, так как в ней высокий уровень абстракции и наиболее естественным способом изложения знаний является способ перехода от абстрактного к конкретному. Средством обобщения и систематизации знаний, также являются логические универсальные учебные действия, которые составляют основу выведения новых знаний младших школьников из у них имеющихся. На сформированности логических УУД – умении анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии, базируется усвоение общего приема решения всех учебных задач по всем учебным предметам в начальной школе.

Кроме того решение различного вида задач и нахождение разных способов их решения на уроках математики способствует развитию у младших школьников мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, последовательности рассуждения и его доказательства [3]. Решение математических задач выступает и как средство, и как цель обучения. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся.

В методике математики существуют различные подходы при анализе хода решения задачи:

– логико-математический (выделяют логические операции);

– психологический (анализируют мыслительные операции);

– педагогический (используют различные приемы).

По нашему мнению одним из способов развития творческих способностей учащихся, а также формирования способности и готовности учащихся реализовывать познавательные логические универсальные учебные действия является идея использования учебно-творческих задач и их решения. С их помощью формируются предметные знания, умения, навыки по математике. При решении таких задач происходит акт творчества, находится новый путь или создается нечто новое, где от младших школьников требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, находить связи и зависимости, устанавливать аналогии все то, что в совокупности и составляет творческие способности. Работая с такими нестандартными задачами, младшие школьники:

– учатся анализировать учебные задачи;

– лучше узнают процесс решения задачи;

– умеют находить разные способы решения;

– определяют тип задачи;

– овладевают предметными математическими знаниями: понятиями, правилами, формулами, логическими приемами и операциями;

– применяют знания на практике.

Применение на уроках математики в начальной школе логических, нестандартных задач, развивающих логическое мышление, должно проводиться постоянно, систематически и органически увязываться с изучаемым программным материалом [4].

В связи с этим, основная работа по формированию познавательных логических УУД младших школьников на уроках математики должна проводиться при решении следующих видов учебно-творческих задач: процессуальные, нестандартные задачи на деление, провоцирующие, повышенной трудности, на смекалку, «граф-дерево», с необычным решением, на установление функциональных отношений, на активный перебор вариантов отношений, с многовариантными решениями. Приведем примеры таких типов математических задач для младших школьников с целью формирования их познавательных логических УУД.

*Процессуальные.* Например: «Как с помощью двух бидонов ёмкостью 5 и 8 литров отлить из молочной цистерны 7 литров?». При решении сначала надо поработать над содержанием нового вида задачи, выделить вопрос, определить метод решения задачи. Желательно коллективное решение задачи. Эти задачи развивают операционный стиль мышления младших школьников.

*Нестандартные задачи на деление.* Например: «В трёхметровом бруске – 300 см. Его надо разрезать на бруски длиной по 50 см каждый. Сколько надо сделать разрезов?» При решении задачи такого типа надо использовать тот факт, что для того, чтобы разрезать отрезок на N частей, следует сделать 1 разрез.

*Провоцирующие.* Например: «На грядке сидят 6 воробьев. К ним прилетели еще 4 воробья. Сколько воробьев осталось на грядке?». Задачи такого вида позволяют тщательно анализировать текст задачи для предупреждения ошибок.

*Повышенной трудности*. Например: У каждого ученика шахматное поле из 16 клеток (на плотной бумаге в прозрачном пакете, чтобы работать ручкой). Затем игровое поле только на доске, самое сложное задание – поле представляют школьники мысленно и мысленно передвигают фишку. Игровое поле можно увеличить до 25. Учитель диктует продвижение фишки, учащиеся мысленно передвигают фишку, затем рисуют на своих досках фишку там, где она остановилась. На классной доске появляется правильный ответ. Такие задания развивают вариативность, гибкость мышления младших школьников.

*На смекалку*. Например: «На столе в ряд стоят 6 стаканов. Первые три пустые, а последние три наполнены водой. Как сделать так, чтобы пустые стаканы и полные чередовались между собой, если касаться можно только одного стакана (толкать стакан стаканом нельзя)?» Задачи на смекалку развивают сообразительность;

*«Граф-дерево».* Например: «Сколько трёхзначных чисел можно записать, используя цифры 2, 7, 4? Запишите все такие числа». При решении данной задачи учащиеся затрудняются выполнить перебор всех возможных вариантов. Поэтому им предлагается выполнить вид интерпретации – граф, позволяющий видеть различные варианты решения;

*С необычным решением*. Например: «У входа в комнату – три выключателя, за дверью – три лампы. Что надо сделать, чтобы, войдя в комнату только один раз (выходить из комнаты нельзя), определить, какому выключателю соответствует какая лампа?» Такие задачи развивают креативное мышление.

*На установление функциональных отношений.* Например: «Коля, Вася и Боря играли в шашки. Каждый из них сыграл 2 партии. Сколько всего партий было сыграно?» Такие задачи позволяют составлять отношения между элементами множеств.

*На активный перебор вариантов отношений*. Например: «Числа от 1 до 9 требуется разместить в 9 клетках так, чтобы суммы чисел по любой диагонали, вертикали и горизонтали были одинаковы и составляли каждый раз число 15». Такие задачи позволяют решать комбинаторные задачи, для определения различных вариантов.

*С многовариантными решениями*. Например: «Белочка собрала 21 орех и разложила их в кучки так, что количество орехов в каждой кучке выражалось последовательными числами. Укажите возможные варианты решения». Задачи с многовариантными решениями позволяют тщательно анализировать их, для отыскания различных способов решения.

Таким образом, систематическое использование на уроках математики специальных учебно-творческих задач, решаемых по алгоритму, соответствующему порядку формирования логических универсальных учебных действий: анализ-синтез-сравнение-обобщение-установление причинно-следственных связей, построение логической цепочки – доказательство – выдвижение гипотез, а также решение различного вида задач, разными способами расширяет математический кругозор младших школьников, позволяет активнее использовать математические знания в повседневной жизни. Достаточная подготовленность мыслительной деятельности снимает психологические перегрузки в учении, сохраняет здоровье ученика. Все это крайне необходимо для дальнейшей жизни младшего школьника.

**Ссылки на источники**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения).

2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директ-Медиа, 2008.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: /Под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с. (Стандарты второго поколения).

4. Моро М.И. Методика обучения математике в I–III классах: пособие для учителя / М.И. Моро, А.М. Пышкало, 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1978. – 336 с.

**Баранова Ольга Игоревна,**

*кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар.*

barolig@mail.ru

**Загурская Ксения Игоревна,**

*магистрант* *факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

xenia\_zag@mail.ru

**Трудности аудирования и способы их преодоления**

**на уроках английского языка в начальной школе**

***Аннотация:*** В статье представлена информация об основных трудностях, с которыми ученики начальной школы сталкиваются на уроках английского языка в процессе аудирования, а также предложены пути решения данной проблемы. Эмпирическая база статьи – работы лингвистов и педагогов по изучению процесса аудирования на уроках языка.

***Ключевые слова:*** аудирование, начальная школа, английский язык, проблемы.

Аудирование представляет собой процесс восприятия, понимания речи, произнесенной вслух. При этом, восприятие понимается как анализ, а впоследствии синтез материальных средств языка, а понимание – как результат анализа и синтеза смыслов. При переработке полученной информации, новые знания сталкиваются с практическим и лингвистическим опытом слушателя, а значит, происходит рефлексивная оценка данной информации. Аудирование, с данной точки зрения, является сложным психолингвистическим процессом восприятия, распознавания и понимания речи. Слушатель в процессе аудирования всегда должен быть активен.

Помимо основной, аудирование обладает рядом дополнительных функций: стимулирование речевой деятельности учащихся, обеспечение управления процессом обучения, ознакомление учащихся с новыми материалами, формирование умений и навыков для различных видов речевой деятельности, а также формирование навыков самоконтроля [1].

Инструментарием языка является грамматика, которая призвана облегчить понимание структуры языка, понимание смысла обеспечивает словарный запас, а для первоначального восприятия речи на слух служит аудирование

В изучении английского языка аудирование играет огромную роль: оно позволяет выработать навыки для восприятия иностранной речи на слух. В отсутствии практики аудирования кроется самая большая проблема низкого уровня навыка разговорной речи у обучающихся. Заучивание словарных списков и изучение правил грамматики сами по себе никогда не дадут нужного результата. Именно поэтому большинство людей могут свободно читать и писать по-английски, но не могут вести беседу вслух.

Как правило, при проведении исследований и опросов, навыки аудирования у большинства людей, изучающих иностранные языки, оказываются менее всего развитыми. Однако для успешной коммуникации на современном этапе они признаны необходимыми [2].

Таким образом, можно прийти к выводу: усвоение иностранного языка, практика речевых навыков возможно только при осуществлении постоянного процесса слушания [3]. В современном мире идеальным результатом процесса аудирования может являться следующий: учащиеся должны хорошо воспринимать речь носителей языка на слух и, исходя из требований речевой ситуации, реагировать на нее [2]. Главной целью, несомненно, является подготовка обучающегося к восприятию иноязычной речи на слух [3].

При анализе современных программ по преподаванию иностранного языка, можно выделить следующие цели:

1. Понимать высказывания собеседника в разных языковых ситуациях общения, в том числе при наличии в его речи незнакомых слов – данное требование существует в рамках программ для каждого типа учебных заведений при обучению иностранным языкам.

2. Понимать аудиотексты (как учебные, так и аутентичные) разной степени сложности, а именно: понимать их основное содержание, понимать полное содержание, уметь выявлять наиболее существенные факты – все эти факторы определяются поставленными учебными задачами, типом аудиотекстов и условиями восприятия.

Прагматический аспект ярко выражен в формулировке целей обучения. Он выражается в ориентации на слуховое восприятие в ситуациях непосредственного общения. Восприятие иноязычного текста ориентировано на понимание содержания, тип и качество восприятие иноязычного текста [4]. В любом образовательном учреждении английский язык становится одним из самых востребованных предметов. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, при выставлении суммарной оценки по иностранному языку обучающимся проверяются четыре виды речевых умений: слушание, чтение, письмо и говорение. Контроль аудирования является одной из частей экзаменов по английскому языку: как на ЕГЭ в России, так и на многих экзаменах международного уровня [5].

На эффективность обучения аудированию может влиять формирование и развитие психофизиологических механизмов аудирования, таких как долговременная память, осмысливание, кратковременная память, прогнозирование и проч. Целостность и динамичность процесса аудирования обеспечивают такие механизмы, как долговременная и кратковременная (или оперативная) память, членение речевого высказывания, внутреннее проговаривание, объяснение понятий, прогнозирование и языковая догадка, осмысливание текста. Звуковая память у большинства людей развита хуже зрительной, так как пропускная способность звукового канала гораздо меньше зрительного, а слуховое восприятие однократно и неповторимо [7]. Если задать вопрос о том, одинаково ли мы слушаем, то можно дать на него однозначный ответ: нет.

Во время восприятия звуковой информации также следует учитывать лингвистические трудности. Для преодоления данного барьеры служит тщательный отбор принципов, приемов, способов и методов обучения аудированию. Целесообразный отбор аудиоматериала и рациональное использование инновационных обучающих технологий также способствуют облегчению процесса восприятия иноязычной речи.

Процесс аудирования, по словам Зимней И.А., состоит из трех уровней:

1. Мотивационно-стимулирующий – реципиент готов осмыслить речевое высказывание.

2. Аналитико-синтетический – информация текста принимается и расшифровывается.

3. Высший – понимание высказывания [6].

Работа по обучению аудированию должна состоять из следующих этапов:

1. Мотивирующий этап. Происходит ориентирование в тексте, создается ситуация стимулирования речевого общения, о содержании текста учащиеся высказывают предположения.

2. Этап тренировки. Отрабатывается представленный в аудиозаписи языковой материал.

3. Первое прослушивание. На данном этапе формируется глобальное понимание текста, проводится контроль.

4. Второе прослушивание. Повторяется прослушивание аудиотекста, в этот раз рассматривается его детальное, критическое понимание. Проводится контроль [1].

Основными методами обучения аудированию являются коммуникативный, аудиовизуальный, сознательно-практический и интегральный. Основными методическими приемами являются анализ и синтез, сравнение, конкретизация, имитация, использование навыков родного языка обучающихся для переноса их в изучаемый язык, использование наглядности, развитии навыков слухового восприятия и слуховой памяти, обсуждение, ролевая игра, беседа. В настоящее время стало возможным широкое использование инновационных технологий, которые направлены на повышение мотивации учеников, их познавательной активности, готовности к восприятию и пониманию учебных материалов на английском языке [1].

На сегодня накопилось достаточно большое количество проблем, связанных с обучением аудированию. Основная проблема состоят в том, что по исторически-техническим причинам в школах аудированию на уроках английского языка уделяют недостаточно внимания. Всего несколько лет назад обучение аудированию было возможным только с помощью учителя: технические средства еще не были развиты настолько, чтобы получить повсеместное распространение, в результате чего основной упор при работе делался на печатные тексты из-за их доступности. Транскрипция частично решала проблему, однако сама по себе она не моет передать английского произношения. Вследствие этого, даже учителя английского зачастую имели совсем не идеальное произношение и сами не умели воспринимать разговорную английскую речь на слух. В те времена решение данной проблемы видели в привлечении к преподаванию носителей английского языка, но это было сложно реализовать в масштабах страны, особенно учитывая политическую обстановку. Именно по этой причине большинство методик преподавания английского языка являются устаревшими, а педагоги, воспитанные на этих методиках, продолжают следовать им, делая акцент на печатных материалах и не уделяя аудированию должного внимания. Масштабность процесса перестройки методик и нужда в новом поколении преподавателей замедляют процесс обновления образования [2].

К тому же, долгое время аудирование не рассматривалось методистами как особый вид речевой деятельности, которому необходимо обучать. Тем не менее, речевое сообщение оказывает огромное влияние на деятельность слушающего: от формы выдачи информации зависит ее прием, в осмыслении принятой информации зависит деятельность слушающего, на основе речевого материала слушающий делает выводы о полученной информации [1].

До недавнего времени аудирование считалось достаточно легким умением, что стало одной из причин недостаточного внимания к проблеме. Существовала теория о том, что если учащиеся в совершенстве овладеют навыками говорения, то понимать иноязычную речь они научатся стихийно, без специальной тренировки и обучения.

Существуют два подхода для устранения или преодоления этих проблем. Учителя часто стараются облегчить деятельность учащихся, но такое искусственно облегченное аудирование совершенно не может подготовить к восприятию естественной речи, поскольку как раз в ней трудности присутствуют, а учащиеся оказываются к ним не готовы.

Часто учащимся приходится сталкиваться с тем, что тексты аудиозаписей оказываются неинформативными и неинтересными, с отсутствием содержания и смысла [3].

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод о том, что трудности аудирования связаны с:

1. смыслом и содержанием сообщения.

2. языковой формой сообщения.

3. источниками информации.

4. условиями представления сообщения.

Трудности аудирования, связанные с языковым аспектом, возникают, в основном, по двум причинам: либо по причине содержащегося в сообщении неизученного языкового материала, либо из-за языкового материала, сложного для восприятия на слух. Очевидно, однако, что незнакомая лексика должна присутствовать в текстах для аудирования, так как в реальной ситуации общения новые слова и фразы непременно возникнут. Большинство методистов считают, что на начальном этапе обучения в тексты для аудирования стоит включать только знакомый языковой материал, а незнакомый нужно включать лишь на продвинутых этапах обучения.

При изучении грамматического материала, предполагается, что в текст аудиозаписи возможно включать новые грамматические формы, так как их восприятие не будет затруднено. Тем не менее, незнакомой лексики в тексте должно быть не более 3% от слов всего текста. Располагаться эти слова в тексте должны равномерно. Понимание незнакомой лексики в тексте становится возможным на основе угадывания и прогнозирования: учащиеся должны тренироваться в понимании слов по контексту, в процессе слушания пропуская их. Такое умение формируется при помощи упражнений на понимание микротекстов, фраз и групп слов, содержащих незнакомый языковой материал.

Еще одна трудность заключается в том, что при ознакомлении с новой лексикой внимание учеников привлекается к проблеме воспроизведения материала, а трудности узнавания не отрабатываются. Для понимания смысла сообщения серьезным препятствием являются такие явления, как омофония и полисемия.

На восприятие не в меньшей степени влияет и длина предложений. Объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза. невелик, и поэтому, если предложение является чрезмерно длинным, слушающий забывает его начало прежде, чем предложение заканчивается, а потому не может понять и смысла высказывания. По данным исследований, число слов в воспринимаемом на слух сообщении достигает 13 [8]. У учащихся, которые только начали тренировки с аудированием, объем кратковременной памяти составляет 5–6 слов. Простые предложения запоминаются проще, чем сложные. Придаточные определительные предложения запоминаются хуже всего из сложноподчиненных. По этой причине, в начале обучения следует использовать тексты, состоящие из простых предложений. Затем постепенно увеличивается длина предложения, добавляются придаточные, становится возможным разнообразить их виды.

Позволить учащимся успешно понимать новый звучащий текст могут помочь компенсирующие умения. Такими умениями может быть контекстуальная или языковая догадка о значении незнакомых слов, а также опора на предваряющую аудиотекст информацию, на жесты и мимику (если это живое общение или видеозапись), на ключевые слова и структуру текста, на собственный жизненный опыт [4].

Заполнить пробелы в знаниях, развить навыки восприятия, снять эмоциональный барьер и избавиться от чувства страха могут помочь только постоянные занятия аудированием [2].

Человека трудно и даже невозможно заставить слушать текст, если он не является интересным, непонятен или давно знаком. Слушатель наиболее активен в обучении, когда у него есть желание понять. То есть, эффективность обучения аудированию зависит, прежде всего, от желания понять.

По результатам многих экспериментов было установлено, что учащиеся гораздо лучше понимают трудные, но содержательные тексты, чем примитивные. Вследствие этого, можно выдвинуть следующее требование к аудиотекстам: они должны быть содержательными и занимательными. При этом по сложности их следует распределить от интересных к информативным [3].

Проблема темпа речи является особенно актуальной. Если у учащегося не развиты навыки говорения, не развиты способности речевого аппарата для произносительных навыков, понять текст ему будет вдвойне трудней. Отсюда вытекает еще одно требование к текстам для аудирования: темп речи в них должен быть нормальным, то есть достаточно медленным, но таким, какой не покажется искусственным носителю языка. Только так возможно сохранить интонацию, ритм и деление на смысловые группы.

Со спецификой английского языка связан ряд проблем, касающихся сокращений, а именно таких, как «they’re, he’s» и т.д. Иноязычные междометия могут не быть восприняты в разговорной речи из-за их несоответствия междометиям в родном языке [5].

Интересными можно считать тексты, имеющие подходящий для каждого конкретного возраста сюжет. Такие тексты могут быть достаточно простыми. На более продвинутом этапе следует переходить к содержательным текстам, в которых представлена новая и полезная информация для обучающихся: тексты культурологического и страноведческого характера.

В настоящее время стало возможным и общедоступным применение технических средств для обучения английскому языку: видео, телевидение и проч. Таким образом, можно наблюдать жизнедеятельность носителей языка, их культуру, особенности речи. Особенно детям будет интересно наблюдение за сверстниками [4].

В процессе аудирования важно к процессу восприятия привлекать визуальный материал. По результатам многих экспериментов, приведенные во время аудирования таблицы или схемы, содержащие имена, даты и какие-либо цифровые данные во многом разгружали оперативную память учащихся, направляя их внимание на смысловое содержание материала, воспринимаемого на слух.

При организации аудирования следует помнить о его ключевых особенностях:

1. Речь, в идеале, должна быть аутентичной.

2. Естественный для данного языка темп речи

3. Не более трех минут прослушивания текста без зрительной опоры и не более пяти минут со зрительной опорой.

4. Процесс восприятия речи должен подкрепляться артикулированием.

5. Речь мужчины воспринимается легче, чем речь женщины или ребенка. Эта проблема решается посредством привлечения разных дикторов и большого количества текстов для каждого уровня обучающихся; тексты, по возможности, следует представить с разными акцентами.

6. Информация, выраженная в начале сообщения, практически всегда воспринимается на 100%, в середине – на 40%, а в конце – на 70%.

7. Ключевая информация должна быть представлена известной лексикой.

8. Чем сложнее для восприятия текст, тем больше должно предоставляться визуальных опор [2].

Успешно организовать процесс обучения аудирования позволяет учет экстралингвистических факторов (наличие опор, тема аудиотекста), индивидуально-личностных (субъектный опыт обучающихся), лингвистических (языковая характеристика текстов).

Существуют следующие критерии отбора текстов для аудирования: информативный, структурно-композиционный, социокультурный, критерии функционально-семантического типа текста, объем и длительность сообщения. Если основная мысль содержится в первом предложении, то такой текст можно считать идеальным. Эта мысль готовить слушателя к восприятию деталей, выражающих главную мысль. Основное положение текста должно быть также сформулировано в заключении [1].

Упражнения по развитию навыков аудирования подразделяют на 4 группы: подготавливающие к восприятию текста, сопровождающие слуховое восприятие текста, базирующиеся на материалах прослушанного текста (продуктивные или репродуктивые) [4]. На занятиях обычно используют следующие упражнения:

1. Прослушать диалоги и расставить их номера под предложенными картинками.

2. Визуальный диктант.

3. Определить количества слов в услышанных предложениях.

4. Отметить услышанные в тексте слова.

5. Прогнозировать продолжение текста.

6. Определить последовательность картинок, сопутствующих тексту.

7. Определить принадлежность реплик в диалоге.

Упражнения достаточно многообразны, поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы найти такие, которые будут соответствовать содержанию и целям учебного материала [2].

На результативность процесса аудирования большое влияние оказывают фонетические, грамматические и лексические средства (языковое оформление), способ изложения текста, форма речи (диалог или монолог, диалогово-монологическая речь), условия проведения аудирования (особенности голоса диктора и темп речи, интонация, количество повторов текста и качество его звучания) [1].

В процессе аудирования ничего не зависит от лица, которое его выполняет. Слушающий не может, в отличие от читающего, что-либо поменять в своей деятельности. Читающий может прочесть нужный текст столько раз, сколько это необходимо. Звучащий текст, как правило, не повторяется (в реальных ситуациях общения). Читающий выполняет это с удобной ему скоростью, слушающий вынужден подстраиваться под темп речи собеседника. Информация к слушающему поступает непрерывно, он не может делать пауз. Аудитор, ко всему прочему, лишен возможности использовать вспомогательную литературу. Продолжать читать можно в течение достаточно продолжительного времени, если соблюдены комфортные условия, аудирование же способствует быстрому утомлению [3].

В основе аудирования лежат базовые умения, которые подлежат усвоению при изучении иностранного языка. При обучении предполагается постепенное усложнение речевых умений. Со временем, учащиеся овладевают учебными и аудитивными умениями, которые способствуют восприятию аудиотекста.

Аудирование и говорение являются «разнонаправленной актуализацией единой вербально-коммуникативной функции человека» [6].

Эти виды речевой деятельности объединены способом формирования мысли.

По окончанию начальной школы, учащиеся должны, с опорой на наглядность, уметь понимать основное содержание аутентичных и учебных текстов, которые соответствуют интересам и нуждам детей. Это могут быть небольшие рассказы или сказки, описание животных, детские мультфильмы, а также ясно понимать короткие сообщения (построенные на знакомом языковом материале) учителя и одноклассников. Особенно важны для начальной школы такие жанры, как песни и стихи. В качестве одного из заданий для начальной школы предлагаются «цепочки», то есть повторение за преподавателем фраз в следующем виде: из полной фразы учащиеся проговаривают вначале по одному слову за раз, затем – по словосочетанию, и только после этого – полное предложение.

Одной из проблем обучения на данном этапе является то, что монологические тексты описательного характера не соответствуют коммуникативным потребностям обучающихся, не обеспечивают межкультурного взаимодействия и не позволяют проводить жанрово-стилистическую дифференциацию текстов [1]. На начальном этапе обучения текстовые отрывки не должны быть слишком длинными, однако паузы между ними должны соблюдаться [5].

Таким образом, при обучении младших школьников аудированию необходимо чётко осознавать возникающие трудности и способы их преодоления.

**Ссылки на источники**

1. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного // Златоуст. М., – 2013. – С. 154–160.

2. Погарцева Е.Е. Основы применения аудирования при обучении иностранному языку // Аграрное образование и наука. – 2013. – № 13. – С. 14–15.

3. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Академия. М., – 1991. – С. 226–237.

4. Гальскова Н.Д. Обучение аудированию // Современная методика обучения иностранным языкам. Академия. М., – 2003. – С. 147–152.

5. Козлова И.Г. Некоторые способы повышения эффективности обучения аудированию // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». – 2006. – № 1. – С.12–15.

6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках // Академия. М., – 1978. – С. 160–168.

7. Цветкова З.М. О методике устной речи // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 4. – С. 2–8.

8. Ильина В.И. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования // Учебные записки МГПИИЯ им. М. Тореза. М., – 1968. – С. 54.

**Апиш Майя Нурбиевна,**

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры ПМНО ФППК КубГУ, г. Краснодар*

[apish2012@mail.ru](mailto:apish2012@mail.ru)

**О методах формирования**

**музыкально-эстетической культуры младших школьников**

***Аннотация:*** *статья посвящена проблеме формирования музыкально-эстетической культуры младших школьников. На основе теоретического анализа педагогической и методической литературы в статье раскрываются основные методы формирования музыкально-эстетической культуры младших школьников, дается характеристика основных групп методов, способствующих решению обозначенной проблемы в условиях начального образования.*

***Ключевые слова:*** *базовая культура личности, музыкально-эстетическая культура личности, методы формирования музыкально-эстетической культуры*

Формирование музыкально-эстетической культуры как части базовой культуры личности остается одной из приоритетных задач воспитания в современной начальной школе. Именно в период обучения в начальной школе и закладываются основы базовой культуры личности. ФГОС НОО указывает на необходимость формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения. В связи с этим, в стандарте представлены определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы. Образовательная область «Искусство» представлена предметами музыка и изобразительное искусство. Согласно ФГОС НОО предметные результаты по музыке должны отражать:

1) сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека;

2) сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;

3) умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению;

4) использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации [1].

Актуальность проблемы формирования музыкально-эстетической культуры младших школьников подтверждается еще и тем что, в настоящее время в начальной школе уроки изобразительного искусства и музыки в 1 классе занимают 10 % от общего количества часов, а в 3–4-х классах – 8 %. За это время необходимо развить у школьников эстетический вкус, сформировать эстетические понятия, познакомить с различными видами искусства, вовлечь в деятельность, направленную на формирование эстетического опыта, развить эмоциональную отзывчивость умение анализировать. Не вызывает сомнения, что за такое короткое время решить эти задачи в полной мере невозможно.

Проблема эстетического воспитания довольно полно разработана в отечественной литературе. Это позволяет провести тщательный анализ литературы по этой проблеме. Вопрос формирования основ эстетический культуры младших школьников исследовался в работах таких исследователей, как Ю.Б. Алиев, М.А. Бантова, Л.А. Безбородова, Е. Ванслова, Х. Гаджиева, Л.Г. Дмитриева, Л.В. Зымалева, Е. Ильина, И.П. Ильинская, В.С. Кузин, Б.Т. Лихачёв, Л. Маслова, Е. Неклопочина, Б.М Неменский., А. Нурутдинова, В.Н. Шацкая, Б.Д. Ретгородский, В.А Сухомлинский., И.О. Хорунжая, Н.Н Щиряков., А.А Радугин., М.Д. Таборидзе и др. [2]. В педагогической литературе формирование эстетической культуры определяется как процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности.Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса [3].

Музыкальная культура школьников формируется в процессе активной музыкальной деятельности. Так, в процессе пения, во время слушания музыки, на занятиях ритмикой, в игре на детских музыкальных инструментах учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, учатся их понимать, усваивают знания, приобретают навыки и умения, необходимые для их эмоционально-осознанного восприятия и выразительного исполнения. Поэтому разнообразнее и активнее осуществляется развитие их музыкальных и творческих способностей, формирование интересов, вкусов, потребностей.

Музыкально-эстетическая культура младшего школьника выступает как единство способностей, музыкально-эстетических знаний, навыков, поведения, чувств, оценок. Она выражается:

1. В наличии и развитости музыкальных задатков и способностей;

2. В содержании эстетических способностей младшего школьника, установок на музыкально-педагогическую деятельность;

3. В системности и глубине музыкальных знаний;

4. В музыкально-эстетической активности, проявляющейся в умениях, навыках, как необходимых элементах музыкально-педагогического творчества;

5. В развитости чувственно-оценочного отношения и образного мышления, позволяющего ориентироваться в многообразии музыкальных ценностей, формировать через механизмы ценностных ориентаций восприятия, переживания, оценки, вкусы, идеалы и взгляды [2].

В решении этих задач неоспорима важность всех учебных предметов в школе, которые имеют как познавательную, так и воспитательную направленность. В частности, уроки музыки имеют огромные возможности развития духовности, общей и эстетической культуры учащихся, так как самой жизнью доказано, что музыка в силу своей специфической особенности, путем целенаправленного и систематического воздействия облагораживает человека, делает его восприимчивым, отзывчивым, чутким, добрым, помогает формированию мировоззрения, нравственных качеств, духовной культуры. У младших школьников чрезвычайно сильна потребность в созидании прекрасного и соприкосновение с музыкой пробуждает в них желание творить, развивать необходимые умения и навыки, что в свою очередь, создает благоприятную почву для осуществления воспитательных задач.

Одной из главных задач музыкального воспитания учащихся начальных классов является формирование интереса и любви к музыке, к такому общению с ней, которое приводит к эстетическому наслаждению музыкой. Детям данного возраста, особенно на начальной стадии обучения, сложно еще воспринимать музыку полноценно, оценить ее в эстетическом плане. Тем не менее, дети проявляют большой интерес к каждому услышанному звуку музыки, к каждому слову учителя о музыке, проявляют умение определять общее настроение музыкального произведения, различают средства музыкальной выразительности, высказывают свое суждение о музыке. Все это является основой развития у младших школьников необходимых навыков эстетического восприятия и формирования их музыкально-эстетической культуры. Воспитание, обучение, развитие и образование учащихся на уроке должно осуществляться в единстве и взаимосвязи. Это один из важнейших принципов общей и музыкальной педагогики [2].

Осуществляя музыкально-эстетическое воспитание, считаем необходимым определить педагогические условия, при которых поставленная задача решается успешно. На основе изучения специальной литературы и опыта передовых учителей музыки можно определить основные педагогические *условия*, способствующие успешному формированию музыкально-эстетической культуры школьников:

– целенаправленность урока (в плане эстетического воспитания);

– четкая структура урока в соответствии с изучаемым материалом;

– правильный отбор художественного материала и соответствующих ему методов, приемов обучения;

– знание учителем специфической особенности каждого класса, каждого ученика (имеется в виду организованность детского коллектива, певческие особенности учащихся, способности их музыкального восприятия и т.д.);

– специальная направленность работы учителя музыки на уроке, предусматривающая формирование музыкально-эстетической культуры;

– непрерывность и систематичность работы учителя в соответствии с поставленной целью;

– создание необходимой психологической ситуации в течение всего урока и особенно при знакомстве с новым произведением;

– активизация в момент восприятия внимания, чувств и переживаний эстетического характера;

– эстетическая образованность, психолого-педагогическая и методическая подготовленность самого учителя музыки, систематичность его работы в эстетической деятельности учащихся;

– влияние эстетических интересов родителей на детей;

– влияние радио, телевизионных передач на развитие эстетических чувств и формирование эстетических вкусов учащихся.

Два последних условия, хотя и не имеют на первый взгляд, непосредственного, прямого отношения к урокам музыки, но, как показала практика, косвенно влияют на отношение учащихся к музыке, урокам в целом, отдельным музыкальным произведениям, композиторам, исполнителям.

Несмотря на свою специфику, процесс формирования эстетической культуры является органической частью общего воспитательного процесса. Наряду с методами художественного воспитания методы педагогического воздействия способны самостоятельно решать локальные задачи эстетического воспитания. Это отмечается и в работе Б.Т. Лихачева. Он считает, что методы педагогического воздействия способны оказывать непосредственное влияние на формирование эстетического отношения детей к действительности, они используются наряду со специфическими методами при осуществлении эстетического воспитания в целях обеспечения его эффективности [2].

Возможности методов и приемов обучения в эстетическом воспитании не вызывает сомнений, так как их функция не ограничивается просто передачей знаний, но и выполняют функции побуждения, стимулирования, управления учебно-познавательной деятельностью.

Методы состоят из более частных приемов, которые конкретизируют, детализируют их. Они соотносятся как часть и целое – с помощью приема не решается полностью педагогическая задача, а лишь только ее этап, какая-та ее часть. Методы обучения и методические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях [3].

Существует множество классификаций методов обучения и воспитания, принадлежащих разным авторам. В их основе лежат различные подходы классификации методов. Наиболее распространенными и устоявшимися в педагогике являются классификации, основанные на:

1) источнике информации (словесные, наглядные, практические),

2) проблемности в обучении (объяснительно-иллюстративный или информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический или частично-поисковый, исследовательский),

3) целостном подходе к процессу обучения (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности).

В педагогике исследователи выделяют методы художественно-эстетического воспитания наряду с общими методами педагогического воздействия. Так, Б.Т. Лихачев с учетом этапов постижения произведений искусства детьми выделяет три основные группы методов:

1) методы практического обучения детей тому или иному виду искусства (объяснение, показ, упражнение);

2) методы, связанные с организацией восприятия и анализом художественных произведений (демонстрация, анализ, повторное восприятие);

3) методы организации самостоятельной художественно-творческой деятельности школьников (обоснование замысла, выполнение творческих заданий, критический разбор произведения) [2].

Несомненный интерес представляет также классификация методов эстетического воспитания и художественного обучения детей, предложенная Н.А. Ветлугиной [3]. Исходя из своеобразия задач и сущности эстетического воспитания, она выделяет четыре педагогических метода: побуждения к сопереживанию, эмоциональной отзывчивости на прекрасное и осуждения безобразного в окружающем мире; убеждения в процессе формирования эстетического восприятия первоначальных проявлений вкуса; приучения, упражнения в практических действиях, направленных на посильное преобразование детьми эстетических качеств окружающего, на совершенствование культуры своего поведения; поисковых ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям. Заметим, что основу данной классификации составляют традиционные методы воспитания (побуждение, приучение, упражнение) и методы с нарастанием проблемности (поисковые ситуации).

Методы воспитания многообразны. Они зависят от конкретных учебных задач, от характера различных видов музыкальной деятельности, обстановки и т. д. Выбор методов музыкального воспитания зависит также от источников получении знаний. В музыкальном воспитании и обучении младших школьного возраста применяют три взаимосвязанных метода работы: [4].

1. Наглядный;

2. Словесный;

3. Метод практической деятельности.

Каждый метод включает в себя систему различных приемов, зависящих от его специфики. Выбор тех или иных методических приемов обучения определяется конкретными задачами данного музыкального занятия, сложностью музыкального материала, этапом обучения и уровнем общего развития детей.

Наглядный метод включает следующие компоненты:

– слуховую наглядность, т.е. непосредственное слушание му­зыки ребенком, как специальное, так и во время исполнения им песен и музыкально-ритмических движений.

– тактильную наглядность – непосредственное ощущение те­лом волновых колебаний музыкального звучания.

– зрительную наглядность, которая в процессе музыкального воспитания сочетается со слуховой. К зрительной наглядности относятся: показ певческих приемов, движений в плясках, играх, упражнениях; использование большого спектра наглядных средств: картин художников, портретов, игрушек, предметов искусства, музыкальных инструментов, моделей, слайдов, фрагментов видеофильмов и т. д., относя­щихся к данному музыкальному произведению [4].

Таким образом, наглядный метод в музыкальном воспитании имеет две разновидности: наглядно-слуховой и наглядно-зрительный.

Наглядно-слуховой метод является ведущим методом музыкального воспитания, так как без него неосуществимо восприятие музыки. Исполнение музыкальных произведений педагогом или использование ТСО – основное содержание этого метода.

Наглядно-зрительный метод в музыкальном воспитании имеет вспомогательное значение и может быть отнесен к приемам. Зрительная наглядность (картины, рисунки, цветные карточки и т.д.) применяется для того, чтобы конкретизировать впечатления учащихся, разбудить их фантазию, проиллюстрировать незнакомые явления, образы, познакомить с музыкальными инструментами и т.д.

Зрительная наглядность должна сочетаться со слуховой, помогать слуховому восприятию. Она применяется не всегда, а лишь при необходимости, в зависимости от возраста учащихся, наличия программных требований и изобразительности в музыкальном образе.

Словесный метод – универсальный. Словесный метод обращен к сознанию учащихся, способствует осмысленности, содержательности его деятельности. Слово педагога помогает понять содержание музыкального произведения, пробуждает воображение, способствует проявлению творческой активности. С помощью слов педагог формирует словарь детей, чтобы они могли сами характеризовать музыку (какая, какие эмоции возникли) [4].

Словесный метод включает в себя следующие приемы:

– объяснение используется, когда предлагается новое музыкальное произведение для слушания, игры, пляски, упражнений. Объяснение должно быть четким, кратким; дается повторно на первом этапе усвоения детьми музыкального материала и заданий. Объяснение в виде образного рассказа используется перед слушанием программных музыкальных произведений и исполнением сюжетных музыкальных игр. Образный рассказ способствует заинтересованности детей, более глубокому пониманию содержания произведения, вызывает у них эмоциональные переживания, развивает воображение.

– пояснения даются при показе движений игр, упражнений и различных певческих приемов в ходе занятия в четкой и краткой форме.

– указания даются во время выполнения детьми игр, плясок и упражнений. Указания помогают младшим школьникам понять, как надо выполнять те или иные движения, уточняют способ выполнения действий.

– поэтическое слово – чтение небольшого прозаического или поэтического литературного произведения или его фрагмента перед исполнением музыки также помогает детям глубже понять и почувствовать ее образный строй. Иногда перед слушанием новой песни целесообразно прочитать детям ее текст.

– беседа обычно проводится с учащимися после слушания музыки, реже – перед слушанием, когда надо конкретизировать содержание произведения. В процессе беседы учащиеся делятся своими впечатлениями от произведения, высказывают свое отношение к его образам, дают им элементарную оценку. Беседы не должны быть длительными, а наоборот, отличаться лаконичностью и конкретностью.

– вопросы для ответов учащихся. Педагог задает вопросы в связи с содержанием произведения, избегая излишних детализаций и отвлечений. Вопросами уточняется содержание, характер музыкального образа, форма и средства выразительности музыкального произведения.

– замечания обращены к сознанию ученика, который в силу каких-либо причин отвлекся от процесса выполнения заданий. Замечания должны быть строгими, но, в то же время, корректными.

Практический метод применяется когда конкретная деятельность младших школьников рассматривается как целенаправленное воспитание и обучение в виде систематических упражнений. Он в музыкальном воспитании также очень важен. Показ педагогом исполнительских приемов в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах и освоение их учащимися необходимы для музыкальной деятельности (исполнительской и творческой). На основе процесса подражания ученик усваивает всё это, а потом оно переходит в навык.

Чтобы воспитание и обучение носило творческий, развивающий характер, каждый из трех основных методов – наглядный, словесный и практический – должен применяться с нарастанием проблемности и: от прямого воздействия (объяснительно-иллюстративный метод) через закрепление, упражнения (воспроизводящие и творческие), создание поисковых ситуаций (показ вариантов выполнения задания) к проблемному воспитанию и обучению (самостоятельный поиск детьми способов деятельности) [4].

Выбор адекватных условий, методов и средств определяют задачи музыкально-эстетического воспитания, мотивация детей к учебной деятельности, степень их активности, необходимость индивидуально-дифференцированного и интегрированного подходов, учет возрастных особенностей обучаемых и этапы учебной деятельности (изучения содержания учебной информации).

На наш взгляд, от оптимального сочетания методов, средств обучения и от подбора учителем материала к содержанию учебных предметов эстетического цикла зависит эффективность формирования основ эстетической культуры младших школьников.

**Ссылки на источники**

1. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. №373 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»  (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. №1643, от 18.05.2015г. №507. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\_09/m373.html.

2. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по курсу для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

3. Эстетическое воспитание школьников: вопросы теории и методики / под ред. М.Д. Таборидзе. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

4. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений. /Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

**Казанцева Виктория Алексеевна,**

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[cerg.vika@mail.ru](mailto:cerg.vika@mail.ru)

**Бойко София Сергеевна,**

*студентка кафедры педагогики и методики начального образования, 2 курс НО, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[sofa325@yandex.ru](mailto:sofa325@yandex.ru)

# Занимательность как средство активизации познавательного интереса школьников на уроках в начальной школе

***Аннотация.*** *В данной статье раскрывается понятие занимательности как приема, который способствует формированию положительного настроя к учению и готовности к интенсивной мыслительной деятельности у всех обучающихся. Рассмотрена занимательность как средство, влияющее на развитие познавательного интереса у младших школьников. Выделена важная роль педагога в процессе активизации познавательного интереса школьников.*

***Ключевые слова:*** *занимательность, младшие школьники, познавательный интерес, дидактические игры, мотив.*

Проблемы методов обучения сегодня приобретают всё большее значение. Учение – ведущий вид деятельности младших школьников, в процессе которого решаются главные задачи, поставленные перед школой: подготовить подрастающее поколение к жизни, к активному участию в научно-техническом и социальном процессе. Общеизвестно, что эффективное обучение находится в прямой зависимости от уровня активности учеников в этом процессе. В настоящее время педагоги находятся в поиске наиболее эффективных методов обучения, которые будут активизировать, и развивать у учащихся познавательный интерес к содержанию образования.

С целью развития и формирования познавательных интересов младших школьников в ходе обучения в науке имеется большое количество различных средств, среди которых не последнее место принадлежит занимательности. Занимательность – это прием, который, влияя на эмоции учащегося, способствует формированию положительного настроя к учению и готовности к интенсивной мыслительной деятельности у всех обучающихся [3].

Учителя начальных классов часто используют занимательный материал на уроках и выделяют следующее значение занимательности для обучения младших школьников:

* вызвать чувство удивления, являющегося началом всякого познания (новизна, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям);
* дать первоначальный толчок к познавательному интересу, своеобразный трамплин к углубленной познавательной деятельности;
* опираться на эмоциональную память, как средство запоминания особенно трудных разделов и учебных курсов;
* разрядить напряженную обстановку в классе – средство, переключающее эмоции, внимание, мысли;
* повысить эмоциональный тонус учебной деятельности учащихся с недостаточной работоспособностью, мобилизировать их внимание, волевые усилия;
* способствовать созданию положительного настроя учащихся и готовности к активной мыслительной деятельности на уроке.

Включая занимательность в русло формирования познавательных интересов, учитель приобщает ее тем сторонам обучения, которые содействуют единому развитию обучающихся. Основное принципиальное требование, заключается в том, что содержание занимательного материала, независимо от времени, места и методов его использования, должно способствовать решению тех же образовательно-воспитательных и развивающих задач, которые стоят перед современным уроком. Занимательный материал, используемый на уроках должен:

* способствовать повышению уровня обучения, воспитания и развития школьников;
* обогащать их знаниями;
* развивать у них положительные качества и практические умения;
* обладать научностью;
* быть связан с жизнью и современностью;
* обладать необходимой образовательно-воспитательной ценностью;
* способствовать расширению знаний учащихся об окружающем мире;
* формировать научное мировоззрение.

Использование занимательного материала на уроках в начальной школе может помочь активизировать учебный процесс, сформировать познавательную активность, память, внимание. Форма занимательных упражнений может быть различной: загадки, викторины, ребусы, кроссворды. Занимательность выполняет стимулирующую функцию*,* так как широко используется в качестве средства, повышающего познавательный интерес к предмету и позволяющего сделать процесс обучения более эмоционально – насыщенным. Если учитель использует занимательные задачи в учебном процессе для того, чтобы закрепить полученные знания и умения, то необходимо говорить о тренинговой функции занимательности, а если – с целью проверки знаний учащихся, то о контролирующей функции*.*

Важная задача учителя начальных классов – развитие у учащихся интереса к учению, т.е. познавательного интереса, который является движущей силой процесса познания. Занимательность – важное, но достаточно противоречивое средство обучения. Педагогу необходимо правильно понимать занимательность, как условие, которое оказывает большое влияние на психические процессы, ясно осознавать цель её применения. Методическая значимость занимательных заданий состоит в том, что при их решении у обучающихся появляется потребность изменять процесс мыслей на обратный ход. Умение изменять процесс собственной мысли на противоположный – одно из ценнейших качеств интеллекта. Занимательные задания, в свою очередь, содействуют развитию гибкости интеллекта, высвобождению мышления от стандартов. С помощью приемов занимательности проектируются задания, которые могу быть «мостиком» от стандартных задач к нестандартным. Учителям начальных классов следует соблюдать требования, предъявляемые к использованию занимательного материала на уроках:

* занимательный материал должен привлекать внимание ученика постановкой вопроса и направлять мысль на поиск ответа;
* занимательный материал должен требовать достаточно обширных знаний учителя;
* при использовании занимательности необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и актуальный уровень их интеллектуального развития;
* при выборе того или иного занимательного материала для урока учителю следует учитывать увлечения и интересы младших школьников.
* использование занимательности требует минимума затраты времени на уроке, но должно внести яркий, эмоциональный момент.
* учитель не должен побуждать к учению только занимательными средствами.

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету является дидактическая игра с использованием занимательных средств, в ходе которой ученик сравнивает, наблюдает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения. Игра выявляет отношение учащихся к изображаемому и в то же время способствует закреплению и формированию подобного отношения. В коллективных играх у учащихся формируются нравственные качества. В ходе игры младшие школьники учатся оказывать помощь товарищам, учитывать мнение и интересы других, сдерживать свои желания. У них также развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля, характер. Задача учителя –сделать переход младших школьников от игровой деятельности к учебе плавным и адекватным. При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи. Младшим школьникам нравится переживать восхищение, радость, изумление, восторг, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм. Именно в игре учащиеся практически реализуют то, что они хотели бы увидеть в школе [2].

Занимательность материалу придают игровые компоненты, содержащиеся в задачах, упражнениях, которые учитель предлагает на уроках. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе. Отсюда и стремление быть первым, быстрым, ловким, находчивым. Большинство дидактических игр заключают в себе вопрос, задание, призыв к действию. Младшие школьники весьма активны в восприятии задач, шуток, головоломок, логических упражнений. Они настойчиво ищут процесс решения, который ведет к результату. Учащемуся интересна конечная цель: сложить, найти нужную фигуру, преобразовать [4].

Одним из наиболее известных видов грамматической игры является кроссворд, который таит в себе большие возможности для развития мышления младшего школьника. Кроссворд – игра – задача, в которой фигура из рядов пустых клеток заполняется перекрещивающимися словами со значениями, заданными по условиям игры. Кроссворды, среди учащихся младшего школьного возраста, пользуются большим интересом, особенно, когда речь идет о сказках.

Задачи-шутки – это занимательные игровые задачи. В том случае, когда занимательная задача доступна учащемуся, у него складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что и стимулирует мыслительную активность.

Занимательность, которая выступает в качестве катализатора познавательного интереса, делает научные познания доступными и содействует наилучшему протеканию познавательных действий учащегося, активизации его мышления, обострению эмоционального отношения к предмету познания. Занимательность связана с интересными сторонами вещей, явлений, которые воздействуют на человека. Все виды занимательности имеют разную направленность (познавательную, развивающую, актуализирующую, мотивирующую, развлекательную), разную эффективность, требуют тщательной подготовки и организации [1].

На современном уроке учитель может применять занимательный материал на различных этапах: при изучении нового материала, проверке домашнего задания, при закреплении. Обычно занимательность связана с элементами неожиданности, в ней привлекает новизна материала. Поэтому уместно использовать занимательный материал при создании на уроке проблемной ситуации. В зависимости от целей обучения, условий и места включения занимательности в учебный процесс, она может выполнять различные функции.

Познавательная функция осуществляется через содержание занимательности, основу которой составляют знания, предусмотренные школьной программой. Отбор занимательного материала проводится учителем. Обучающая функция занимательности заключается в вооружении учащихся разнообразными знаниями, в том числе научного понимания мира, в формировании и развитии практических, интеллектуальных умений и навыков.

Информационная функция занимательности заключается в том, что она может быть представлена фактами из истории науки, сведениями о последних достижениях науки и техники, сведения экологического характера, необязательными для запоминания и последующей проверке, а лишь расширяющие кругозор учащихся. Развивающая функция занимательности обеспечивает развитие учеников в процессе их поисковой деятельности на уроках, внеклассных мероприятиях.

Воспитывающая функция занимательного материала заключается в реализации воспитательных целей и задач современного урока. Занимательность служит не только целям развития, но и целям воспитания младших школьников. Коммуникативная функция занимательности реализуется в основном в умении учащихся работать с дополнительной литературой, быстро находить необходимый материал, в умении подтвердить свои мысли фактами из справочной и другой литературы. Реализация данной функции проявляется в активном общении между учащимися во время нетрадиционных уроков.

Для формирования познавательного интереса младшего школьника рекомендуется включать в каждый урок иллюстрации, упражнения на развитие логического мышления, в том числе игры на развитие памяти. Эти задания побуждают учащихся рассуждать, обобщать, находить свои индивидуальные, порой оригинальные пути решения задач. Следует формировать умение устанавливать логические причинно- следственные связи, делать выводы и аргументировать свою точку зрения.

Занимательность должна быть применена в обучении младших школьников, вопрос только в характере ее применения и в чувстве меры, которым должен обладать учитель. Применяя элементы занимательности, как средства привлечения заинтересованности младшего школьника к изучаемому предмету, важно переводить их с простой стадии ориентировки на более высокие ступени избирательного отношения к явлениям. Занимательность обучения должна быть только лишь средством, подчиненным цели обучения и развития [5].

Познавательный интерес – это один из важнейших мотивов учения школьников. Под влиянием познавательного интереса учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. Большую роль в развитии познавательного интереса играет деятельность учителя. Учитель должен быть творческой личностью, создавать благоприятные условия для активного формирования познавательного интереса учеников на уроке, в том числе широко применяя на своих уроках занимательный материал.

**Ссылки на источники:**

1. Агаркова Т.Ф. Дидактическая игра – средство обучения детей шестилетнего возраста. //Начальная школа, –1989, – № 5, С.84-87.

2. Безрукова В. С. Педагогика: учебное пособие. – Рн/Д : Феникс, 2013.

3. Голованова Н. Ф. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. – Люберцы :Юрайт, 2016.

4. Донской Г. М. Педагогика: учебник. – М. : Приор, 2013.

5. Зимняя И. А., Малахова В. А. Педагогика: учебник. – М.: Педагогика, 2014.

l

**Туйбаева Лена Ильясовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

tuybaeva.lena@mail.ru

**Оганова Марина Игоревна,**

*студентка 4 курса факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

Losek551@mail.ru

**Формирование представлений о функциональной зависимости**

**у младших школьников**

***Аннотация.*** *В настоящей статье рассматриваются теоретические аспекты формирования представлений о функциональной зависимости; рассматриваются задания различного уровня: алгоритмический, эвристический и творческий, способствующие развитию мышления и формированию у младших школьников умения находить причинно-следственную связь между явлениями.*

***Ключевые слова:*** *функциональная символика, обобщение, причинно-следственные связи, учебно-творческие задачи.*

Важнейшей задачей изучения математики в начальных классах является подготовка учащихся к систематическому обучению математике в старших классах. При этом знания и умения, приобретенные при изучении математики, и первоначальное овладение функциональной зависимостью должны стать необходимым условием обучения математике в старших классах [1]. Программа по математике для начальных классов по ФГОС НОО включает много тем, которые можно использовать для формирования представлений о функциональной зависимости величин.

Функция – одно из фундаментальных понятий в математике, а функциональная идея является одной из определяющих идей развития школьного курса математики. Сформированность функциональной зависимости у младших школьников представляет важную задачу в целенаправленной систематической деятельности учителя по развитию математического мышления и творческой активности детей, так как является одним из ведущих в математической науке. На уроках математики младшие школьники учатся выявлять изменения, происходящие с математическими объектами, устанавливать зависимости между ними в процессе измерений, осуществлять поиск решения текстовых задач [2].

К материалу начального математического курса, на которых можно разъяснить зависимость одной величины от другой относятся: зависимости между компонентами и результатами арифметических действий, связь между скоростью, временем и расстоянием и ценой, количеством и стоимостью; операции увеличения и уменьшения числа на несколько единиц или в несколько раз; задачи на составление и решение уравнений; комбинаторные задачи; задачи с величинами, находящимися в прямой и обратной зависимости; задачи с использованием таблиц, числовой оси и координатной плоскости; задачи на нахождение четвертого пропорционального. Для более плодотворной деятельности учителя, направленной на эффективную подготовку по формированию функциональных представлений младших школьников, необходимо:

– наличие в курсе [математики](http://www.myshared.ru/slide/332493/) заданий на соответствия, закономерности и зависимости;

– наличие в содержании курса математики понятий, нужных для осознанного усвоения понятия «функции»;

– создание проблемных ситуаций в процессе усвоения программного математического содержания;

– использование учебных заданий, в основу которых положены приемы выбора, сравнения, преобразования и конструирования;

– использование ситуационных задач.

Целесообразно, также, использовать различные виды зависимостей в процессе обучения математике, которые способствуют развитию мышления и формированию у младших школьников умения находить причинно-следственную связь между явлениями.

Учебные задания, способствующие формированию функциональных представлений и понятий, необходимых для осознанного усвоения понятия функции, должны характеризоваться: 1) вариативностью; 2) неоднозначностью решений; 3) нацеленностью на формирование приемов умственной деятельности (таких, как анализ и синтез, сравнение, аналогия, классификация и обобщение); 4) отображением разнообразных закономерностей и зависимостей; 5) включенностью их в содержательную линию курса математики начальных классов [3].

Рассмотрим примеры учебных заданий, направленных на формирование у младших школьников функциональной зависимости в начальном курсе математики.

– Чем похожи все пары выражений? Найди их значения. Сравни равенства в каждой паре и сделай вывод:

а) 89 + 47 б) 57+29 в) 76+57

90 + 47 57+30 76+60

– Найди правила, по которым составлены ряды чисел. Запиши в каждом ряду еще три числа по тому же правилу»:

а) 0,5; 0,05; 0,005; 0,0005; …;

б) 0,2; 0,4; 0,6; 0,8; …;

в) 0,12; 2,14; 4,16; 6,18; ….

– Соедини с числом 5 те выражения, представленные на рисунке 1, значения которых делятся на 5 и оставь, если не делится на 5:

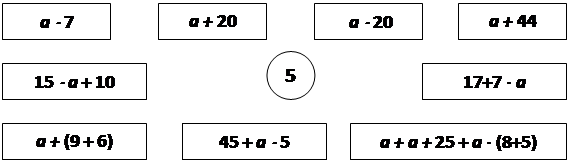


Рисунок 1 – Задание для младших школьников на формирование понятий функциональной зависимости

Задачи на прямую и обратную пропорциональные зависимости, которые также формируют у учащихся начальных классов понятия функциональной зависимости, решаются арифметическим способом. Среди таких задач выделяются задачи, в которых числовые данные находятся в некотором отношении, что предполагает ещё один способ решения, представляющий интерес с точки зрения функциональной пропедевтики [4].

Придать функциональный характер текстовым задачам можно с помощью дополнительных вопросов, направленных на изменение данных задачи, условия, вопроса, на соотнесение условия с различными выражениями и равенствами. Эти приемы помогают учащимся представить величины, рассматриваемые в задаче, в движении, изменении, что позволяет формировать у них функциональный стиль мышления.

Учебная программа по математике для начальных классов включает учебные задания следующих видов на:

– соотнесение предметной модели с числовым выражением (равенством);

– установление соответствия между символическими моделями;

– конструирование графической модели по заданной графической модели;

– конструирование символической модели по заданной вербальной модели;

– выбор символической модели, соответствующей вербальной модели;

– конструирование числовых равенств по заданным условиям;

– установление соответствия между символической и графической моделью;

– выбор графической модели, соответствующей символической модели;

– преобразование на плоскости;

– конструирование графической модели, соответствующей символической модели и т.д. [5].

Приведем примеры таких заданий.

1. Задание на конструирование числовых равенств по заданным условиям:

Выбери два отношения, из которых можно составить верное равенство. Запиши это равенство:

1,5 : 2; 3 : 6; 4,5 : 8; 6 : 8; 15 : 10.

2. Задание на конструирование графической модели, соответствующей символической модели:

Проверь, будут ли величины х и у, представленные в таблице, прямо пропорциональными при данных значениях:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Х | 1 | 4 | 16 | 64 | 256 |
| У | 0,6 | 2,4 | 9,6 | 38,4 | 153,6 |

Если возникнут трудности при выполнении задания, то: представь данную таблицу в виде, представленном на рисунке 2 и найди отношения соответствующих значений величин Х и У.

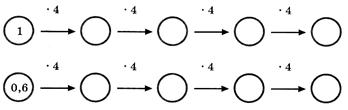


Рисунок 2 – Задание на пропорциональность

3. Задание на преобразование на плоскости:

Впиши пропущенные слова и числа, чтобы получились верные высказывания:

1) точка А (3; 4) при перемещении вправо на 2 единичных отрезка перешла в точку В (…;…);

2) точка L (5; -2) при перемещении\_\_на\_\_\_единичных отрезков перешла в точку M (5; 2);

3) точка Х (1; 1) при перемещении вверх на 3 и вправо на 6 единичных отрезков перешла в точку У (…;…);

4) точка V (2; 3) при перемещении\_\_\_на\_\_\_и\_\_\_\_\_ на\_\_\_ единичных отрезков перешла в точку W (7; -2).

4. Задание на конструирование графической модели, соответствующей символической модели:

а) Выбери единичный отрезок и построй точки в координатной плоскости:

А (0,6; 0), В (0; https://uchil.net/images/34/37/5293437.png), С (0,1; 0,7), D https://uchil.net/images/34/38/5293438.png, E https://uchil.net/images/34/39/5293439.png, К https://uchil.net/images/34/40/5293440.png.

б) Выбери единичный отрезок и построй точки в координатной плоскости:

А (600; 0), B(0; -300), C (100; 700), E (-500; -600), K (900; -400).

Все учебные задания, обладают следующими характеристиками: вариативностью; неоднозначностью решений; нацеленностью на формирование приемов умственной деятельности, таких, как анализ и синтез, сравнение, аналогия, классификация и обобщение; отображением разнообразных закономерностей и зависимостей; включенностью их в содержательную линию курса математики для начальных классов [6].

Также в процессе начального обучения математике должна быть выделена система компонентов понятия функции и установлена связь между ними. В эту систему входят такие компоненты:

– представление о функциональной зависимости переменных величин в реальной жизни и в [математике](http://2dip.su/%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8B/725647/);

– представление о функции как о соответствии;

– построение и использование графиков функций, исследование функций;  
– вычисление значений функций, определенных различными способами.

В процессе обучения младших школьников математике все указанные компоненты присутствуют при любом подходе к понятию функции, но акцент может быть сделан на одном из них. Как только учитель с учащимися отметили, что функциональный компонент является основой введения и изучения понятия функции, то на этой основе при организации работы над определением вводятся и другие компоненты, проявляющиеся в различных способах задания функциональной зависимости и ее графического представления [7].

Для выявления уровня сформированности представлений о функциональной зависимости у младших школьников были выделены следующие функциональные умения: строить график функции; записывать координаты точек; находить наибольшее и наименьшее значения функции на заданном промежутке; оперировать функциональной символикой.

В процессе исследования была скорректирована методическая последовательность рассмотрения выявленных компонентов функциональной линии курса начальной математики, уточнены содержание и уровень трудности заданий, направленных на формирование функционального мышления младших школьников, проверялась сформированность первичных функциональных умений учащихся начальной школы па разных этапах обучения. Полученные данные показали, что у учащихся начальных классов в основном средний уровень сформированности представлений о функциональной зависимости. С целью формирования у младших школьников представлений о функциональной зависимости, применялся комплекс подобранных для этой цели заданий различного уровня: алгоритмический, эвристический и творческий. Приведем несколько примеров заданий различного уровня, которые использовались на формирующем этапе экспериментальной работы.

*Алгоритмический уровень заданий:*

1. Проверьте имеющиеся в таблице данные и заполните недостающие, решив задачу.

На первом станке изготавливают 5 деталей в минуту, а на втором за это же время – на 2 детали меньше. Сколько всего деталей будет изготовлено за 2 часа работы на этих двух станках? За 3 часа? За 4,5 часа?

Проследите зависимость между временем и количеством деталей, сделайте вывод.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Деталей в минуту на 1 станке | Деталей в минуту на 2 станках | Изготовлено деталей за 2 часа | Изготовлено деталей за 3 часа | Изготовлено деталей за 4,5 часов |
| 5 | ? | ? | 1440 | ? |

*Эвристический уровень заданий:*

1. Проверьте имеющиеся в таблице данные и заполните недостающие, решив задачу.

В актовом зале школы 360 мест. Сколько осталось свободных мест после того, как 4 класса, по 27 учащихся в каждом, и 5 классов, по 32 ученика в каждом, заняли свои места? А если в актовом зале школы было бы 340 мест, то сколько бы из них осталось свободными?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Случай | Мест в актовом  зале школы | Количество учеников, которые заняли места | Осталось свободных мест |
| 1 | 360 | ? | ? |
| 2 | 340 | ? |

*Творческий уровень заданий:*

1. Решите задачу с помощью таблицы. Составьте таблицу и впишите в нее данные.

На изготовление 800 тетрадей требуется 68,8 кг бумаги. Сколько бумаги нужно для изготовления 1200 тетрадей? Проследите зависимость между количеством тетрадей и количеством требуемой бумаги, сделайте вывод.

После систематического использования на уроках математики заданий различного уровня, изучена динамика уровня сформированности функциональной зависимости у младших школьников экпериментального класса и сравнили её с учащимися контрольного класса. Полученные результаты показали, что уровень сформированности понятий функциональной зависимости у учащихся экспериментально класса повысился значительнее по сравнению с конктрольным классом. Таким образом, в результате проведенной экспериментальной работы была отмечена положительная динамика уровня сформированности функциональной зависимости у младших школьников.

Итак, функциональная зависимость является одной из тех математических идей, которые способны объединить в единое целое все разделы математики, включенные в школьный курс начального общего образования. Функциональная зависимость отражает практическую направленность курса математики, а также формирует функциональное мышление младших школьников.

**Ссылки на источники**

1. Матвеева Е.Д. Функциональная зависимость в процессе обучения математике в начальных классах [Текст] / Е.Д. Матвеева. – М.: Педагогика, 2007.
2. Федеральный  государственный  стандарт  начального  общего образования. М.:  Просвещение,  2011.  (Стандарты  второго  поколения).
3. Марушенко Л.Ю. К вопросу об изучении функций в школе [Текст] /Л.Ю. Марушенко // Новые технологии в обучении физике, [математике](https://uchil.net/?cm=149231) и информатике: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной памяти чл.-корр. РАЕН, проф., доктора педагогических наук А.А. Пинского. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2005.
4. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи [Текст]/Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с. Аматова, Г.И. Математика [Текст] /Г.И. Аматова, М.А. Аматов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
5. Марушенко, Л.Ю. Пропедевтика функциональной зависимости в курсе математики средней школы [Текст] / Л.Ю. Марушенко// Новые технологии в обучении физике, математике и информатике: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной памяти чл.-корр. РАЕН, проф., доктора педагогических наук А.А. Пинского. – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2006.
6. Истомина Н.Б. и др. Практикум по методике преподавания математики в начальных классах [Текст]/ Н.Б. Истомина, Л.Г. Латохина, Г.Г. Шмырева. – М.: Просвещение, 1986.
7. Аматова Г.И. Математика [Текст] /Г.И. Аматова, М.А. Аматов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

**Апиш Майя Нурбиевна,**

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры ПМНО ФППК КубГУ, г. Краснодар*

[apish2012@mail.ru](mailto:apish2012@mail.ru)

**Заузолкова Лилия Радиевна,**

*студент 4 курса НОДО ОФО ФППК КубГУ, г. Краснодар*

[zauzolkova.lilia@ya.ru](mailto:zauzolkova.lilia@ya.ru)

**Формирование аналитических умений младших школьников**

**в процессе работы с текстом на уроках литературного чтения**

***Аннотация.*** *В статье представлены приёмы формирования аналитических умений младших школьников в процессе работы с текстом на уроках литературного чтения*

***Ключевые слова:*** *аналитические умения, литературное чтение, работа с текстом, «гроздья», «инсерт», «дерево предсказаний», «создай паспорт», «кодировка», таблица «тонких» и «толстых» вопросов.*

Анализ, во взаимосвязи с другими логическими операциями, лежит в основе любой учебной деятельности: будь то чтение художественных произведений или решение математических задач. На сегодняшний день, в век информационных технологий, учащиеся постоянно сталкиваются с обилием различной информации, в которой необходимо ориентироваться, находить существенное, выделять связи. Для этого, в свою очередь, нужно владеть определённым набором логических операций. Этот набор называют аналитическими умениями.

Существуют различные трактовки понятия «аналитические умения». Например, В.А. Сластёнин предлагает под аналитическими умениями понимать умение аналитически мыслить, способность из общего выделять детали и составляющие [1], т.е. учёный приравнивает аналитические умения к операции анализа. Но, исходя из того, что умения представляют собой систему осознанных операций, в современном образовании под аналитическими умениями понимается комплекс специальных мыслительных действий, направленных на выявление, оценку и обобщение полученных знаний, анализ и перевод их в новое качественное состояние [2]. В рамках нашего исследования мы придерживаемся более широкого понимания этого понятия.

Значимость и необходимость формирования аналитических умений младших школьников заложена в ФГОС НОО. Так, одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы является «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям» [3, с.7]. Благодаря этому положению на сегодняшний день перед учителем начальных классов на любом уроке встает задача не только в передаче знаний, умений и навыков, но и в научении детей ориентироваться в информации, анализировать текст, т.е. в развитии аналитических умений.

Особое значение формирование аналитических умений имеет на уроках литературного чтения, поскольку именно на этих уроках формируются основные виды речевой деятельности. А речь сама по себе уже является средством аналитико-синтетической деятельности [4]. Поэтому целесообразно формировать аналитические умения на уроках литературного чтения. Однако, если посмотреть на задания, используемые на уроках литературного чтения, можно заметить, что преобладают задания на формирование логических операций анализа и реже − синтеза, а другим логическим операциям уделяется меньше внимания, что не способствует гармоничному развитию учащегося. Отсюда существует проблема формирования аналитических умений младших школьников в рамках уроков литературного чтения. Вышесказанное подтверждает актуальность выбранной темы.

Многие учёные занимались исследованиями в области теории мышления: Б.Г. Ананьев, Л.C. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, A.M. Матюшкин, C.Л. Рубинштейн, А.Г. Маклаков, Л.Д. Столяренко, В.А. Сластёнин. Теорией развития мышления занимались: Д.Б. Богоявленская, Л.B. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, Т.В. Кудрявцев, Н.И. Непомнящая, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская и другие. В зарубежной психологии проблемам развития мышления посвящены труды Ж. Пиаже, Э. де Боне, Р. Пола, Р. Энниса.

Проблему формирования аналитических умений рассматривали: Т.Ю. Медведева, И.А. Зимняя, О.Н. Бершанская, А.Г. Асмолов, Т.П. Соломонова, О.А. Митрахович, Е.В. Мальцева, О.В. Слонь, Г.М. Гарифулина и другие.

Актуальность определила цель исследования, которая заключается в подборе приёмов, способствующих формированию аналитических умений в процессе работы с текстом на уроках литературного чтения, и экспериментальной проверке их эффективности.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что условно аналитические умения младших школьников, формируемые на уроках литературного чтения при работе с текстом, можно разделить на три группы: читательские, рефлексивно-аналитические и информационно-аналитические умения учащихся (рис.1).

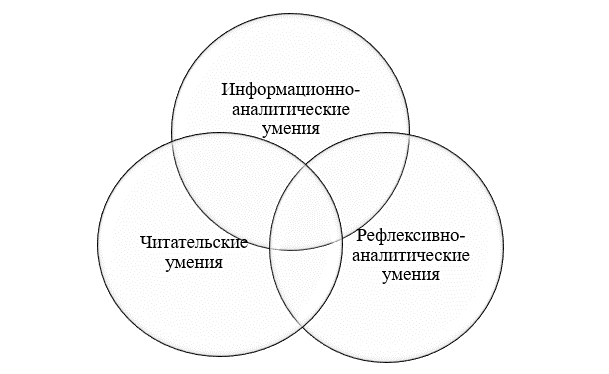


Рис.1 − Схематичное представление аналитических умений младших школьников, формируемые на уроках литературного чтения

Читательские умения предполагают умения, связанные с восприятием художественных произведений в процессе внутренней аналитической деятельности. Рефлексивно-аналитические умения предполагают оценку учащимся собственной работы, оценку поступков героев художественных произведений (наложение с читательскими умениями) и т.д. Информационно-аналитические умения предполагают работу с различными видами информации, в том числе с художественными текстами, критическое отношение к информации, умение «видеть» текст. Из вышесказанного видно, что граница между различными видами аналитических умений размыта. Но в то же время можно сделать вывод о том, что аналитические умения могут формироваться на различных этапах урока литературного чтения и необходимы при работе как с художественными, так и с научно-публицистическими текстами. За основу в нашем исследовании были взяты аналитические умения (рис.2), обозначенные А.Г. Асмоловым [5]. Они базируются на основных логических операциях и поэтому эти умения объединяют все вышеперечисленные.

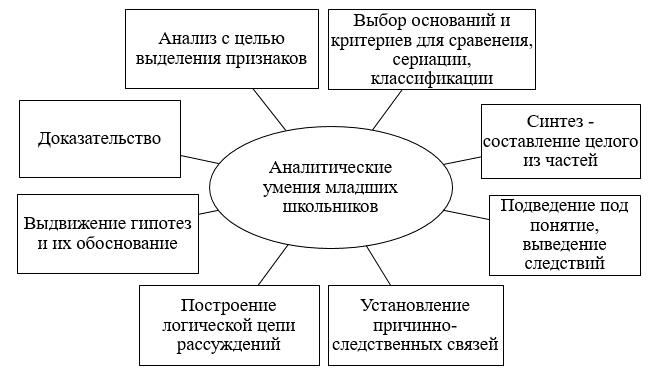


Рис. 2 − Аналитические умения младших школьников

В целях выявления уровня сформированности аналитических умений на констатирующем этапе эксперимента проведена диагностика. Базой исследования выступала МБОУ ООШ № 31 г. Новороссийска. В тестировании приняли участие 22 ученика 4 «А» класса и 20 учеников 4 «Б» класса (всего 42 человека). Разработанная в исследовании диагностика состояла из 10 заданий к отрывку из повести М. Твена «Приключения Тома Сойера» с добавлением заданий из структурного теста интеллекта Р. Амтхауэра. Результаты этой диагностики представлены на рис. 3. Низкие показатели некоторых аналитических умений объясняются возрастными особенностями младших школьников, их уровнем восприятия художественного произведения (констатирующий и уровень «персонажа»). Однако в большей части заданий недочёты были связаны с неумением работать с информацией и невнимательностью. Поэтому можно говорить о необходимости целенаправленного формирования аналитических умений младших школьников на уроках литературного чтения при работе с текстом для их успешной познавательной деятельности.

Рис. 3 − Результаты диагностики по выявлению исходного уровня сформированности аналитических умений младших школьников

При формировании аналитических умений учащихся 4 «А» экспериментального класса на уроках литературного чтения в процессе работы с текстом на формирующем этапе эксперимента использованы различные приёмы, схематично представленные на рис.4.

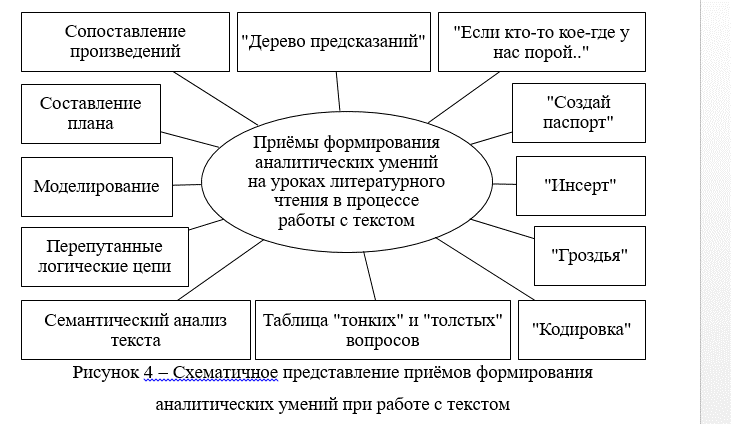


Рис. 4 − Приёмы формирования аналитических умений в процессе работы с текстом

На основе структурированных материалов был разработан комплекс приёмов по работе с текстом на уроках литературного чтения (таблица 1), который включает работу с текстами различных стилей, приёмы формирования аналитических умений в рамках работы с текстом и формируемые умения.

*Таблица 1*

**Комплекс приёмов по формированию аналитических умений учащихся**

**на уроках литературного чтения в процессе работы с текстом**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тема урока** | **Приёмы формирования аналитических умений при работе с текстом** | **Формируемые аналитические умения** |
| А. Куприн «Скворцы» | «Дерево предсказаний».  Перепутанные логические цепи | Выдвижение гипотез (прогнозирование содержания), анализ структуры произведения, построение логических цепей, установление причинно-следственных связей |
| А. Куприн «Скворцы». Характеристика героев | «Кластер» (в группах) | Подведение под понятие, составление целого из частей, доказательство |
| А. Куприн «Четверо нищих» | «Кодировка» | Установление причинно-следственных связей, выбор оснований для сравнения |
| А. Куприн «Сказки Пушкина» | «Инсерт». Сопоставление произведений | Умение анализировать, выделять новое, классифицировать информацию; выбор оснований для сравнения |
| Обобщение по произведениям А. Куприна | Таблица «толстых» и «тонких» вопросов | Умение анализировать, сравнивать, классифицировать информацию |
| Э. Сетон-Томпсон «Виннипегский полк» | «Если кто-то кое-где у нас порой…» | Установление причинно-следственных связей, выделение существенного |
| И. Бунин «Гаснет вечер, даль синеет», «Детство» | «Гроздья» (работа в группах).  Сопоставление произведений | Умение анализировать, выделять существенное, построение логической цепи рассуждений, выбор оснований для сравнения |
| И. Бунин «Листопад» (отрывок) | Семантический анализ текста. «Кодировка» | Умение анализировать, рассуждать, доказывать свою точку зрения; установление причинно-следственных связей |
| Обобщение по теме: «Стихи русских поэтов» | «Гроздья» | Выбор оснований для сравнения и классификации, построение цепи логических рассуждений |
| С. Маршак «Словарь» | «Дерево предсказаний» | Выдвижение гипотез (прогнозирование содержания), анализ структуры произведения |
| С. Маршак  «Двенадцать месяцев» | «Создай паспорт» | Анализ с целью выделения признаков, синтез, построение логической цепи рассуждений |
| С. Маршак «Сказка про козла» | Составление плана.  Моделирование обложки | Анализ с целью выделения признаков, синтез, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, подведение под понятие |

Остановимся подробнее на некоторых приёмах. Приём «Дерево предсказаний» направлен на выдвижение гипотез (прогнозирование содержания), анализ структуры литературного произведения, построение логических цепей, установление причинно-следственных связей. Тема литературного произведения является «стволом» дерева, «листочки» − прогнозы, а «веточки» − аргументы, обоснования прогнозов. Тема, которая записывается в «стволе», должна содержать вопрос, адресованный в будущее, например, «Чем закончится рассказ?», «Спасётся ли главный герой?» и т.д. Учителю начальных классов необходимо учить младших школьников аргументировать свои прогнозы, основываясь на предложенном тексте, а не на своих домыслах и фантазиях. После прочтения текста нужно вернуться к «дереву» и обсудить, что сбылось, а что − нет, какие аргументы оказались значимее. [6]. Например, при изучении рассказа А. Куприна «Скворцы» после прочтения первой части учащиеся сделали свои «предсказания» – прогнозы. Каждое предсказание схематично фиксировалось на отдельном листе и размещалось на общем дереве. После полного прочтения текста произошло обсуждение того, какие предсказания сбылись, а какие нет, какие аргументы оказались «весомее».

Приём «Инсерт» заключался в маркировке текста. Он использовался в экспериментальном 4 «А» классе на стадии «осмысления» литературного произведения. При работе с его текстом в данном приёме использовалось два шага: чтение с пометками и заполнение таблицы «Инсерт». [7, 8]. При этом строго выполняются такие правила использования приёма «Инсерт» [6]:

* делайте пометки: два значка «+» и «✓»или четыре −«+», «✓», «−», «?»;
* ставьте значки по ходу чтения текста;
* прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным предположениям, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше;
* прочтите текст ещё раз (возможно, количество значков увеличится);
* «Запишите или забудете!»; например, заполните таблицу 2 с помощью пометок в тексте.

*Таблица 2*

**Таблица «Запишите или забудете!»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **«✓»** | **«+»** | **«−»** | **«?»** |
| я это знал | это для меня абсолютно новое | это противоречит тому, что я знал | я хочу узнать об этом побольше |

* обсудите с кем-нибудь то, что вы записали.

Активное чтение литературного произведения на стадии осмысления способствует развитию систематичности мышления, развитию умения классифицировать поступающую информацию и развитию умения выделять новое [7]. Например, в ходе реализации комплекса этот приём использовался при чтении очерка А. Куприна «Сказки Пушкина».

Приём «Кодировка» направлен на установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений в литературном произведении. При его прочтении учащиеся карандашом рисуют «мультик» − схематичное изображение событий, происходящих в произведении. Таким образом, на основе обобщённого восприятия, дети могут увидеть и понять логику сюжета. [7]. Этот приём использовался при работе с произведением А. Куприна «Четверо нищих». Такое рисование помогло увидеть параллельность ситуаций, сопоставить их, а также впоследствии помогало восстановить в памяти ход событий в легенде, поскольку этот приём схож с одним из приёмов мнемотехники.

В экспериментальном 4 «А» классе также использовался прием «Составление таблицы «тонких» и «толстых» вопросов». Очевидные «тонкие» вопросы на понимание, знание материала (на которые можно ответить «да» или «нет») и «толстые» – творческие, требующие сравнения и анализа информации (нельзя ответить однозначно). Их может задавать всему классу ученик, если он играет роль учителя. Возможна обратная ситуация – ученику задают вопросы весь класс. Кроме того, можно задавать вопросы друг другу в парах [9]. После того, как учащиеся заполнят таблицу по литературному произведению (табл. 3), необходимо сразу же обсудить её содержание.

*Таблица 3*

**Таблица «толстых» и «тонких» вопросов**

|  |  |
| --- | --- |
| **«Толстые» вопросы** | **«Тонкие» вопросы** |
| * Кто… * Что… * Когда… * Может… * Будет… * Мог ли… * Как звали… * Было ли… * Согласны ли вы… * Верно… | * Дайте объяснение, почему… * Почему вы думаете… * Почему вы считаете… * В чём разница… * Предположите, что будет, если… * Что, если… |

При обсуждении таблицы необходимо акцентировать внимание учащихся на том факте, что на толстые вопросы возможно несколько ответов, а на тонкие − только один. В целях обучения этому приёму рекомендуется использовать его в качестве соревнования (кто составит наибольшее количество вопросов, придумает самый смешной вопрос). Окончанием работы с этим приёмом должна стать таблица ответов на толстые и тонкие вопросы. Можно разделять учеников на «специалистов» по тонким и толстым вопросам [6]. Мы использовали на формирующем этапе эксперимента этот приём на уроке-обобщении по произведениям А. Куприна.

Приём «Гроздья» уместен на стадии мотивации и этапе обобщения материала; используется только в том случае, если разбивка информации литературного произведения на элементы уместна и можно выделить большие и малые смысловые единицы. Сначала учитель помогает в выделении смысловых элементов, но окончательные формулировки высказываются всегда учеником. Полученные «гроздья» необходимо озвучивать в виде презентации результатов. Необходимо, просить учащихся обосновать установленные между «гроздьями» связи. Представляя информацию таким образом, у учащихся развиваются умения строить прогнозы и обосновывать их, также они учатся проводить аналогии и устанавливать логические связи [6]. Этот приём использовался на уроке литературного чтения при знакомстве с жизнью И. Бунина (работа в группах). Учащиеся получили различные отрывки из биографии И.А. Бунина и составили свою «ветвь» общей «грозди». Затем, каждая группа кратко представила итоги своей деятельности всему классу. Постепенно на доске появилась полная картина жизни писателя.

Приём «Создай паспорт» является одним из средств формирования аналитических умений у младших школьников из технологии ТРИЗ. Это универсальный прием составления обобщенной характеристики изучаемого явления в литературном произведении по определенному плану. Может быть использован для создания характеристик – героев литературных произведений. Опорные слова для паспорта выбираются самими школьниками (имя, создатель, прописка, внешний вид, где впервые встречается, личные качества и т.д.) [7]. Этот приём применялся в экспериментальном 4 «А» классе следующим образом: сначала вместе с учителем были определены форма паспорта и фиксируемая в нём информация, затем каждый учащийся самостоятельно делал паспорт одному из героев пьесы С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев». В результате была организована выставка «паспортов», на которой учащиеся сами выбрали самый оригинальный, самый яркий и самый аккуратный паспорт. При использовании этого приёма формируются следующие аналитические умения: анализ с целью выделения признаков, синтез, построение логической цепи рассуждений.

Пять вопросов сюжетной таблицы (приём «Если кто-то кое-где у нас порой…») − ещё один способ работы с текстом, который использован на формирующем этапе эксперимента. Эту таблицу (табл. 4) рекомендуется использовать при работе с историческими текстами или литературными произведениями, в которых описывается какое-либо событие, явление. Отвечая на вопросы, учащийся создаёт «скелет» текста. Опираясь на него, впоследствии он сможет воссоздать если не всё содержание, то сюжет − точно. [6]

*Таблица 4*

**Сюжетная таблица «Если кто-то кое-где у нас порой…»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Кто?** | **Что?** | **Когда?** | **Где?** | **Почему?** |
|  |  |  |  |  |

При применении приема «Перепутанные логические цепочки» выбирались отдельные события в литературном произведении хронологической или причинно- следственной связи, которые выписывались на отдельные карточки. Учащиеся должны восстановить нужную последовательность и объяснить свои предположения. Особый интерес вызвало применение этого приёма на уроке литературного чтения, на котором учащимся предлагались варианты с именами поэтов: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.А. Фет, Н.А. Некрасов, Ф.И. Тютчев и надо найти современников или ранжировать авторов по времени жизни. Такая работа помогла глубже понять особенности восприятия мира поэтами, эмоциональный настрой изучаемых стихотворений. [9]

В общей деятельности моделирования операция анализа является подготовительным этапом для осуществления действия перевода и построения модели. Перевод текста на знаково-символический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, и способствует тем самым поиску и нахождению новой информации. В процессе перевода должны учитываться требования, предъявляемые к выбору и характеристикам знаково-символических средств:

* абстрактность;
* лаконичность;
* обобщение и унификация;
* четкое выделение элементов, несущих основную смысловую нагрузку;
* автономность;
* структурность;
* последовательность представления элементов.

Моделирование осуществляется для того, чтобы получить новые данные о реальности или ее описании, поэтому необходимым моментом деятельности моделирования является соотнесение результатов с текстом. [5]

Одним из вариантов реализации приёма «моделирование» может быть моделирование обложки. Так, после прочтения «Сказки про козла» С.Я. Маршака, пользуясь памяткой в рабочей тетради, учащиеся занимались созданием обложки. Для этого им понадобился лист бумаги (1/4 машинописного текста), расположенный вертикально. Для создания обложки нужно внутри листа вписать автора, заголовок и условные обозначения жанра и темы произведения. Сказка обозначается кругом, рассказ − прямоугольником, стихотворение − треугольником и т.д. Тема произведения обозначается различными цветами нарисованной фигуры: о Родине − красный, о природе− зелёный, о детях − жёлтый, о животных − коричневый, о волшебстве и приключениях − синий. После завершения изготовления обложки учащимся было предложено сравнить свои работы с образцом и оценить их.

После реализации комплекса приёмов, формирующих аналитические умения учащихся экспериментального 4 «А» класса в процессе работы с текстом, была проведена повторная диагностическая работа, но на другом стимульном материале. Результаты этой диагностики представлены на рис. 5 и рис. 6.

Рис.5 − Динамика изменений уровня сформированности аналитических умений учащихся контрольной группы (4 «Б» класс)

Рис.6 − Динамика изменений уровня сформированности аналитических умений учащихся экспериментальной группы (4 «А» класс)

Из диаграмм видно, что в экспериментальном 4 «А» классе на высоком уровне сформированности аналитических умений находятся 41 % учеников (9 человек), на среднем − 50 % учеников (11 человек), а на недостаточном − 9 % учеников (2 человек). Также видно, что в контрольном классе на высоком уровне сформированности аналитических умений находятся 20 % учащихся (4 человек), на среднем − 60 % (12 человек), на недостаточном − 20 % (4 человек). Таким образом, эти данные говорят о том, что в экспериментальном классе учеников, находящихся на высоком уровне сформированности аналитических умений, в два раза больше, чем в контрольном. На среднем уровне находится примерно равное количество учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов. Учеников, находящихся на недостаточном уровне, в контрольном классе больше, чем в экспериментальном. Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что в экспериментальном классе итоговый уровень сформированности аналитических умений выше, чем в контрольном.

Из диаграммы 4 видно, что изменения уровня сформированности аналитических умений в контрольном классе незначительны. Из диаграммы 5 определено, что изменения уровня сформированности аналитических умений учащихся экспериментального класса более отчётливыи имет значительных позитивный рост: повысилось число учащихся, находящихся на высоком уровне (с 14% до 41%), понизилось число учащихся, находящихся на недостаточном уровне (с 41% до 9%).

Таким образом, эти результаты диагностики уровней аналитических умений и их динамика стали подтверждением эффективности комплекса подобранных в исследовании приёмов, использованных на уроках литературного чтения в процессе работы с текстом в экспериментальном 4 «А» классе.

**Ссылки на источники**

1. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. − М.: Академия, 2002.

2. Соломонова Т.П. Формирование аналитических умений учащихся / Т.П. Соломонова // Профессиональное образование. − М.: Столица, 2009. −№5 − С. 22-23.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / М-во образования и науки Рос. Федерации. − М.: Просвещение, 2014.

4. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева. − М.: Издательский центр «Академия», 2010.

5. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И.А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. − М.: Просвещение, 2008.

6. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. − СПб: «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь»», 2003, 192 с.

7. Гарифулина Г. М. Методические приемы для формирования УУД на уроках литературного чтения / Г. М. Гарифулина, Т. В. Минюк, Г. И. Талапчук. Молодой ученый. − 2016. − № 5 − С. 27-29.

8. Баранова О. И. Методические рекомендации по реализации интерактивных образовательных технологий в вузе / О.И. Баранова. − Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014.

9. Колесова О.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при использовании технологии развития критического мышления / О.В. Колесова, С.А. Зайцева, Н.В. Сухаренко. Евразийский союз ученых. 2015. − № 11. − С. 41-42.

начар

**Мардиросова Галина Борисовна,**

*старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

mardirosovagb@mail.ru

**Негодуйко Екатерина Андреевна,**

*студентка КубГУ ФППК, Кубанский государственный университет г. Краснодар*

[negoduikoe@mail.ru](mailto:negoduikoe@mail.ru)

**Особенности организации творческой деятельности**

**младших школьников на основе литературных произведений**

***Аннотация:*** *В данной статье рассмотрены особенности организации творческой деятельности младших школьников на основе литературных произведений. Изучен уровень творческой деятельности младших школьников и сформулированы правила организации творческой деятельности учащихся.*

***Ключевые слова:*** *организация творческой деятельности,**младшие школьники, литературное произведение, начальная школа.*

В настоящее время развитие творческой успешности учащихся является одним из основных запросов социума, который предъявляется к образованию. Изменения, сопровождающие нас во всех областях жизни, происходят с невиданной скоростью. Вследствие чего знания устаревают быстрее, чем человек успевает их применить. Для успешной жизнедеятельности в современном мире, необходимо быть постоянно готовым к изменениям, сохраняя при этом свою неповторимость. Развитие творческой деятельности младших школьников становится одной из приоритетных задач современного начального образования. Для развития уникального творческого потенциала каждого ученика важно применение такого подхода, который был бы связан с развитием творческой деятельности учащихся, при этом не должна быть утрачена массовость образования.

Таким образом, стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и развить свой творческий потенциал, понимаемый как возможность реализации своих личных планов. Такая позиция соответствует гуманистической тенденции развития школы – ориентации на личностные возможности и творческие способности учащихся. При этом на первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания и умения рассматриваются как средства их достижения.

Итак, актуальность исследования обусловлена потребностью общества в творчески развитых людях и недостаточным методическим обеспечением современной начальной школы дидактическим материалом развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения, а цель исследования: определить уровень развития творческой деятельности младших школьников и теоретически обосновать особенности ее организация на уроках литературного чтения.

Условиями организации творческой деятельности младших школьников при изучении литературных произведений, вероятно могут быть:

– создание творческой атмосферы, способствующей свободному проявлению творческого мышления школьника;

– обеспечение практической творческой деятельности младших школьников для решения творческих задач;

– осуществление выбора форм и методов развития творческих способностей.

Констатирующий этап эксперимента проводился на базе МБОУ гимназии № 40 г. Краснодара в 1–4 классах. Всего в эксперименте принимало участие 52 учащихся.

Рассмотрение проблемы организации творческой деятельности младших школьников требует обращения к изучению проблемы развития креативного мышления и творческих способностей учащихся, способствующих формированию творческого потенциала личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью. Данные диагностирования родителей и учителей, показывают, что 80% родителей и 65% учителей отождествляют творческие способности с умственными/интеллектуальными способностями детей. Данный факт говорит о необходимости научного понимания термина «творческие способности». Обратимся к смежным областям наук в данном аспекте: психологии, философии, педагогики.

Философия жизни рассматривает творчество как феномен человеческой жизни, детерминированный самой биологической сущностью человека. Одним из ярких представителей этого направления, предложившим развернутую концепцию этой категории, является А. Бергсон. Творчество, по его мнению, тесно связано с иррациональной интуицией, которая является божественным даром, свойственна далеко не каждому человеку и характеризуется целостностью, ненасильственностью, органичностью. В качестве одной из основных характеристик творчества А. Бергсон признавал открытость миру как готовность взаимодействовать с ним [1, c. 9].

В психологии каждое направление исследований в этом аспекте, так или иначе, отвечает на вопрос: как человек посредством мышления постигает что-то новое (явление, его сущность, а также мысли, их отражающие). Современная зарубежная и российская психология творчества стремится найти ответы на кардинальные вопросы:

– каковы внутренние психологические механизмы творческого акта;

– каковы внешние и внутренние условия, стимулирующие и тормозящие творческий процесс;

– какова роль случайности в творчестве;

– в чем состоят творческие способности и как их развивать, наследственны они или приобретаемы?

Для понимания источников творчества и его психологических механизмов необходимо рассматривать творчество как целостный процесс, что невозможно сделать, не опираясь на понимание личности человека как единой и целостной системы, так как творчество – это продукт целостной личности. Проблема целостного и системного представления о личности человека традиционна для психологии (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Левин, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) [2, с. 8].

Педагогическое определение творческих способностей находим в педагогической энциклопедии, где они трактуются как способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, как индивидуальность и художество.

Анализ различных определений позволяет сделать обобщенный вывод, что «творческие способности» – индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Творческие способности проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца.

Вопросом творческих способностей занимались известные философы, психологи, педагоги, такие как Л.Н. Коган, Л.С. Выготский, Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачёв, А.С. Каргин, В.А. Разумный, О.И. Мотков и другие. Следует отметить, что субъективное мнение о понимании «творческих способностей» сложилось не сразу. Сначала они отождествлялись с интуицией, затем с интеллектом. Далее было доказано, что творческие способности имеют свою локализацию – это «особая точка» – «акме» индивидуальных свойств личности, которые не зависят от интеллектуальности, так как большинство испытуемых с высоким интеллектом имели невысокий уровень творческих способностей.

Творческим работам на уроках литературного чтения традиционно отводится значительное место, что вполне оправданно. Предметом изучения на таких уроках является художественное произведение – продукт литературного творчества автора. Его чтение как процесс восприятия, осмысления и оценки художественного произведения и творчество читателя по ходу восприятия – два глубоко взаимосвязанных процесса. В.А. Сухомлинский выразил эту мысль особенно образно: «Чтение как источник духовного обогащения не сводится к умению читать, этим умением оно только начинается. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Без творческого труда, создающего красоту, без сказки и фантазии, игры и музыки, невозможно представить чтение как одну из сфер жизни ребёнка» [3, с. 57].

В 2011 году в системе начального общего образования начали реализовываться федеральные государственные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО). Их внедрение внесли в процесс литературного начального обучения такие изменения:

– во-первых, потребовало смены существовавших в прежней методической концепции приоритетов и «знаниевая» составляющая процесса обучения уступила свое место «развивающей» составляющей, при этом п**редметные умения, заложенные в ФГОС НОО** второго поколения, приобрели **направленность на формирование опыта предметной деятельности по преобразованию и применению новых знаний.**

– во-вторых, неотъемлемой составляющей уроков литературного чтения стало формирование грамотного, компетентного читателя способного получать необходимую информацию из книг (печатного и экранного текста) и умеющего применить на практике полученные знания («добытую» информацию).

– в-третьих, ФГОС НОО второго поколения предполагает духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в начальной школе.

Анализ требований к содержанию начального общего образования по учебному предмету «Литературное чтение» позволил выделить следующие компоненты:

1. Виды речевой деятельности, включающие:

– письмо (культура письменной речи),

– чтение вслух,

– говорение (культура речевого общения),

– аудирование.

2. Литературоведческую пропедевтику.

3. Творческую деятельность учащихся.

4. Круг детского чтения.

На констатирующем этапе эксперимента, проведённом на базе МБОУ гимназии № 40 города Краснодара, изучение процесса творческой деятельности учащихся начальных классов основывалось на:

– анализе учебных пособий «Литературное чтение» (1–4 классы), авторами которых являются Л.А. Ефросинина и М.И. Оморокова [4];

– рассмотрении и анализе критериев творческой деятельности, выделенных в диссертационных исследованиях Н.В. Бибиковой, Н.Э. Вишневой [6, с. 99–102], которые представлены в таблице 1.

Данные, представленные в таблице, отражают характеристику и область применения каждой позиции, а именно:

1. Когнитивный критерий, с помощью которого выявляются знания, представления младших школьников о творчестве и творческих способностях, понимание сути творческих заданий.
2. Мотивационно-потребностный критерий – характеризует стремление ученика проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам учебных заданий;
3. Деятельностный критерий – выявляет умение оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно, образно.

*Таблица 1.*

**Характеристика уровней творческой деятельности младших школьников**

**по определенным критериям**

| **Критерии** | **Высокий уровень** | **Средний уровень** | **Низкий уровень** |
| --- | --- | --- | --- |
| Когнитивный | Имеет достаточный уровень знаний, хоро­шее речевое развитие | Имеет недостаточный уровень знаний, понятий, представлений, среднее речевое развитие | Имеет низкий уровень знаний, отрывочные, плохо усвоенные понятия, слабо развита речь |
| Мотивационно- потребностный | Учащийся стремится проявить творческие способности, с интере­сом выполняет творче­ские задания | Учащийся недостаточно активен, выполняет творческие за­дания под контролем учителя, однако может проявить себя как творческую личность | Учащийся пассивен, не стремится проявить творческие способности |
| Деятельностный | Проявляет оригиналь­ность, воображение, са­мостоятельность при выполнении заданий | Проявляет оригинальность, нешаблонность при выполнении заданий. Но часто требует помощь учителя | Не может создавать и принимать необычные образы, решения, отказывается от выполнения творческих заданий |

Для анализа уровня творческой деятельности младших школьников (1–4 классы) были отобраны следующие литературные произведения: АН. Артюхова «Саша-дразнилка» (1 кл.), Л.Н. Толстой «Акула» (2–3 кл.), И.А. Крылов «Мартышка и очки» (4 кл.). С целью определения актуального уровня творческого развития младших школьников были использованы следующие диагностические методики:

– «Диагностика воображения». Заданием в данной методике служит упражнение «Составление рассказа». Стимульным аппаратом данной методики могут быть как картинки, изображения, так и литературные произведения (рассказ, сказка, стихотворение).

– «Связная речь». Цель данной методики – оценить уровень связности устной речи. На основе литературного произведения, учащиеся пытаются пересказать текст близко к оригиналу, прочитать рассказ по ролям и подготовить устный пересказ от лица главного героя.

Проведение диагностической работы требовало от учителя выполнения следующих правил:

– не давать заданий не соответствующих возрасту;

– полная свобода творческих попыток учащихся;

– создавать в классе атмосферу положительных эмоций, хорошее настроение.

Интерпретация полученных результатов осуществлялась по критериям:

– низкий уровень развития творческой деятельности (РТД): 0–2 балла – учащийся отказался принимать участие в эксперименте, ребёнок пассивен, задание непонятно, учащийся нуждаются в более длительном промежутке времени для обдумывания;

– средний уровень РТД: 3–7 балла – достаточно осознанно воспринимают задания, работают преимущественно самостоятельно, проявляет творческую активность, достаточно нестандартно подходит к заданию и выбору ответа;

– высокий уровень РТД: 8–10 баллов – учащиеся проявляют инициативу и самостоятельность в принятии решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению. На протяжении эксперимента у школьника проявляется наблюдательность, сообразительность, воображение, высокая скорость мышления, создает свое новое, оригинальное, непохожее ни на что другое. Результат полученных данных в виде диаграммы на рисунке 1.

Рисунок 1 – Диаграмма показателей уровня творческой деятельности

младших школьников 1–4 классов

Из диаграммы видно, что динамика развития творческой деятельности с 1-го по 4-ый класс нестабильна. Почти 50% учащихся во всех классах имеют ярко выраженный средний уровень развития творческой деятельности, немного меньше – результаты высокого уровня и только около 8–10 % учащихся не справились с заданием. Следует отметить, что самый высокий результат имеют учащиеся   
2–3 классов, самый низкий – ученики 4-го класса. Это можно объяснить тем, что задания для определения творческого мышления учащихся усложняются, школьникам все сложнее мыслить творчески, проявлять фантазию. Обработка диагностического исследования творческой деятельности учащихся позволяет сделать вывод, что показатель творческого мышления и качество обучения не связаны в жесткой взаимозависимости. Кроме того, не всегда учащиеся, обладающие высоким уровнем успеваемости, имеют высокий уровень творческого мышления. И наоборот, учащиеся с удовлетворительной успеваемостью не всегда имеют низкий уровень творческого развития.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил выявить значительное снижение уровня творческого развития у школьников к 4-му классу. Данные показали, что есть необходимость в проектировании организации творческой деятельности. Для того, чтобы определить насколько развитие творческой деятельности младших школьников зависит от особенностей ее организации, необходимо выявить ее характерные черты, а затем, на основании полученной информации, определить взаимосвязь между данными компонентами.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы конкретизированы этапы организации творческой деятельности учащихся. Представим этапы осуществления творческой деятельности учащихся по Я.А. Пономареву, которые использовались в процессе экспериментальной работы.

Первый этап (сознательная работа): подготовка – особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи. Подготовительная работа: знакомство с текстом произведения – осмысление творческой задачи – выполнение задачи – редактирование.

Второй этап (бессознательная работа): созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи. Представление/воссоздание в воображении плана новой формы (иллюстрация, сцена, импровизация) – мотивация творческой деятельности.

Третий этап (переход бессознательного в сознательное): вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде. Словесное оформление возникшего представления – дискуссия – варианты выполнения работы (рассказ, словесное рисование, настроение через музыку, описание декораций, интонирование, творческий пересказ).

Четвертый этап (сознательная работа): развитие идеи, её окончательное оформление и проверка. Завершение проекта – дополнительные средства (ИЗО, музыкальные произведения, драматургия) – анализ качества выполненной работы (сравнение с эталоном/ожиданием).

Формы практических заданий, предполагающие интерпретацию литературного текста на уроках литературного чтения можно считать творческими. Они применялись в экспериментальном классе в связи с чтением рассказов, их анализа и размышлениями младших школьников по поводу этих рассказов.

На формирующем этапе эксперимента также применялись определенные виды исследовательской работы частично творческого характера. Учащимся предлагалось дать описание героям, восстановить текст, составить ответы на вопросы, озаглавить рассказ или стихотворение. Создание творческой атмосферы подразумевала активизацию всех основных категорий творческой деятельности, представленных на рисунке 2, наиболее полно раскрывающих данное понятие.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Творческая деятельность | | | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| воображение |  | мышление |  | творчество |  | действие |  | деятельность |

Рисунок 2 – Категории творческой деятельности

Одной из главных особенностей развития творческой деятельности являются обеспечение практической творческой деятельности младших школьников для решения творческих задач. Любая деятельность нуждается в действии, поэтому на уроках литературного чтения ученикам давалась возможность «проявлять» свое творчество на практике, ставя перед ними соответствующие задачи.

Как отмечает Л.С. Выготский, основой учебно-воспитательного процесса должна выступать личная творческая деятельность обучающегося, а все искусство педагога должно свестись к тому, что он будет лишь регулировать и направлять эту деятельность. Исходя из этого, важной задачей образовательного процесса признается такая организация учебно-творческой деятельности обучающегося, которая станет способствовать формированию тяги к творчеству, превращая творчество в норму. Потому понятно, что пути совершенствования образовательной системы, основанной на увеличении объема знаний, совершенно бесперспективны. Методом воспроизведения готовых знаний, деятельности по образцу невозможно обеспечить необходимого развития творческих способностей человека.

Применение форм и методов развития творческих способностей возможно при использовании их в комплексе организации творческой деятельности. Формы и методы структурированы в исследовании с учетом возможностей детей младшего школьного возраста и обобщенно представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Формы и методы организации творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения по классам**

| **Класс** | **Формы работы** | **Методы организации творческой деятельности** |
| --- | --- | --- |
| 1 | групповая | * чтение цепочкой; * чтение по ролям; * сочинить загадки и загадать другу; * составить или продолжить рассказ по картинкам, иллюстрирующим прочитанное; * придумать название к тексту, обсудить с другом. * конкурсное чтение стихотворений; * «живая картинка» (один ученик читает, другой мимикой лица реагирует на услышанное) |
| 2–3 | групповая; индивидуальная | * инсценирование сказки, * чтение по ролям; * иллюстрирование, * составление кроссвордов, * пересказ от имени персонажей, * составление вопросов по содержанию, * придумать свой конец сказки, * подобрать пословицу к сказке. * нахождение отрывка, который нужно прочитать презрительно, строго, с мольбой, с досадой, с возмущением, с насмешкой, весело, печально; * чтение с выписыванием слов и выражений, которых можно использовать при написании сочинения |
| 4 | индивидуальная | * сочинить небылицу; * сочинить собственную сказку, проиллюстрировать самый захватывающий момент; * используя прием олицетворения, описать замысел басни/ сказки; * придумать свою басню и оформить ее; * придумать поучительный рассказ, названием которого была бы пословица, записать его и красиво оформить; * написать сочинение о любимом времени года, использовать   в сочинении цитаты и образы из стихотворений о природе;   * - придумать свою путаницу; * оформить обложку к сказке, программу спектакля; * нарисовать иллюстрацию к любому понравившемуся вам рассказу; * придумать кроссворд, в котором была бы зашифрована фамилия писательницы, чьи рассказы читались на последних уроках; * нарисовать то, что красивее всего; * придумать слова для игры |

Как видно из таблицы, все задания соотнесены с формами работы – индивидуальными и групповыми, что имеет важную роль при формировании творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения. Кроме того, создание психологического настроя (1-ая особенность) тесно связано с методами и приемами творческого развития учащихся (3-ая особенность). Если для школьников 1-го класса такими играми/заданиями будут упражнения, выполненные в группе (поскольку многим школьникам очень сложно адаптироваться в новой среде, им необходимо видеть «пример»), то для учеников 2–4-х классов подобраны задания ориентированные на индивидуальную форму выполнения.

Таким образом, проведя анализ особенностей творческого развития младших школьников и, выявив их неразрывную связь друг с другом, можно сделать вывод, о том, что развитие творческой деятельности младших школьников зависит от последовательности и целенаправленности ее организации работы при изучении литературных произведений. Задания для развития творческой деятельности и творческого мышления младших школьников на уроках литературного чтения необходимо вводить с 1-го класса: учить их фантазировать, играть воображением (интересно, что произойдет, если…), манипулировать идеями (изменять, тщательно разрабатывать их), развивать в них чувство прекрасного.

Для эффективного развития творчества у детей на уроках литературного чтения нами сформулирован ряд важнейших правил.

1. Учителю на начальном этапе нужно умело стимулировать самостоятельность ученика и побуждать его к собственному развитию, воспитывать их радостью, передавая им свой оптимизм, жизнелюбие, немеркнущее восхищение, желание творить. Для этого и самому учителю нужно быть творческой личностью, вносить новизну, необычность, нестандартность методических приемов, средств и форм обучения.
2. Важнейшее условие проявления творчества, по мнению Л.С. Выготского, состоит в том, что деятельность в воображении ребенка почти никогда не возникает без помощи и участия взрослых. Младший школьник учится не столько у учителя, сколько вместе с ним.
3. Чтобы стимулировать творческую активность у детей, необходимо создание оптимальной психологической атмосферы в классе. Именно она способствует дальнейшему развитию творчества у детей.
4. Для достижения наиболее высоких результатов необходимо сохранять взаимосвязь между всеми категориями творческой деятельности.

Таким образом, свобода творчества обеспечивается совместной деятельностью ученика и учителя. Миссия учителя – внушить ученику уверенность в своей неповторимости, в своих возможностях и способностях, что позволит ему в дальнейшем добиться успеха.

**Ссылки на источники**

1. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций. М: Высшая Школа Экономики (Государственный Универстет), 2011.

2. Коробова Е.Н. Проблематворчества в зарубежной философии и психологии. М., 2011.

3. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании. Киев.: Радянська школа, 1983.

4. Ефросинина Л.А., Оморокова М.И. Литературное чтение (1-4 кл.). М.: Вентана-Граф, 2014.

5. Никитина А.В. Повышение эффективности уроков чтения путем организации групповой работы. М.: Просвещение, 2001.

**Микерова Галина Георгиевна,**

*д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования» КубГУ,*

*г. Краснодар*

mykerova8@mail.ru

**Ураева Любовь Анатольевна,**

*студентка 4 курса педагогического образования (начальное и дошкольное) КубГУ, г. Краснодар*

lubochcka2011@yandex.ru

**Формирование основ правосознания младших школьников**

**на уроках литературного чтения**

***Аннотация.*** *В статье представлены результаты диагностики уровня развития правосознания младших школьников. Предложены педагогические средства по формированию основ правосознания на уроках литературного чтения. Выявлена динамика развития правосознания младших школьников.*

***Ключевые слова:*** *младшие школьники, правосознание, правовые нормы, литературное чтение, личностные качества.*

Важнейшим признаком правового государства, показателем его становления, выступает состояние правовой культуры общества, которая во многом определяется уровнем его правового сознания, развитием демократических институтов, предполагающих социально-правовую активность граждан [1]. Поэтому в настоящее время чрезвычайно актуальным становится создание эффективной системы формирования правовой воспитанности и правовой культуры детей.

Правосознание – это сфера общественного, группового и индивидуального сознания, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях [2].

Особое место в формировании правосознания и правовой воспитанности младших школьников занимает литературное чтение. На уроках литературного чтения учащиеся приобщаются к моральным ценностям человечества и конкретного общества, а затем постепенно овладевают принятыми в обществе нормами и правилами поведения: право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность (ст.3 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); свобода от рабства или нахождения в подневольном состоянии (ст.4 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); признание правосубъектности каждого человека (ст.6 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); равенство всех людей перед законом, равную защиту от дискриминации и от подстрекательства к ней (ст.7 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); невмешательство в личную и семейную жизнь каждого; неприкосновенность жилища; честь и репутация (ст.12 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»), право владеть своим имуществом как единолично, так и совместно с другими (ст.17 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); право каждого на обязательное бесплатное начальное и общее образование, на общедоступность технического и профессионального образования, на одинаковую доступность на основе способностей каждого высшего образования (ст.26 «Всемирной конвенции о защите правах и свобод человека»); [3] право на охрану здоровья и медицинскую помощь (ст. 41 «Конституции Российской Федерации») и др. [4, c. 5].

В связи с важностью формирования основ самосознания у младших школьников и возможностью уроков литературного чтения для решения этих задач, описанными выше, было принято решение провести исследование, целью которого стала разработка педагогических средств, способствующих формированию основ правосознания младших школьников на уроках литературного чтения.

Организация работы по выявлению уровня правовой воспитанности младших школьников на уроках литературного чтения на констатирующем этапе эксперимента включала использование следующих диагностических методик: анкета «Определение уровня правовых знаний», разработанная нами для выявления уровня правовых знаний младших школьников; методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Незаконченный рассказ» для выявления уровня правового поведения младших школьников и методика Н.П. Капустина, М.И. Шиловой «Изучение уровня воспитанности учащихся».

В анкете «Определение уровня правовых знаний» учащимся было предложено назвать права, которые имеют главные литературные герои или права, которые были нарушены по отношению к ним. Результаты анкетирования продемонстрированы в диаграмме (рис. 1).

Рисунок 1

Далее была проведена диагностика по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Незаконченный рассказ». Результаты диагностики уровня правового поведения учащихся 4-х классов представлены в диаграмме (рис. 2).

Рисунок 2

Затем была проведена диагностика по методике Н.П. Капустина, М.И. Шиловой «Изучения уровня правовой воспитанности учащихся». Результаты изучения развития личностных качеств младших школьников представлены в диаграмме (рис. 3).

Рисунок 3

Эти результаты напрямую указывают на недостаточные знания законодательства у учащихся. Это отражается и на поведенческой практике младших школьников. Таким образом, возникает объективная необходимость в проведении целенаправленной работы по формированию навыков осознанного правового поведения, а также правовых знаний и, как следствие, повышения правовой грамотности и правового сознания учащихся. Для этого в исследовании были разработаны педагогических средства, направленные на повышение уровня правовой воспитанности и на формирование правового сознания младших школьников, которые использованы на формирующем этапе эксперимента.

С целью приобретения младшими школьниками правовых знаний организована выставка, в которой были представлены сборники нормативно-правовых документов российского законодательства: Конституция РФ, Гражданский кодекс РФ, Семейный кодекс РФ, Административный кодекс РФ, Трудовой кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, Конвенция о правах ребенка, Всемирная декларация о защите правах и свобод человека, КЗ №1539 «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае». В ходе выставки было кратко проанализировано содержание представленных документов. Во время беседы с учащимися, большое внимание уделялось разъяснению того, что своды законов содержат не только права, но и обязанности, в случае несоблюдения которых к виновным применяются определенные наказания.

Далее была проведена работа по усвоению правовых знаний через литературные произведения. Так, при работе над произведением «Иван – царевич и Серый волк» обращалось внимание на то, что в данной сказке нарушается право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность (согласно ст.3 «Всемирной декларации о защите правах и свобод человека»), а также совершается похищение человека, Елены Прекрасной (согласно ч. 1 ст. 126 Уголовного кодекса РФ), и умышленное убийство Ивана-царевича его братьями (согласно ст. 105 УК РФ).

При работе над сказкой Ш. Перро «Золушка», также определены нарушения правовых норм. Девушка работает в доме мачехи, где ее труд используют незаконно и удерживают в подневольном состоянии (согласно ст. 4 «Всеобщей декларации прав и свобод человека»), а также происходит эксплуатация труда (согласно ст.4 «Трудового кодекса РФ») и нарушается право на вступление в брак и основание семьи (согласно ст. ст.16 «Всемирной декларации прав и свобод человека»).

При изучении сказки «Золотой ключик или приключение Буратино» А. Толстого, внимание учащихся было акцентировано на том, что в данном литературном произведении нарушается закон Краснодарского края №1539 «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае», так как мальчик, не достигший совершеннолетия, находился на улице в позднее время без сопровождения родителей или законных представителей, а также нарушается право на защиту от насилия и жестокого обращения со стороны Карабаса Барабаса (согласно «Конвенции о правах ребенка).

Затем учащимся предлагалось проиллюстрировать из уже изученных произведений любое событие, которое подтверждает нарушение законодательства. Так, большинство учащихся изобразили нарушение права на жизнь, свободу и личную неприкосновенность и смогли назвать нормативно-правовой документ, в котором указано данное правонарушение.

В рамках ФГОС НОО особое значение имеет работа учащихся в группах, поэтому следующее задание было проведено в форме соревнования между группами. Перед проведением данной работы учащимся было предложено повторить правила поведения работы в группе и указано на тот факт, что данные правила связаны с определенными законами [5]. Для работы класс был разделен на две команды по 14 человек. Обеим командам были выданы карточки с отрывками из двух произведений (для каждой команды взяты отрывки из разных произведений: для первой группы – сказка Ш. Перро «Красная шапочка» и сказка «Морозко»; для второй группы – сказка «Гуси-лебеди» и сказка А.С. Пушкина «О попе и работнике его Балде»). Задание состояло в том, что обе команды должны были назвать права, о которых упоминается во фрагментах этих текстов. Время на выполнение задания составляло 10 минут. После чего подводились итоги, а учитель уточнял в каких нормативно-правовых документах или законах говорится об этих правах.

Для проверки эффективности проведенной работы по формированию основ правосознания у младших школьников на уроках литературного чтения, был проведен контрольный этап эксперимента, целью которого стала оценка динамики уровня правового сознания учащихся экспериментального 4 «Б» и контрольного 4 «В» классов. В процессе контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики диагностики, что и на констатирующем этапе эксперимента, но на другом стимульном материале. Динамика уровня правовых знаний учащихся контрольного 4 «В» класса по диагностической методике «Определение уровня правовых знаний» представлена в диаграмме (рис. 4).

Рисунок 4

Динамика уровня правового поведения учащихся контрольного 4 «В» класса по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Незаконченный рассказ» продемонстрирована в диаграмме (рис. 5).

Рисунок 5

Отслеживание динамики уровня развития личностных качеств учащихся контрольного 4 «В» класса по методике Н.П. Капустина, М.И. Шиловой «Изучение уровня правовой воспитанности учащихся» продемонстрирована в диаграмме (рис. 6).

Рисунок 6

Динамика уровня правовых знаний учащихся экспериментального 4 «Б» класса по диагностической методике «Определение уровня правовых знаний» представлена в диаграмме (рис. 7).

Рисунок 7

Динамика уровня правового поведения учащихся контрольного 4 «В» класса по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Незаконченный рассказ» продемонстрирована в диаграмме (рис. 8). Динамика уровня развития личностных качеств учащихся экспериментального 4 «Б» класса по методике Н.П. Капустина, М.И. Шиловой «Изучение уровня правовой воспитанности учащихся» также оказалась более выраженной, чем в контрольном 4 «В» классе.

Рисунок 8

Из представленных диаграмм видно, что динамика по всем формируемым параметрам в экспериментальном 4 «Б» классе оказалась выше, чем в контрольном 4 «В» классе. Это свидетельствует о том, что разработанные в исследовании педагогические средства формирования основ правосознания у младших школьников на уроках литературного чтения оказались эффективными.

**Ссылки на источники**

1. Венгеров А. Б. Теория государства и права. М.: Новый юрист, 2012.
2. Сергеева Б. В., Гордиенко Е.Э*.* Особенности формирования основ правовых знаний младших школьников.Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 5 частях, «Аэтерна», 2016.
3. Декларация о защите прав человека и основных свобод, 2004.
4. Конституция Российской Федерации с изменениями на 2017 год. М: Эксмо, 2017.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2016.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Киев, 2005.
7. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 2010.

**Выдро Мария Сергеевна**

*магистрант 2 курса направления «Педагогическое образование» Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[m\_ariya@inbox.ru](mailto:m_ariya@inbox.ru)

**Баранова Ольга Игоревна**

*кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

barolig@mail.ru

**Система контроля достижения планируемых результатов**

**на уроках английского языка в начальной школе**

***Аннотация.*** *В статье описан комплекс средств контроля достижения планируемых результатов учащимися начальной школы; представлена разработанная система средств контроля достижения планируемых предметных и метапредметных результатов на уроках английского языка в начальной школе.*

***Ключевые слова:*** *система средств контроля, планируемые результаты, средства контроля.*

Контроль – это взаимосвязанная совместная деятельность преподавателей и учащихся при руководящей и организующей роли педагогов, которая направлена на выявление результатов учебного процесса и на повышение его эффективности. Применительно к учебному процессу под контролем понимают выявление и оценку итогов учебной деятельности школьников [4].

Существуют три основных вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Назначение предварительного контроля состоит в установлении исходного индивидуального уровня обученности, уровня достижений каждого ученика. Сравнение исходного начального уровня обученности с достигнутым позволяет анализировать динамику и измерять эффективность дидактического процесса [7]. Текущий контроль – это оценка результатов изучения определенного раздела или темы программы. Итоговый контроль осуществляется после прохождения всего учебного курса, подводится итог изучения учебной дисциплины, выявляются индивидуальные учебные достижения. Основная цель контроля состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся; в указании путей совершенствования, углубления их знаний и умений.

Целью исследования сталовыявление средств контроля достижения планируемых результатов (предметных и метапредметных), а также разработка системы контроля достижения планируемых результатов на уроках английского языка в начальной школе.

Планируемые результаты – это система обобщенных личностно ориентированных целей образования, уточненных и дифференцированных по учебным предметам, для определения и выявления всех элементов, подлежащих формированию и оценке, с учетом ведущих целевых установок изучения отдельного предмета, а также возрастной специфики учащихся [1]. Планируемымипредметными результатами на уроках английского языка в начальной школе являются: умение реагировать вербально и невербально на услышанное, умение воспринимать на слух содержание небольших сообщений, умение использовать языковую догадку, умение понимать на слух речь учителя и одноклассников (аудирование); умение читать про себя слова и предложения, включающие изученный материал, умение читать про себя понимая смысл предложения, умение свободного чтения вслух адаптированных текстов с правильным произношением, умение адекватно произносить и различать на слух все звуки английского языка, умение вести читательский дневник на английском языке, умение систематизировать слова по тематическому признаку, умение найти нужную информацию в тексте за короткий промежуток времени (чтение); умение грамматического и графического написания английский слов, умение составить и написать короткое личное письмо, умение писать с опорой на образец, умение составить и написать простые предложения из предложенных слов, соблюдая грамматические нормы (письмо) [2;3].

Метапредметными результатами являются: умение слушать и вступать в диалог, развитие умения вести элементарный этикетный диалог, участвовать в коллективном обсуждении; строить коллективное взаимодействие, умение выбирать подходящие языковые и речевые средства для успешного решения элементарных коммуникативных задач (диалогическая речь); умение сказать несколько предложений на предложенную тему (о себе, о семье, еде, игрушках, своём доме, о друге, о школе) (монологическая речь); а также умение взаимодействовать с окружающими при выполнении разных заданий [2;3].

Средство – это орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-нибудь деятельности [6].

Разработанная система контроля достижения планируемых результатов на уроках английского языка включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический и результативный.

*Целевой компонент:* формирование у младших школьников предметных и метапредметных результатов.

*Содержательный компонент:* школьная программа «Английский в фокусе», дополнительная Кембриджская программа Storyfun for Starters и YLE Tests Starters.

Аудирование: умение реагировать вербально и невербально на услышанное, умение воспринимать на слух содержание небольших сообщений, умение использовать языковую догадку, умение понимать на слух речь учителя и одноклассников.

Чтению: умение читать про себя слова и предложения, включающие изученный материал, умение читать про себя понимая смысл предложения, умение свободного чтения вслух адаптированных текстов с правильным произношением, умение адекватно произносить и различать на слух все звуки английского языка, умение вести читательский дневник на английском языке, умение систематизировать слова по тематическому признаку, умение найти нужную информацию в тексте за короткий промежуток времени;

Письмо: умение грамматического и графического написания английский слов, умение составить и написать короткое личное письмо, умение писать с опорой на образец, умение составить и написать простые предложения из предложенных слов, соблюдая грамматические нормы.

Диалогическая речь: умение слушать и вступать в диалог, развитие умения вести элементарный этикетный диалог, участвовать в коллективном обсуждении, строить коллективное взаимодействие, умение выбирать подходящие языковые и речевые средства для успешного решения элементарных коммуникативных задач.

Монологическая речь: умение сказать несколько предложений на предложенную тему (о себе, о семье, еде, игрушках, своём доме, о друге, о школе).

*Технологический компонент:* задания для проверки знаний и умений через действия (раскрась, нарисуй, соедини линией, покажи, и т.д.); задания в занимательной форме (в форме головоломок и загадок), отличающиеся от заданий школьного учебника; задания на основе использования личного опыта ученика – высказывания о своей семье, своём доме, друге, организация речевого взаимодействия в рамках соответствующих ситуаций; тесты, промежуточные и комплексные проверочные работы: речевые задания в ситуациях межличностного общения; проектные и творческие работы; выставки индивидуальных и коллективных работ учащихся; викторины по английскому языку; праздник английского языка как итоговое средство контроля; составленные учащимися пособия (для себя и друга), содержащие подборки для художественного и познавательного чтения на английском языке; читательский дневник по литературе на английском языке; занимательный, несплошной (с картинками) текст для чтения; систематизирование слов по тематическому принципу; задания при работе с текстом по прогнозированию содержания по заголовку, иллюстрациям; проведение ролевых игр; портфолио; адаптированный текст для чтения; задания на основе аудиозаписей [5].

*Результативный компонент:* планируемые результаты:

1) предметные результаты – сформированность умений:

а) чтения: умения читать про себя понимая основной смысл предложения; умение читать слова и предложения, включающие в себя как изученный материал, так и новый материал;

б) письма: умения грамматического и графического написания английских слов; умение составить и написать простые предложения, соблюдая грамматические нормы;

в) аудирования: умения реагировать вербально и невербально на услышанное; умения воспринимать на слух небольших сообщений; умения использовать языковую догадку;

2) метапредметные результаты – сформированность коммуникативных умений сказать по говорению на обозначенную тему; умения вести элементарный этикетный диалог; умения выбирать подходящие языковые и речевые средства для решения элементарных коммуникативных задач; умения взаимодействовать с окружающими при выполнении разных заданий (строить коллективное взаимодействие).

Система реализуется в рамках трёх этапов:

1. Вводный этап.

Комплексное тестирование (диагностика уровня достижения планируемых результатов на вводном этапе эксперимента.

Применяемые средства контроля – комплексный тест: задания в занимательной форме, отличающиеся от заданий школьной программы; задания для проверки знаний и умений через действия «проведи линии», «отметь верный вариант», «раскрась», «сопоставь слово и картинку», «составь слово», «ответь на вопросы»; задания на основе использования аудиозаписей.

1. Основной этап.

Формирование у учащихся начальных классов предметных и метапредметных результатов по английскому языку на основе применения комплекса средств контроля достижения планируемых результатов включающего в себя: тему урока, средства контроля, планируемые результаты.

Тема «Знакомство». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей, выразительное чтение адаптированного текста; перевод текста; выполнение заданий в занимательной форме, отличных от заданий школьной программы; контрольные задания для демонстрации знаний и умений через действия (раскрась, нарисуй, соедини линией, покажи, и т.д.); выполнение речевых заданий в ситуациях межличностного общения (диалог и монолог).

Тема «Моя семья». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; систематизирование слов по тематическому признаку; выразительное чтение адаптированного текста; перевод текста; промежуточная комплексная проверочная по теме с использованием местоимений и притяжательного падежа; творческая индивидуальная работа; выполнение речевых заданий в ситуациях межличностного общения (диалог и монолог).

Тема «Части тела». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; промежуточная проверочная работа (словарный диктант); задание в занимательной форме, отличающееся от заданий школьного учебника; составление учащимися пособия (для себя и друга) содержащие подборки для познавательного чтения на английском языке; викторина; задания на основе использования личного опыта ученика – описание любимого персонажа мультфильма; речевое задание в ситуации межличностного общения.

Тема «Мир моих увлечений. Хобби» *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; занимательный несплошной (с картинками) текст для чтения; задания в занимательной форме (головоломки и загадки), отличающиеся от заданий школьного учебника; речевое задание в ситуации межличностного общения.

Тема «Мир вокруг меня»; повторение темы «Моя семья». Средства контроля: задания на основе использования аудиозаписей; занимательный несплошной (с картинками) текст для чтения; портфолио; промежуточная комплексная проверочная работа; проектная работа; речевые задания в ситуациях межличностного общения.

Тема «Мир вокруг меня. Мой дом. Домашние животные. Еда». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; занимательный несплошной (с картинками) текст для чтения; задания на основе использования личного опыта ученика; задания для проверки знаний и умений через действия (нарисуй, покажи, составь предложения); речевые задания в ситуациях межличностного общения;

Тема «Мир вокруг меня. Одежда. Цвета». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; адаптированный текст для чтения; систематизирование слов по тематическому принципу; викторина; комплексное тестирование; читательский дневник по литературе на английском языке.

Тема «Мир вокруг меня. Моя школа. Мои друзья». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; адаптированный текст для чтения; составление учащимися пособия (словарик) для себя и друга; задание для проверки знаний грамматики через действие «выбери правильный вариант».

Тема «Мир вокруг меня. Транспорт». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; систематизирование слов по тематическому признаку; выразительное чтение адаптированного текста; перевод текста; промежуточная комплексная проверочная по теме с использованием местоимений и притяжательного падежа; творческая индивидуальная работа; выполнение речевых заданий в ситуациях межличностного общения (диалог и монолог).

Тема «Мир вокруг меня. Спорт». *Средства контроля:* задания на основе использования аудиозаписей; выразительное чтение адаптированного текста; адаптированный текст для чтения; выполнение заданий в занимательной форме, отличных от заданий школьной программы; контрольные задания для демонстрации знаний и умений через действия (раскрась, нарисуй, соедини линией, покажи, и т.д.); выполнение речевых заданий в ситуациях межличностного общения (диалог и монолог);

Заключительный этап.

Комплексное тестирование (Диагностика уровня достижения планируемых результатов на заключительном этапе эксперимента). *Средства контроля:* комплексный тест; задания в занимательной форме отличные от заданий школьной программы; задания для проверки знаний и умений через действия «проведи линии», «отметь верный вариант», «раскрась», «сопоставь слово и картинку», «составь слово», «ответь на вопросы»; задания на основе аудиозаписей.

Таким образом, представленная система контроля достижения планируемых результатов на уроках английского языка в начальной школе делится на три этапа: вводный, основной, заключительный; включает в себя: целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. Данная система может быть использована для контроля достижения предметных (аудирование, чтение и письмо) и метапредметных (диалогическая речь и монологическая речь) результатов.

**Ссылки на источники**

1. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б. – М.: Просвещение, 2010.

2. Быкова Н.И., Поспелова М.Д. «Английский язык Рабочие программы 2–4 классы Пособие для учителей общеобразовательных учреждений», М., Изд.: «Просвещение», 2010 г.

3. Городецкая Л.А., Кожевникова Л.А., Полякова И.В., Скугарова Ю.В. Программа «CambridgeEnglish» Sample Programmes for Additional Education in English, Методическое пособие. М.: ООО «БРИТАНИЯ-ХОЛДИНГ», 2011.

4. Методы системного педагогического исследования: учеб. Пособие / под ред Кузьмина Н.В., М.: «Народное образование», 2002г.

5. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2009.

6. Философия: словарь основных понятий и тесты по курсу «Философия»: учебное пособие / Винограй Э.Г., Медведева З.А., Ковалева Г.П., Васькина О.Э.; под редакцией Медведевой З.А.; Кем ТИПП. – Кемерово, 2008.

7. Шамова Т.И., Белова С.Н., Ильина И.В., Подчалимова Г.Н., Худин А.Н. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2008.

**Гуленко Анастасия Андреевна,**

***студентка 4 курса факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар***

[gvtrilove@gmail.com](mailto:gvtrilove@gmail.com)

**Баранова Ольга Игоревна,**

***кандидат педагогических наук, доцент***

***Кубанский государственный университет, г. Краснодар***

[barolig@mail.ru](mailto:barolig@mail.ru)

**Влияние дидактической среды на формирование**

**самостоятельности младших школьников**

***Аннотация.*** В статье представлены и структурированы средства формирования дидактической среды на уроках в начальной школе на основе анализа психолого-педагогической литературы. Описаны теоретические и практические результаты исследования по выявлению и повышению уровня самостоятельности младших школьников на основе создания дидактической среды, включающей дидактические, интеллектуальные и развивающие игры.

Эмпирическая база статьи – естественный педагогический эксперимент по формированию самостоятельности младших школьников, тестирование учащихся на основе диагностических методик.

***Ключевые слова:*** средства в педагогике, дидактическая среда, средства формирования дидактической среды, самостоятельность.

Дидактическая среда – это совокупность методологических подходов, методических представлений, инструментальных средств, обеспечивающих условия учебной деятельности [2]. Создание дидактической среды является одним из основных составляющих успешности обучения в начальной школе. Эффективным средством создания дидактической среды может быть применение дидактических игр. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [6]. В качестве синонимов употребляются такие понятия, как «развивающие игры» и «интеллектуальные игры», которые являются средством формирования дидактической среды. Особое значение в формировании дидактической среды играют самостоятельные работы учащихся как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность. Отсюда актуальность исследования обусловлена потребностью школьной практики в создании дидактической среды, способствующей становлению самостоятельности младших школьников. В исследовании определено предположение о том, что, если на уроках в начальной школе будет сформирована дидактическая среда посредством организации дидактических, интеллектуальных и развивающих игр, зонирования пространства, проведения самостоятельных работ, то вероятно, это будет способствовать развитию самостоятельности младших школьников на уроках.

С развитием парадигмы развивающего обучения ученые и педагоги большое внимание стали уделять проблеме достижения самостоятельности учеником на основе учёта его интересов и возможностей. Самостоятельность рассматривается в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристика деятельности учащегося и как черта личности. Самостоятельность как характеристика деятельности учащегося, по определению Е.А. Коняевой, Л.Н. Павловой, – это постоянно проявляемая им способность достигать цель деятельности без посторонней помощи. Самостоятельность как обобщенное свойство личности, по С.Ю. Головину, – это свойства и способности, проявляющиеся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [3].

М.А. Данилов отмечает, что стимулирование развития самостоятельности возможно посредством моделирования учебных затруднений учащихся и создания проблемных ситуаций. [4] В.Д. Сорокина считает, что показателем уровня развития самостоятельности школьников признается наличие или отсутствие переноса, то есть умение пользоваться знаниями за рамками стереотипов. Фактором, способствующим развитию самостоятельности, являются организаторские умения. Не менее эффективным средством формирования самостоятельности является создание дидактической среды [5].

Обозначим диагностические методики для выявления уровня сформированности самостоятельности младших школьников.

1. «Нерешаемая задача». Н.Н. Александровой, Т.И. Шульга

Целью этой методики является выявление уровня самостоятельности как характеристики деятельности учащихся (достижение цели деятельности без посторонней помощи).

2. «Какой Я» Р.С. Немова

Целью данной методики является выявление личностной самостоятельной самооценки собственных личностных качеств.

Результаты полученные на основе применения методики №1 представлены в диаграмме на рисунке 1.

Рисунок 1 – Уровень сформированности самостоятельности младших школьников (как характеристика деятельности учащихся) на констатирующем этапе эксперимента

Из диаграммы видно, что во 2 «А» классе (экспериментальном) высокий уровень самостоятельности у 19% учащихся (6 чел.), средний уровень у 52% учащихся (16 чел.), низкий уровень у 29% учащихся (9 чел.).

Во 2 «Б» классе (контрольном) высокий уровень самостоятельности у 26% учащихся (8 чел.), средний уровень у 44% учащихся (13 чел.), низкий уровень у 32% учащихся (10 чел.).

Результаты, полученные на основе применения методики №2 представлены в диаграмме на рисунке 2.

Из диаграммы видно, что в экспериментальном 2 «А» классе очень высокий уровень самооценки у 16% учащихся (5 чел.), высокий уровень у 19% учащихся (6 чел.), средний уровень у 42% учащихся (13 чел.) низкий уровень у 17% учащихся (5 чел.), очень низкий у 6% учащихся (2 чел.).

В контрольном 2 «Б» классе очень высокий уровень самооценки у 13% учащихся (4 чел.), высокий уровень у 26% учащихся (8 чел.), средний уровень 32% учащихся (10 чел.), низкий уровень у 19% учащихся (6 чел.), очень низкий 10% учащихся (3 чел.).

Рисунок 2 – Уровень сформированности самостоятельности младших школьников (как личностного качества учащихся) на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, уровень сформированности самостоятельности младших школьников по параметрам: – характеристика деятельности учащегосякак черта личности, на констатирующем этапе эксперимента у учащихся обоих классов примерно одинакова.

Опишем составленный в исследовании комплекс средств формирования дидактической среды, способствующей становлению самостоятельности младших школьников. Компоненты комплекса представлены в таблице 1. В рамках каждого урока применялись определённые дидактические, интеллектуальные и развивающие игры как средства формирования дидактической среды. «Педагогические средства – это материальные и нематериальные элементы действительности, используемые как орудия, инструменты педагогической деятельности» [1].

*Таблица 1*

**Комплекс средств формирования дидактической среды,** **способствующей становлению самостоятельности младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тема урока** | **Средства формирования дидактической среды** | **Параметры самостоятельности учащихся** |
| Уроки естественнонаучного цикла | | |
| Тема: «Строение тела человека»  Урок: Окружающий мир | 1. Дидактическая игра «Четыре угла».  2. Дидактическая игра «Лото. Строение тела».  3. Интеллектуальная игра (Викторина «Мое тело») | Самостоятельность как характеристика деятельности учащегося |
| Тема: «Школа пешехода»  Урок: Окружающий мир | 1.Дидактическая игра «ПДД»  2.Самостоятельная работа | Самостоятельность как черта личности |
| Тема: «Вычитание вида 57-26.  Закрепление изученного»  Урок: Математика | 1. Самостоятельная работа.  2. Интеллектуальная игра «Как мы считаем?»  3. Дидактическая игра «Выбери пример» | Самостоятельность как характеристика деятельности |
| Тема: «Угол. Виды углов»  Урок: Математика | 1. Дидактическая игра «Слабое звено».  2. Развивающая игра «Геоконт» | Самостоятельность как черта личности |
| Тема: «Человек и его украшения. Выражение характера человека через украшения»  Урок: ИЗО | 1. Дидактическая игра «Опиши характер соседа».  2. Дидактическая игра «Собери свой рисунок».  3. Организация выставки | Самостоятельность как черта личности |
| Уроки гуманитарного цикла | | |
| Тема: «Е.А.. Благинина «Посидим в тишине»  Урок: Литературное чтение | 1. Дидактическая игра «Живые слова».  2. Самостоятельная работа | Самостоятельность как характеристика деятельности |
| Тема: «Б.В. Заходер «Товарищам детям», «Что красивей всего?»  Урок: Литературное чтение | 1. Развивающая игра «Назови слово с нужным звуком».  2. Дидактическая игра «Веселые опечатки» | Самостоятельность как черта личности |
| Тема: «Обобщение и закрепление знаний по теме «Глагол»  Урок: Русский язык | 1. Дидактическая игра «Буквенная арифметика».  2. Самостоятельная работа (Творческие задания на дом) | Самостоятельность как характеристика деятельности |
| Тема: «Проверка знаний. Обобщение знаний о глаголе»  Урок: Русский язык | 1. Дидактическая игра «Лото. Собери признаки».  2. Самостоятельная работа | Самостоятельность как характеристика деятельности |
| Тема: «Что такое текст – повествование?»  Урок: Русский язык | 1. Интеллектуальная игра «Викторина «Что мы знаем о тексте?»  2. Дидактическая игра «Ромашка».  3. Самостоятельная работа | Самостоятельность как черта личности |

При проведении игры «Слабое звено» на математике по новой теме, ученики также самостоятельно помогали своим товарищам, у которых возникли затруднения. Подводя итог игры, школьники самостоятельно предложили составить правила, с помощью которых они смогут преодолеть затруднения.

В рамках контрольного этапа эксперимента были повторно применены те же диагностические методики для определения динамики уровня формирования самостоятельности, но на другом стимульном материале:

Представим результаты повторного тестирования учащихся на основе диагностической методики «Нерешаемая задача» на рисунке 3.

Рисунок 3 – Уровень сформированности самостоятельности младших школьников (как характеристика деятельности учащихся) на контрольном этапе эксперимента.

Из диаграммы видно, что в экспериментальном 2 «А» классе высокий уровень самостоятельности у 49% (15 чел.), средний уровень у 45% (14 чел.), низкий уровень у 6% (2 чел.).

В контрольном 2 «Б» классе высокий уровень самостоятельности у 35% (11 чел.), средний уровень у 52% (16 чел.), низкий уровень у 13% (4 чел.).

Результаты повторной диагностики на основе методики «Какой Я» представлены на диаграмме на рисунке 4.

Рисунок 4 – Уровень сформированности самостоятельности младших школьников (как личностного качества учащихся) на контрольном этапе эксперимента

Из диаграммы видно, что в экспериментальном 2 «А» классе очень высокий уровень самооценки у 6% (2 чел.), высокий уровень у 26% (8 чел.), средний уровень у 62% (19 чел.) низкий уровень у 6% (2 чел.), очень низкий у 0% (0 чел.).

В контрольном 2 «Б» классе очень высокий уровень самооценки у 13% (4 чел.), высокий уровень у 26% (8 чел.), средний уровень 45% (14 чел.), низкий уровень у 13% (4 чел.), очень низкий 3% (1 чел.).

Эти результаты показывают, что после проведения формирующего этапа эксперимента уровень сформированности самостоятельности как характеристики деятельности учащегося и как черта личности у учащихся экспериментального 2 «А» класса выше, чем у учащихся контрольного класса.

Таким образом, если на уроках в начальной школе будет сформирована дидактическая среда посредством дидактических, интеллектуальных и развивающих игр, зонирование пространства, организации самостоятельных работ, то это будет способствовать развитию самостоятельности младших школьников.

**Ссылки на источники**

1. Коняева Е.А., Павлова Л.Н. Краткий словарь педагогических понятий: учебное издание / Е.А. Коняева, Л.Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 131 с.).

2. Барамзина С.А. Активизация учебной деятельности школьников в условиях личностно ориентированного обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. Киров, 2004. – 20 с.

3. Психологическая энциклопедия /Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха – СПб., 2006.

4. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов. – М.: Просвещение, 2008. – 82 с.

5. Сыркина, В.Е. К психологии самостоятельности Текст. / В.Е. Сыркина // Вопросы педагогики: ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Кыштым, 1994. С. 3-46.

6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. шк., 1988. – 269.

**Проскурякова Юлия Дмитриевна,**

***студентка 4 курса кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар***

[yuliya950616@mail.ru](mailto:gvtrilove@gmail.com)

**Баранова Ольга Игоревна,**

***кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар***

[barolig@mail.ru](mailto:barolig@mail.ru)

**Формирование коммуникативных УУД младших школьников**

**посредством проектной деятельности учащихся на уроках кубановедения**

***Аннотация.*** *В статье представлены понятия «проектная деятельность», «проект» и «деятельность»; рассматриваются проект с точки зрения учащегося и учителя; главная идея и цель проектной деятельности. Описаны практические результаты исследования по выявлению уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий среди младших школьников на основе диагностических методик. Эмпирическая база статьи – естественный педагогический эксперимент по формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся, тестирование учащихся на основе диагностических методик.*

***Ключевые слова:*** *проект, деятельность, проектная деятельность, коммуникативные УУД.*

Проектная деятельность – это учебно-познавательная активность школьников, основанная на мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого продукта через выполнение последовательных действий с обязательной презентацией результата [1]. По мнению Н.В. Матяш проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное творческой деятельности.

Проектная деятельность школьников тесно связана с проблемой творчества и является по сути творческой. На основании этого, Н.В. Матяш утверждает, что творческая проектная деятельность школьников – это деятельность по созданию изделий и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих личностную или общественную значимость [5]. Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями как «проект» и «деятельность». Проект – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта; уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата, создание определённого, уникального продукта, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству [3].

Проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей. С точки зрения учителя проект – это дидактическое средство, позволяющее обучать школьников проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации [2]. Понятие «деятельность» можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования

Главная идея проектной деятельности – это направленность учебно- познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении практической или теоретической проблемы. Этим результатом является продукт проекта. Целью проектной деятельности является создание условий для формирования и развития исследовательских умений учащихся, вовлечение их в активную проектно-исследовательскую деятельность, понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных интегративно при изучении различных учебных предметов [4].

В процессе анализа педагогической литературы были определены виды проектов в педагогике; особенности организации проектной деятельности, этапы работы над проектом у младших школьников, а также особенности изучения кубановедения младшими школьниками. Выявлена структура универсальных учебных действий и конкретизирован перечень коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) при выполнении проектов.

Выполнение проектной деятельности в группе требует от младших школьников наличия коммуникативных действий. На уроках кубановедения, в силу специфики содержания изучаемого материала, востребованы нестандартные методы организации деятельности учащихся. Поэтому актуальность исследования обусловлена потребностью школы в применении проектной деятельности при организации уроков кубановедения. В процессе исследования выдвинута гипотеза , которая заключается в том, что, если при обучении младших школьников будет реализован комплекс уроков кубановедения на основе проектной деятельности учащихся, то это, вероятно, будет способствовать формированию у младших школьников коммуникативных УУД.

В экспериментальной части исследования в рамках констатирующего этапа были подобраны диагностические методики для выявления уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий среди младших школьников: 1) Методика «Совместная сортировка» А.В. Бурменской с целью выявления коммуникативных действий в отношении позиции собеседника (коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация); 2) Методика »Дорога к дому» с целью выявления уровня сформированности действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (действия управления поведением партнера (контроль, коррекция); умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации).

Результаты диагностики по двум методикам позволили сделать вывод о преобладании низкого уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся экспериментального и контрольного классов.

На формирующем этапе эксперимента были выявлены, структурированы, представлены на схемах и в таблицах: виды проектов в педагогике – по виду доминирующей деятельности: исследовательские, информационные, творческие, ролево-игровые, практикоориентированные; по предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты; по количеству участников: индивидуальные, парные, групповые, коллективные проекты; по продолжительности выполнения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные проекты.

В исследовании также определены особенности организации проектной деятельности в начальной школе: проект должен быть посильным для выполнения его младшими школьниками; создавать необходимые условия для успешного выполнения проектов; учителю следует вести целенаправленную подготовку учащихся к выполнению проектов; нужно обеспечить руководство проектом со стороны педагогов и родителей – обсуждение выбранной темы, плана работы и ведение дневника; если проект групповой каждый учащийся должен четко показать свой вклад в выполнение проекта; обязательная презентация результатов работы учащимися по проекту в той или иной форме.

На формирующем этапе эксперимента структурированы виды коммуникативных УУД учащихся при выполнении проектов на уроках кубановедения: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнёра – контроль, коррекция, оценка действий партнёра; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

В процессе исследования был разработан и апробирован комплекс уроков кубановедения на основе проектной деятельности учащихся (таблица 1), способствующий формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

*Таблица 1*

**Комплекс уроков кубановедения на основе проектной деятельности, способствующий формированию коммуникативных УУД**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Тема урока кубановедения** | **Вид и тема проекта** | **Содержание проекта, его продукт** | **Формируемые УУД** |
| «Кубанские умельцы»  Дата проведения: 10.11.16 г.  Длительность проведения: сдвоенный урок | Вид: творческий, групповой проект.  Тема проекта: «Мастерская ремесленни-ка» | План:  1.Выбрать нужную иллюстрацию из конверта;  2. Вписать название  ремесла;  3. Указать материал из которого изготавливается изделие;  4. Название изделий;  5. Приклеить иллюстрацию с изображением ремесленника и его изделия, изготовленного в мастерской;  6. Творчески оформить работу.  Продукт: буклет «Мастерская ремесленника». | – согласование усилий в процессе организации  и осуществление сотрудничества (кооперация); – умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция);  – умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. |
| «Народные обычаи  и традиции. Кубань много-национальная»  раздел «Духовные истоки Кубани»  Дата проведения:  24.11.16 г.  Длительность проведения: урок | Вид: информацион-ный, групповой проект.  Тема проекта: «Казачья хата» | План:  1. Изучить литературу, выбрать один из способов выполнения казачьей хаты;  2. Составить банк идей, исследовать и выбрать лучший вариант;  3. Подготовить инструменты и материалы, организовать рабочее место;  4. Изготовить изделие, оформить его.  Продукт: Макет казачьих хат. | – согласование усилий  в процессе организации  и осуществление сотрудничества (кооперация);  – умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция). |
| «Раститель-ный  и животный мир Кубани»  Дата проведения:  15.12.17 г.  Длительность проведения: сдвоенный урок | Вид: информацио-нный,  групповой.  Тема проекта: «Красная книга», составленная учениками | План:  1. Сбор нужной информации о вымирании животных, занесённых в Красную книгу.  2. Используя свой жизненный опыт, разработка правил поведения на природе.  Продукт: «Красная книга» с правилами поведения на природе. Изготовление экологических листовок в поддержку исчезающих животных и растений | – согласование усилий  в процессе организации  и осуществление сотрудничества (кооперация);  – умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция);  – умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли  в соответствии с задачами и условиями коммуникации |
| «Растительный и животный мир Кубани»  Дата проведения:  12.01.17 г.  Длительность проведения: сдвоенный урок | Вид: информацио-нный, групповой.  Тема проекта: «Живые барометры природы» | План:  1. Написать название растения или животного, его научное название, описать внешний вид.  2. Выяснить почему это растение или животное называют барометром?  3. Найти и написать народные приметы, относящиеся к этому растению или животному.  Продукт: альбом «Живые барометры природы» | – согласование усилий  в процессе организации  и осуществление сотрудничества (кооперация);  – умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция). |
| «Кубань – территория здоровья»  Дата проведения:  16.02.17 г.  Длительность проведения: урок | Вид:  Информационный, групповой. Тема проекта: «Карта почв Краснодарского края» | План:  1. Описать типы почв, встречающихся на Кубани;  2. Описание растений и животных этих почв;  3. Защита почв;  4. Подобрать пословицы и поговорки о почве, земле.  Продукт: карта почв Краснодарского края. | – согласование усилий  в процессе организации  и осуществление сотрудничества (кооперация);  – умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция). |

На контрольном этапе эксперимента с помощью тех же диагностических методик, но на другом стимульном материале была проведена повторная диагностика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий третьеклассников в экспериментальном и контрольном классах. Результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что на контрольном этапе эксперимента у учащихся экспериментального класса сформированность коммуникативных универсальных учебных действий по параметрам: согласование усилий в процессе организации и осуществление сотрудничества (кооперация); умение управлять поведением партнера (контроль, коррекция); умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации выше, чем у учащихся контрольного класса.

Таким образом, цель исследования по выявлению особенностей организации проектной деятельности учащихся на уроках кубановедения, разработке и апробированию комплекса уроков кубановедения на основе проектной деятельности достигнута. Гипотеза исследования о том, что, если при обучении младших школьников будет реализован комплекс уроков кубановедения на основе проектной деятельности учащихся, то это, вероятно, будет способствовать формированию у младших школьников коммуникативных УУД, подтвердилась.

**Ссылки на источники**

1. Громова О.В. «Проектная деятельность в учебном процессе» Санкт-Петербург, 2015 г. Гайденко Е. Проектная деятельность учащихся. Шаги в науку – с 1–го класса.// Начальная школа. – 2011. – №10. – с. 2–3.

2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

3. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности // М. 2015

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2008.

5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.В.Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.

**Семкина Галина Александровна**

*бакалавр 4 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[galechka.sem@yandex.ru](mailto:galechka.sem@yandex.ru)

**Сергеева Бэлла Владимировна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Особенности формирования навыков самостоятельной работы**

**младших школьников на уроках русского языка**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования навыков самостоятельной работы младших школьников на уроках русского языка. Проанализированы понятия «навык», «самостоятельная работа». Описываются особенности формирования навыка самостоятельной работы. Представлены условия эффективности самостоятельной работы в начальной школе.

**Ключевые слова:** навык, самостоятельная работа, условия формирования навыка, младшие школьники.

Формированию общедидактических умений и навыков самостоятельной деятельности способствует система самостоятельной работы, которая дает учащимся возможность самостоятельно овладевать знаниями по русскому языку на основе переноса имеющихся знаний, умений и навыков в новую ситуацию.

В последние годы заметно возрос интерес к самостоятельной работе учащихся. Увеличилась роль самостоятельных работ в учебном процессе, яснее обозначились методика и дидактические средства их эффективной организации [2].

Самостоятельность как свойство личности школьников реализуется в деятельности, другими словами, самостоятельность связана с деятельностью, поскольку умения – это практические действия. В методике русского языка есть все те предпосылки, на которых может быть построена система самостоятельной работы учащихся, а значит, и эффективное развитие у учащихся самостоятельности. А.И. Высоцкий выделяет следующие признаки самостоятельности:

– выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание);

– умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т.д.);

– умение отстоять своё мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав;

– умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности [1].

Самостоятельность с точки зрения методики преподавания русского языка – это качество личности, проявляющееся в умениях производить аналитико-практические действия с языковым материалом и развитых навыках самоконтроля [2].

Самостоятельная работамладших школьников рассматривается как средство обучения. Если учащиеся ещё в начальных классах привыкнут к самостоятельной работе, то эта привычка останется у них на всю жизнь. Конечно, в начальной школе понятие самостоятельной работы относительно, так как она основывается на выполнении учителем ряда помогающих функций. Педагог должен побуждать учащихся к самостоятельной работе, главное, чтобы стремление самостоятельно работать возникло у учащихся не по принуждению, а по велению воли, то есть нужно сделать так, чтобы самостоятельная работа стала потребностью ученика. От этого во многом зависит успеваемость учащихся.

Самостоятельная работа служит важнейшим средством организации самостоятельной познавательной деятельности школьника, в процессе которой происходит формирование самостоятельности как качества личности учащегося. Выдающийся ученый-педагог Б.П. Есипов писал: «Известно, что всякое качество личности развивается в процессе деятельности. Самостоятельность может развиваться у учащихся лишь в процессе самостоятельных работ» [3]. Навыки самостоятельной работы непосредственно влияют и на повышение познавательного интереса младших школьников.

Важнейшая область общего феномена интереса – познавательный интерес. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру – в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

В то же время познавательный интерес, будучи включённым в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжён с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности и участию в ней, общению с соучастниками познания [2].

Более того, познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности (изменения, усложнения её целей, выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отыскания иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала).

Познавательный интерес – важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не присущ человеку от рождения [74].

Значение познавательного интереса в жизни конкретных личностей трудно переоценить. Интерес выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности, реальных предметных, учебных, творчески действий и жизнедеятельности в целом. Особую значимость познавательной интерес имеет школьные годы, когда учение становится фундаментальной основой жизни, когда к системообразующему познанию учащегося, привлечены специальные учреждения и педагогически подготовленные кадры.

Интерес – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, стремление углубляться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению).

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно ученые различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными.

Любопытство – элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека. Для человека эта элементарная ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особой значимости. На стадии любопытства ученик довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию и, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность – ценное состояние личности. Она характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии возникновения интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворённостью деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира, которое развивается не только на уроках, но и в труде, когда человек отрешён от простого исполнительства и пассивного запоминания. Любознательность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значительную ценность в развитии личности. Любознательные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске [4].

Как показывают психолого-педагогические исследования, интересы младших школьников характеризуются сильно выраженным эмоциональным отношением к тому, что особенно ярко, эффективно раскрыто в содержании знаний. Интерес к впечатляющим фактам, к описанию явлений природы, событий общественной жизни, истории, наблюдения с помощью учителя над словом рождают интерес к языковым формам. Всё это позволяет говорить о широте интересов младших школьников, в значительной мере зависимых от обстоятельств учения, от учителя. В то же время практические действия с растениями, животными во внеурочное время в ещё большей мере расширяют интересы, развивающие кругозор, побуждают всматриваться в причины явлений окружающего мира. Обогащение кругозора детей вносит в их познавательные интересы изменения [4].

Школа не в состоянии вооружить младших школьников всеми достижениями современной науки. Масштаб их грандиозен, а темпы развития научных знаний – велики. Поэтому главная социальная задача современного обучения не только дать широкое образование, но и расположить личность учащегося к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному стремлению углубляться в область познания, формировать стойкие познавательные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес.

Самостоятельное выполнение работы должно начинаться с самоконтроля и самооценки. Контроль и оценка – важнейшие компоненты учебной деятельности: они помогают младшему школьнику осмыслить изученное, утвердиться в правильности своих знаний и умений, понять зависимость результатов учения от вложенного труда, а так же постепенно овладеть приёмами контроля и критериями оценки, что является основой самоконтроля и самооценки.

Самоконтроль – это умение ученика оценить свою работу с двух точек зрения: «Верно ли я ответил, выполнил работу? Всё ли я ответил, все ли выполнил?». Самооценка – динамическое личностное образование, личностный параметр умственной деятельности обучающегося. Сформированные навыки самостоятельной работы повышают самооценку школьников [4]. Осознавая уровень своей успешности в учебной деятельности, ученик без побуждения или принуждения извне обращается за помощью или с предложениями взаимодействия к учителю и одноклассникам, т.е. инициативно выходит за пределы организуемой учителем деятельности. Осуществив контроль и оценив результаты (как положительные, так и отрицательные), он не останавливается на достигнутом, а продолжает деятельность.

Таким образом, навыки самостоятельной работы учащихся, а именно: подбор источников информации по теме, упражнений по теме, взаимное составление и выполнение в паре заданий со словарными словами, взаимоконтроль и т.д. становятся фактором формирования в процессе обучения русскому языку самостоятельности как личностного качества, формирования всех стадий познавательного интереса и адекватной самооценки достижений учащихся.

Учитель начальных классов всегда должен помнить об условиях, соблюдение которых обеспечивает эффективность самостоятельной работы на уроках русского языка. Первое условие включает в себя правила организации самостоятельной работы:

1) любая самостоятельная работа должна иметь конкретную цель;

2) каждый ученик должен знать порядок выполнения и владеть приёмами самостоятельной работы;

3) самостоятельная работа должна соответствовать учебным возможностям учащихся;

4) полученные результаты или выводы в ходе самостоятельной работы должны использоваться в учебном процессе;

5) на уроке должно обеспечиваться сочетание различных видов самостоятельных работ;

6) содержание и ход самостоятельной работы у учащихся должен вызвать интерес;

7) самостоятельная работа должна обеспечивать развитие познавательных способностей учащихся;

8) все виды самостоятельных работ должны обеспечивать формирование привычки к самостоятельному познанию;

9) в заданиях для самостоятельной работы необходимо предусмотреть развитие самостоятельности ученика [3].

Вторым условием формирования навыков самостоятельной работы ученика является использование различных источников приобретения знаний (объяснение учителя, наблюдения учеников, анализ их жизненного опыта, самостоятельное изучение материала учебника).

Третье условие – самостоятельное приобретение новых знаний на основе имеющихся жизненных представлений, усвоенных ранее знаний, изучение учебника и других источников. При этом очень важную роль играет система вопросов и заданий учителя, побуждающих младших школьников к самостоятельным поискам фактов и выводов. Самостоятельные работы, их правильный подбор формируют у школьников навыки познавательного характера, помогают вооружить учеников умением наблюдать изучаемые языковые явления, языковой материал и выделять в нём существенные признаки, делать правильные умозаключения и выводы, применять их на практике. Знания в таком случае будут прочнее.

Четвертым условием является хорошо спланированный учебный процесс, именно такой процесс обеспечит ученику самостоятельное восприятие изучаемых предметов и явлений, правильность образования понятий, логичность мышления и действий учащихся, проверку полученных результатов.

Пятое условие: подача посильных, но вместе с тем требуемых от ученика полного напряжения сил заданий и упражнений по русскому языку. Невозможно обеспечить индивидуальные задания всем учащимся класса. Но вполне возможно дать классу ряд заданий возрастающей трудности (обычно в двух – трёх вариантах), тогда каждый ученик сделает ровно столько, сколько он может.

Только подготовив учащихся к восприятию новых знаний, учитель организует их самостоятельную работу. Задание подбирается с таким расчетом, чтобы оно содержало определенную трудность, познавательный поиск, элементы исследования и предусматривало такие формы мыслительной деятельности, которыми младший школьник ещё не овладел, но способен овладеть при помощи и под руководством учителя. Перед всем классом ставится одна познавательная задача, но приёмы и способы, с помощью которых она может быть решена, индивидуализируются в зависимости от уровня знаний, умений и навыков учащихся. Для одних достаточно общего указания о цели, порядке и способах её выполнения, для других – целесообразно расчленить познавательное задание на отдельные небольшие этапы, логически и структурно связанные между собой. Последовательное выполнение одного задания за другим приучает учеников на основе конкретных заданий вести рассуждения и делать выводы.

Подбор задания для индивидуальной самостоятельной работы очень сложен. Подобрать облегченное задание, посильное для слабого ученика, не трудно. Но здесь таится большая опасность. Если ученик со слаборазвитым отвлеченным мышлением из урока в урок обучать лишь на облегчённых заданиях с конкретным содержанием, то этим учитель будет усугублять недостатки в его развитии. Поэтому при подборе познавательных заданий для такого ученика учитель ставит перед собой цель: сначала включить его в посильную работу, а затем постепенно вести его к усвоению более сложного материала.

Шестое условие, продуманное педагогическое руководство самостоятельной работой учащихся. При этом связи и отношения между объяснениями учителя и самостоятельной работой учащегося при изучении нового материала существенно меняются. В зависимости от специфики учебного материала и логики процесса обучения русскому языку эти связи носят различный характер.

Первый вид сочетания деятельности учителя и учащегося на уроке состоит в том, что учитель начальных классов сам не излагает новый материал, а лишь организует самостоятельную работу учащихся над этим языковым материалом. Он ставит перед ними вопросы, указывает способы выполнения заданий, проверяет выполнение заданий и делает необходимые уточнения и дополнения. Такие уроки дают хорошие результаты тогда, когда вновь изучаемые вопросы органически связаны с предшествующим познавательным и практическим опытом учащихся, новые понятия вытекают из ранее изученного материала и применяются такие виды самостоятельной работы, которыми учащиеся владеют. Сюда относятся лабораторные работы, упражнения, практические занятия, экскурсии, объяснительное и комментированное чтение и письмо и так далее.

Второй вид сочетания устного изложения знаний учителем с самостоятельной работой учащихся состоит в том, что изучение нового материала начинается сообщениями учащихся об известных им явлениях. Уроки начинаются сообщениями учащихся тогда, когда им предшествовали наблюдения за явлениями природы, за языковыми явлениями, экскурсии, лабораторные работы, чтение книг, журналов и т.п. Существенно меняются в этом случае функции учителя. Его деятельность не может ограничиваться передачей знаний и проверкой их усвоения. Он организует и направляет самостоятельную работу учащихся, делает к их сообщениям необходимые дополнения и уточнения, обобщает изученный материал. Смысл и значение такого сочетания изложения и объяснения учебного материала с самостоятельной работой состоит в том, что школьники пользуются различными источниками приобретения знаний, овладевают методами наблюдения, анализа и обобщения изучаемых явлений.

Третий вид сочетания устного изложения знаний учителем с самостоятельной работой учащихся состоит в том, что учитель останавливается лишь на основных вопросах, а учащиеся самостоятельно изучают материал в полном объёме. В процессе изложения и объяснения новых языковых понятий учитель раскрывает то существенное и основное, что должно быть усвоено учениками, и намечает вопросы, которые будут изучаться ими самостоятельно.

Четвертый вид сочетаний устного изложения знаний учителем с самостоятельной работой учащихся состоит в том, что учитель делает лишь введение к теме урока, а учащиеся под его руководством самостоятельно изучают предусмотренные программой по русскому языку вопросы. Если предшествующий вид учебной работы предполагает самостоятельное приобретение новых знаний лишь по отдельным вопросам темы урока, то в данном случае самостоятельные задания учащийся, предусматривающие изучение ими более сложных вопросов, поднимаются на более высокий уровень. Такие уроки подготавливают учащихся к самостоятельной работе по расширению своего кругозора [5].

Названные формы связи устного изложения и объяснения знаний учителем с самостоятельной работой учащихся, конечно, не исчерпывают всего богатства педагогического опыта. Усиление самостоятельной работы учащихся при изучении нового материала не означает снижение роли слова учителя в обучении.

Большое значение для сознательного и прочного усвоения знаний имеет закрепление. Оно как бы вторично фиксирует в сознании учащихся известные им факты и понятия, формирует навыки и умения, восполняет образовавшиеся пробелы в знаниях и вместе с тем раскрывает новые стороны изучаемых явлений и процессов. Закрепление – непременный и обязательный компонент всего процесса усвоения учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку. Такой вид закрепления включает в себя раскрытие новых сторон изучаемых вопросов и совершенствование знаний, умений и навыков на более широкой теоретической основе и на новом фактическом языковом материале. В процессе творческого закрепления ранее изученные вопросы повторяются в новой системе, раскрываются их новые стороны, учащиеся самостоятельно выполняют упражнения, ставят вопросы, пишут сочинения, к содержанию материала учебника добавляют описания своих наблюдений, высказывают свои суждения [3].

Следовательно, условиями успешного выполнения учащимися самостоятельной работы являются:

– чёткие указания учителя о её цели, содержании, способах выполнения, формах выражения получаемых результатов, которые могут быть представлены в виде памяток;

– сочетание различных видов самостоятельных работ;

– познавательная значимость самостоятельных заданий, способствующих формированию привычки к самостоятельному познанию;

– использование различных источников приобретения знаний;

– внедрение оригинальных и занимательных форм организации самостоятельных работ.

Выявленные условия позволили в процессе исследования отобрать для реализации в практике необходимые и приемлемые условия для формирования навыков самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка.

**Ссылки на источники**

1. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961.

2. Калинина Н. В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практич. пос. / Н. В. Калинина, С. Ю. Прохорова. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.

3. Сергеева Б. В. Педагогические условия достижения личностных планируемых результатов обучения в начальной школе. Инновационное развитие современной науки: сборник статей студентов, аспирантов, молодых учёных и преподавателей. г. Уфа. Международный центр инновационных исследований «ОМЕГА САЙНС», 2015.

4. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. – М.: Владос, 1996. – 326 с.

5. Цукерман Г. А. О детской самостоятельности / Г. А.. Цукерман, Н. В. Елизарова. // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37-44.

**Шарикова Наталья Валерьевна,** *студентка 2 курса кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[nat.sharikova2017@yandex.ru](mailto:nat.sharikova2017@yandex.ru)

**Баранова Ольга Игоревна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[barolig@mail.ru](mailto:barolig@mail.ru)

**Способы организации валеологического подхода**

**к оцениванию достижений младшего школьника.**

***Аннотация.*** *В статье рассмотрены понятия «валеология», «подход», «валеологический подход», «рефлексия», «оценка», «здоровье», представлены примеры того, как правильно строить урок с элементами валеологии. Также описаны направления валеологии и способы организации валеологического подхода к оцениванию достижений младшего школьника.*

***Ключевые слова:*** *валеология, валеологический подход, оценка, психолгическое здоровье, способ оценивания.*

Валеология – (от лат. valeo – «быть здоровым») – общая теория здоровья, претендующая на интегральный подход к физическому, нравственному и духовному здоровью человека [1]. Основоположником валеологии является советский учёный, доктор медицинских наук, профессор Израиль Брехман (80–90–е г. г. ХХ в.) Он обратил внимание на то, что необходимо сохранять и укреплять здоровье практически здоровых людей. В 1987 г. И. Брехман издал первую монографию «Введение в валеологию – науку о здоровье» [2].

Валеологический подход к процессу обучения состоит в том, чтобы найти возможности улучшения здоровья учащихся еще до того, как они заболеют [3]. Особой специфической чертой валеологического подхода к уроку является его рефлексивность. Рефлексивная деятельность на уроке ведет к формированию и развитию универсальных учебных навыков, а также достижению метапредметных результатов обучения. Рефлексия – (от лат. reflexsio – обращение назад) [4].

Подход – совокупность приёмов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь [5].

Существуют показатели правильной организации учебно-воспитательного процесса в школе:

– проведение уроков на основе валеологического подхода;

– применение здоровьесберегающих технологий на уроках;

– организация подвижных перемен.

Валеологический подход к учебному процессу подразумевает системную организацию следующих элементов:

– валеологически обоснованное расписание учебных занятий;

– физиологически грамотное построение и педагогически рациональная организация урока;

– использование активных методов обучения;

– обеспечение необходимых санитарно–гигиенических норм в учебных помещениях;

– создание благоприятной психологической атмосферы и оптимальное сочетание субъект-субъектных и объект-субъектных отношений в процессе обучения [6].

Достижению положительного результата в валеологическом воспитании младших школьников посредством валеологического сопровождения образовательного процесса, а также путем обучения детей управлению собственным здоровьем посвящены работы Р.И. Айзмана, Э.Н. Вайнера, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарниковой.

Здоровье – это такое психофизическое и духовное состояние учащихся, которое обеспечивает их достаточно высокий уровень интеллектуальной и физической работоспособности, а также адаптированности к учебной и социальной среде. Психическое здоровье – это высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности [7].

Валеологичный урок должен способствовать сохранению здоровья и жизненной энергии как учащихся, так и учителя в течение всего урока. Этому способствует организация двигательной активности учащихся, занимающая примерно треть урока: должны проводиться физкультминутки, валеопаузы, подвижные дидактические игры, перемещения детей в пространстве класса. Валеологичный урок должен вызывать в детях радостные эмоции, мотивировать желание здоровой жизни, формировать положительную самооценку, чувство удовольствия от каждого дня, создавать оптимистический настрой. С этой целью учителю необходимо прежде всего не допускать постоянных дисциплинарных грубых замечаний детям, особенно унижающих их чувство собственного достоинства. Необходимо проявлять уважение к собственному мнению и любому, даже не совсем верному ответу, ученика, одобрять самые удачные ответы детей, стимулировать достижение высоких результатов.

Валеопаузы – короткие пятиминутные эвристические беседы, которые помогут ребёнку не только немного отдохнуть от умственной нагрузки, но и извлечь из этих бесед что–то нужное и полезное.

Способность человека к общению является важнейшим условием его комфортного нахождения человека в обществе. Даже небольшая перестановка мебели в классе – расположение детей в классе за партами по периметру вдоль трех стен или так называемым творческим полукругом:

– уже обеспечивает заметное снижение их агрессивности и повышение эффективности их общения. Такое рассаживание учеников даёт возможность реализации важного принципа здоровьесберегающего образования – принципа взаимообозрения, когда каждый ребенок в каждый момент может видеть глаза каждого члена коллектива. Это способствует формированию у учащихся умений невербального общения, умений наблюдения, создаёт ситуации обмена между детьми положительными эмоциями и чувствами смотря глаза в глаза друг другу;

– периодически можно ставить парты клином на весь рабочий день. Работа в такие дни идёт особенно активно, дети эмоциональны, рискованы, доброжелательно настроены по отношению друг к другу;

– расстановка парт по кругу используется на уроках, не требующимх обращения к классной доске. Находясь в таком творческом кругу хорошо читать стихи, сочинения, организовывать беседы;

– можно практиковать одноместное рассаживание. Такое рассаживание имеет ряд преимуществ:

1. Учащиеся не отвлекаются на соседа по парте, сосредотачивают своеё внимание на выполнение работы, следовательно, увеличивается продуктивность труда; 2. Второе достоинство заключается в характеристиках парты, которая регулируется под рост школьника; 3. Третье преимущество одноместных парт заключается в их мобильности, что позволяет с лёгкостью изменять пространство класса, используя различные схемы расстановки парт [8].

Рекомендуется применять на уроках психогимнастику. Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитию и коррекцию различных сторон психики ребенка (как её познавательной, так и эмоцианально–личностной сферы) [9, 106]. Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которой является сохранение психического здоровья и предупреждения эмоциональных расстройств у детей. Психогимнастика имеет ряд достоинств:

– игровой характер упражнений, что очень любят младшие школьники;

– сохранение эмоционального благополучия детей;

– опора на воображение;

– возможность использовать групповые формы работы.

Цели психогимнастики:

– опора на естественные механизмы в развитии ребёнка;

– преодоление барьеров в общении, понимании себя и других;

– снятие психического напряжение и сохранение эмоционального благополучия ребёнка;

– создания возможности для самовыражения;

– развитие словесного языка чувств (называние эмоций ведет к эмоциональному осознанию ребёнком себя).

Предотвратить перегрузки на уроках помогут следующие организационные перестройки процесса обучения:

1. Смена динамических поз ученика каждые 15–20 минут урока.

2. Организация зрительно–пространственной активности учащихся, особенно работа в режиме дальнего зрения. Например, дети могут прокладывать «речевой маршрут», осуществляя чтение с доски, подходя к тексту шаг за шагом.

3. Рассматривание расположенных на стенах сюжетных, предметных картинок, цифрового материала размером от 1–3 см в режиме дальнего зрения.

4. Проговаривание скороговорок, чистоговорок, поговорок, стихов в разном темпе в качестве речевой разминки на уроках чтения, при этом работа ведется в режиме пошагового алгоритма: на каждый шаг – отдельный слог или слово; передвижение по классу, выполняя задания учителя.

5. Применение методики сенсорно–координаторских тренажей при проведении физминуток [8]. Суть методики в следующем: в верхних углах класса прикрепляются четыре сюжетных изображения, которые вместе составляют единую картинку. Под каждой сюжетной картинкой помещается одна цифры – 1, 2, 3, 4. Ученики встают со своих мест и, стоя, по команде учителя – один, два, три, четыре по очереди фиксируют взгляд на соответствующих картинках, совершая синхронные движения головой и туловищем. Затем порядок счета изменяется и т.д. Школьники должны успеть рассмотреть все четыре сюжета, чтобы ответить на заданный затем вопрос. Продолжительность тренировки составляет 1–1,5 минуты.

Характерным признаком развития валеологии является возникновение новых направлений исследований, научных подходов: Например, аксиовалеологии – нового научного направления, раскрывающего смысл медико–биологических рекомендаций валеологии в многомерном контексте: ценностном (аксиологическом контексте), обусловленном отношением личности к миру, сферой ценностей конкретной социальной среды, в контексте философии телесности, в контексте социокультурных традиций и ментальных норм [10]. Это означает, что если человек внутренне убежден в стремлении к здоровому образу жизни, все остальное приложится (необходимые знания, пути, средства, способы, время и т. д.).

Также есть второе направление валеологии – эковалеология. Она занимается изучением проблемы взаимоотношений человека и окружающей его среды (биологической и социальной). Не стоит забывать о здоровьесберегающих технологиях.

Здоровьесберегающая технология – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Критериями здоровьесбережения, на которые должен опираться учитель при планировании уроков следующие:

– обстановка и гигиенические условия в классе;

– психологический климат;

– чередование видов учебной деятельности;

– количество, чередования видов преподавания;

– место и длительность применение ТСО;

– поза учащегося, чередования позы в течение урока;

– наличие мотивации деятельности учащихся на уроке;

– плотность урока.

Оценка – это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним, а также об объективности педагога [11]. Оценивание является наиболее очевидным показателем уровня школьного образования, основным индикатором диагностики проблем обучения и средством осуществления обратной связи.

Большую роль в негативном влиянии на психологическое здоровье ребёнка оказывает школьная оценка. Поэтому лучше применять безотметочный способ оценивания. Безотметочное обучение не только предоставляет ученику возможность оценивать свои достижения самому, но и помогает сформировать у ребенка адекватную самооценку.

Рассмотрим способы организации валеологического подхода к оцениванию достижений младшего школьника.В понятии способ должна быть отражена связь деятельности преподавателя и учащегося. Способ обучения – это система принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и учащихся, применяемая для обучения, развития и воспитания. Способ содержит и правила как действовать, и сами методы действия.

Существует достаточно много способов безотметочного оценивания, например, способы оценивания Г.А. Цукерман: «Волшебные линеечки», «Карточка сомнений», «Светофор», «Говорящие рисунки», «Лесенка успеха» и т.д. Также можно применять «Метод зелёной ручки», который учит ученика любого возраста не концентрироваться на неудачах, а наоборот – замечать свои успехи и стремиться к лучшему. Суть этого метода заключается в том, что педагог не выделяет красной пастой ошибки ученика, он помечает зелёной ручкой те моменты на письме, которые у ребёнка получились наиболее удачно. Это помогает школьнику концентрировать внимание не на своих ошибках, которые откладываются в фотопамяти, а на своих достижениях. Когда ребенок концентрирует своё внимание на положительных вещах, он получает совсем другие эмоции, он не пытается избежать ошибки, а стремится сделать всё хорошо. Это дает некую положительную мотивацию. Таким образом, ребёнок с детства привыкает замечать достоинства, а не недостатки. Можно применять знаковую оценку (плюс, минус), использовать «штампики», «золотой билет», цветовую оценку и музыкальную.

Также существуют всем известные традиционные способы оценивания, такие как: отметки, заменители отметок, вычитательная оценка, накопительная оценка (портфолио), высказывание в устной форме и так далее. Исходя из перечисленных средств оценивания, можно структурировать способы оценивания.

Представим составленную в исследовании классификацию способов оценивания в таблице 1.

*Таблица 1*

**Способы организации валеологического подхода**

**к оцениванию достижений младших школьников**

|  |  |
| --- | --- |
| **Традиционные способы оценивания**  – применение отметок;  – применение заменителей отметок;  – использование оценочных высказываний в устной форме;  – применение вычитательной оценки;  – применение накопительной оценки | **Способы оценивания на основе валеологического подхода**  – применение «Волшебных линеечек»;  – использование «Светофора»;  – применение «говорящих рисунков»;  – применение «Лесенки успеха»;  – использование метода «зелёной ручки»;  – применение знаковой оценки (плюс, минус);  – использование «штампиков»;  – применение «золотого билета»;  – применение цветовой оценки;  – использование музыкальной оценки |

Необходимо предоставлять ученику возможность оценивать свои достижения самостоятельно. Применение различных способов оценивания позволяет развивать у учащихся способность к самообучению, самоуправлению и самообразованию [12]. Организация валеологического подхода к оцениванию достижений младшего школьника способствует сохранению психологического, и прежде всего, эмоционального здоровья учащихся начальной школы.

**Ссылки на источники**

1. Давылов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2–е изд., доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990

3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

4. Гузеев В.В. Системные основания интегральной педагогической технологии: Автореф. ... д–ра пед. наук. М., 1999. – 48 с.

5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Кульневич С.В. Диагностика учащихся: уровень развития, эффективность учебно–воспитательного процесса // Школьные технологии. N1. 2006. – С. 158–164.

8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / 2–е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.

9. Вайнер Э.Н., Волынская Е.В. Валеология: Учебный практикум, М.: Изд–во ФЛИНТА, 2003

10. Новые педагогические технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров /Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / Под ред. Е.С. Полат – М.: Академия, 2000. – 272 с.

11. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. – 80 с.

12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. N6. 2002. – С. 11–40.

**Иванова Надежда Дмитриевна,**

*бакалавр 4 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар,*

miss.nadyusha2011@yandex.ru

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Основные виды каллиграфических ошибок,**

**причины их возникновения и способы устранения**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается проблема формирования каллиграфического навыка у младших школьников. Анализируются причины нарушения почерка у младших школьников, графические ошибки при обучении каллиграфическому письму. Представлены различные способы устранения каллиграфических ошибок. Описываются основные условия и критерии развития каллиграфии у младших школьников.*

***Ключевые слова:*** *каллиграфия, каллиграфический навык, каллиграфические ошибки, младшие школьники.*

В настоящее время проблема формирования каллиграфического навыка приобретает всё большую актуальность. По отношению к школе задача формирования каллиграфического навыка выступает как одна из проблем в образовании. Данная проблема остаётся актуальной, как для учителей, так и для методистов. Её изучением занимались и занимаются многие учёные, рассматривая процесс формирования навыка с разных позиций, таких как: «Письмо с секретом»; развитие мускульной и тактильной памяти; тактированное письмо; обучение первоначальному письму и формированию каллиграфического навыка через определённую систему принципов, методов и приемов; (Н.Г. Агаркова, М.М. Безруких, Н.Н. Боголюбов., Е.В. Гурьянов, Л.Я. Желтовская, В.А. Илюхина, Е.Н. Потапова, Е.Н. Соколова, Н.А. Федосова).

Эта проблема актуальна и с точки зрения следующих положений: небрежное письмо ведёт к орфографической неграмотности; плохое, неаккуратное письмо занимает много времени у проверяющего, в то же время у проверяющего складывается точно такое же впечатление о пишущем, как о не грамотном и небрежном ученике. Проблема плохой каллиграфии учащихся также частично связана с появлением компьютеризации в обучении. Ученики меньше времени уделяют письму, и каллиграфический навык со временем утрачивается. Из-за отсутствия постоянных упражнений в письме, возникают такие трудности как: овладение формой букв, освоение наклонного письма, безотрывного письма и способов соединения.

Каллиграфия – это искусство писать четким, красивым почерком. Проверяя тетради учеников, учителя с каждым днем все больше и больше убеждаются в том, что у большинства далеко не каллиграфический почерк. Что случилось с почерком, почему так много каллиграфических ошибок, почему обучение письму вызывает наибольшие трудности в начальной школе – эти вопросы все больше и больше волнуют учителей и родителей. Количество детей с трудностями обучения письму и нарушениями письма увеличивается с каждым годом и составляет 25-30%. Исследование этих проблем методистами М.М. Безруких и Т.Е. Хохловой показали, что многие трудности не заканчиваются в начальной школе, а лишь модифицируются и сохраняются зачатую вплоть до окончания школы. Причины возникновения проблем многочисленны: педагогические, медицинские, физиологические, отсутствие системы коррекции каллиграфии. Учитель зачастую не замечает, как и когда начинаются многие трудности, еще чаще – пытается скорректировать не причину, а результат, и нередко, затратив много сил (своих и ученика), не добивается желаемого результата. Кроме того, жёсткость требований к каллиграфии, недостаточное знание и учет индивидуальных возможностей ученика, неправильная тактика педагогической работы и работы дома к нему приводят к серьезным отклонениям в состоянии здоровья младшего школьника.

На всех этапах развития методики обучения грамоте было много споров о почерке. Одни методисты считают, что хороший почерк – это немаловажное условие грамотности, другие отрицают его значимость, а некоторые утверждают, что почерк – это характер, поэтому сформировать его невозможно. Между тем, если почерк отражает характер, нельзя отрицать тот факт, что учитель,работая над почерком, может содействовать формированию характера. Поэтому многие учителя, работая над каллиграфией учащегося, работают и над его поведением, т.е. воспитывают его. Поэтому обучение письму в последнее время стало частью нравственного и эстетического воспитания, а это, в свою очередь, очень важно, так как период становления почерка совпадает с периодом формирования личности.

Красивое письмо – это выражение отношения к другим людям, а неряшливый, малоразборчивый почерк в какой-то мере свидетельствует о невнимании, безразличии к другому человеку. Однако умение видеть красивое недостаточно. Важно через обучение письму научить ученика думать, развивать логику, сделать этот учебный предмет не изнурительным, а увлекательным, интересным и результативным [2].

Несмотря на все старания учителя, довольно часто в классе из тридцати человек только двое могут писать каллиграфическим почерком. Физиологические, психологические и педагогические исследования доказали, что при обучении младших школьников письму существуют следующие причины нарушений почерка.

Во-первых, это недостатки санитарно-гигиенического аспекта:

1. учащиеся сидят, «скорчившись», поджав ноги, навалившись грудью на стол;
2. пишут буквально «носом»;
3. левое плечо выдвинуто вперед и торчит углом, кисть левой руки засунута под мышку правой руки или подпирает голову;
4. правая рука неправильно располагается на столе (локоть или резко свисает вниз, или слишком уходит вправо, вверх от края стола, или вплотную прижат к корпусу);
5. голова при письме имеет различные наклоны и к левому, и к правому плечу;
6. вся фигура ученика выражает напряжение и усилие.

Во-вторых, недостаточный учёт мотивационно-потребностного блока формирования каллиграфии, т.е. формирование отношения ученика к деятельности письма, его заинтересованность. Так, наблюдения многих учителей показывают, что почти все ученики не любят писать. У них не возникает потребности в этой новой речевой функции. Они имеют смутные представления о ее необходимости. «Не хочу» и «не могу» – два почти непреодолимых препятствия на пути к каллиграфии у младшего школьника. Этот барьер нежелания в обучении письму сильно тормозит процесс успешности. И это понятно: однообразное и монотонное написание элементов букв, их соединений приводит детей к утомлению, а отсутствие интереса мешает возникновению желания учиться, не активизирует формирование мыслительной деятельности, развитие творческих способностей речи, не создает положительной мотивации учения.

В-третьих, анализируя положение дела с каллиграфией, следует отметить небрежное, неаккуратное, неэстетическое ведение учениками тетрадей:

а) небрежно, с ошибками подписаны тетради;

б) неряшливо ведется запись как классных, так и домашних работ;

в) ошибки исправляются учеником или после многократного перечеркивания буквы, или путем прописывания по ошибочно написанной букве;

г) углы тетради загнуты и затерты;

д) не соблюдается единый орфографический режим.

В-четвертых, недостаток в результативности обучения детей при формировании каллиграфии в процессе письма – это несформированность почерка, иначе говоря, несформированность графического навыка, следствием которого является отсутствие каллиграфического письма [4].

В связи с этим в методике обучения учащихся каллиграфическому письму выделяются следующие графические ошибки:

1. Нарушение наклона шестьдесят пять градусов. Это нарушение, как правило, приводит к непараллельности элементов букв и даже элементов одной буквы и часто сопровождается искривлением элементов.

2. Ошибки, связанные с нарушением пропорций: вертикальных – неодинаковая высота букв или их частей; горизонтальных – неодинаковая ширина букв и их элементов; пропорций между частями букв (увеличенные или уменьшенные элементы букв).

3. Искажение овалов, полуовалов и других элементов, содержащих закругления, изогнутые линии. К числу этих ошибок относятся искажения, связанные с неумением вести правильную кривую линию (линия как бы состоит из бесчисленных мелких зигзагов – ломаная линия), а также ошибки, связанные с несоблюдением пропорций.

4. Пропуск элементов отдельных букв или замена элементов букв: вместо м – л, вместо д – а.

Для успешного преодоления ошибочного написания отдельных элементов букв очень важно разобраться в их причинах и, в каждом отдельном случае, выбрать для исправления ошибки соответствующий приём.

Преодоление ошибок первой группы требует отработки прямых параллельных линий с нужным наклоном к строке, исправление ошибок второй группы требует развитие глазомера, без чего невозможно соблюдение пропорций. Третья группа ошибок в формировании каллиграфии в процессе письма требует работы над кривыми линиями, над изгибами и закруглениями, над плавностью движения руки. Наконец, ошибки четвёртой группы связаны с нарушением внимания [6].

В методике обучения учащихся письму выделяются также ошибки, которые замедляют скорость и ухудшают качество письма, это:

1. неправильное написание овалов, когда ученик начинает их сверху и ведет не справа налево, а слева направо;
2. неправильное начертание петель у букв, когда нижний элемент отклоняется вправо.

Причинами такого написания служат неправильные направления движения руки при написании. Исправить эти ошибки можно, дав ученику конкретное указание и продемонстрировав правильное направление руки.

Особую трудность для исправления представляет так называемый «корявый» почерк. Для него характерно очень мелкое или крупное письмо, растянутость букв, снижение качества написания от начала текста к его концу. Причиной служит напряжение мышц плечевого пояса. Ученик быстро утомляется и концу урока его письмо просто ужасно. В результате установления этого «препятствия», учитель должен помочь первокласснику расслабить мышцы при помощи различных упражнений, запомнить это ощущение и продолжить письмо дальше [4].

Каллиграфические ошибки встречаются не только в написании отдельных букв, элементов букв, но и целых предложений. В этом случае можно выделить следующие группы ошибок.

1. Дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке.
2. Пишут буквы слишком размашисто или слишком узко.
3. Очень часто в работах учеников встречаются разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево.
4. Не соблюдают расположение букв по линиям строки, т.е. не держат линейность при письме.
5. Не выдерживают нужную высоту букв (слишком крупно, слишком мелко).
6. Нередко обнаруживается ломаность, вычурность письма.
7. Имеет место «заборность», угловатость письма.
8. Не соблюдается связность букв при письме.
9. Полная неразборчивость почерка, «каша».

В методике обучения учащихся письму существуют различные методы устранения каллиграфических ошибок.

Так, доцент Д.С. Фонин отмечает, что ошибочное написание элементов букв заключается не в шариковой ручке и недостаточной разлиновке тетради, а в том, что у учащихся начальной школы недостаточно развиты познавательные процессы, в частности восприятие. Ученый добился высоких результатов благодаря тому, что научил детей на глаз определять высоту, наклон и ширину букв, при этом учителю следует скрупулезно следить за недостаточным исправлением малейших недостатков, указывать на них и учить детей тут же исправлять их на следующей строке [2].

Многие методисты, в том числе и В.Ф. Одегова, считают, что во избежание болезненного перехода от одной разлиновки к другой, первоклассников следует обучать письму в тетрадях в одну линейку с расстоянием между строк 9 мм. Этот опыт был заимствован в чехословацкой школе и применен в России. Суть метода заключается в том, что сначала дается образец крупной буквы (на нем отрабатывается начертание буквы, дети запоминают, где начинается буква, обводят ее по воздуху, пишут рядом такие же по размеру 2–3 пробные буквы), затем в следующей строчке дается буква меньшего размера, требующая меньших усилий и внимания, в третьей строке буква мельче, чуть ниже половины строки. Такое обучение письму снимает напряжение и исключает монотонность в работе [2].

Нарушение почерка учащихся может быть связано, как отмечалось выше, и с познавательной сферой. Так, у младших школьников может быть нарушена или недостаточно развита зрительная память, в результате чего и могут возникнуть каллиграфические ошибки. Разрешить возможные трудности можно, подобрав учащимся систему упражнений, помогающую развивать тот или иной процесс.

В методике обучения грамоте существуют упражнения, которые направлены на тренировку зрительного восприятия, пространственного восприятия и т.д. Совокупность различных видов упражнений поможет учителю начальных классов развить психические процессы. Это в свою очередь и станет основой каллиграфического письма.

Русский народ всегда ценил красивое письмо, это отражено в поговорке «Красиво писать – красоту творить». Вопрос, как научить этому ребенка, волнует многих учителей начальной школы, так как красивое письмо – это еще и грамотное письмо, поэтому в 3-4 классах неправильное каллиграфическое письмо порождает орфографические ошибки, поэтому учителя этих классов перед тем как перейти к теме урока проводят минутки чистописания. Такая работа не всегда результативна, так как в большинстве случаев учащимся неинтересно делать то, что как им кажется, они давно умеют. К примеру, учитель начальной школы Г.И. Карнаухова смогла с этим справиться, и теперь на уроках чистописания учащиеся сами через рисунок предмета рождают образ, рождают новую мысль. Сначала при составлении композиции, штрихуя, её учащиеся придумали очень интересные рассказы о дружбе, путешествовали по родному краю, разгадывали лесные тайны. Эта работа помогла не только формировать умение писать быстро, соблюдая четкость, плавность, ритмичность, наклон, связность, линейность письма, но и позволила развивать речь учащихся, языковое чутье, фонематический слух и орфографическую грамотность. Вот такие минутки чистописания и становятся для учеников праздником. Они отличаются разнообразием, учащиеся могут сами составлять предложения, вспоминать пословицы и загадки. Именно такая работа и вызывает интерес, у младших школьников появляется стимул писать красиво [60].

Итак, методика становления и развития каллиграфического письма прошла длительный период своего развития. Она претерпела существенные изменения. Но в настоящее время разработаны основные направления по формированию красивого и четкого почерка. Для современной методики обучения элементарному письму графический навык представляет собой сложное речевое действие, которое реализуется через взаимосвязанную деятельность четырех компонентов: слухового, артикуляционного, зрительного и рукодвигательного. Связное письмо должно быть естественным результатом формирования навыка возрастного совершенствования координации движений, а не искусственно навязанным требованием, не соответствующим функциональным возможностям младшего школьника, затормаживающим формирования и развитие каллиграфического навыка в процессе письма, а порой и приводящим к серьезным отклонениям в состоянии здоровья.

Исходя из определения графики как раздела лингвистики, который изучает систему отношений между звуками (фонемами) речи и буквами письма, а также рисунок буквы, воспринимаемый зрительно и сам процесс изображения её, необходимо уточнить содержание понятия «графический» и «каллиграфический» навык. Понятие «графический» навык «вбирает» в себя всё содержание графики, тогда как «каллиграфический» навык характеризует внешнее качество письма, то есть умение писать правильным и устойчивым почерком, не нарушая высоты, ширины, угла наклона элементов, букв и соединений букв. Термин «каллиграфический» сочетается со словами «почерк», «письмо» [3].

Одним из важнейших условий развития каллиграфического навыка письма является создание таких гигиенических условий, как:

– правильный подбор мебели;

– правильная посадка;

– положение тетради;

– направление освещения;

– оптимальность формы ручки;

– продолжительность беспрерывного письма и т.д. [2].

Стул должен стоять так, чтобы передняя правая ножка находилась на одной линии с краем стола, левая же должна стоять на 7-10 см от линии края стола. Туловище школьник держит прямо, не сгибая ни вперёд, ни в стороны, не опуская плечи, оба плеча находятся на одной высоте. Грудь не касается стола (расстояние от стола до груди равно примерно ширине ладони). Ноги согнуты под прямым углом в бёдрах и в коленях, опираются всей стопой на подставку для ног или на пол. Голова слегка наклонена вперёд, чтобы глаза находились на расстоянии 20-30 см от тетради. Для ребёнка маленького роста это расстояние чуть меньше. Локти пишущего ученика немного выступают за край стола и находятся на расстоянии около 10 см от туловища. Такая поза не только делает письмо удобным, но и позволяет сохранить работоспособность, предотвращает нарушения зрения и осанки.

Тетрадь располагается под наклоном вправо примерно в 20 градусов и сдвинута влево от центра тела; правая рука придерживает тетрадь в нужном положении и передвигает её по мере необходимости; свет при письме падает справа [9].

Дети обучаются наклонному письму под углом в 65 градусов к строке. Наблюдения показали, что именно такой наклон благоприятствует скорописи. Обучая детей наклонному письму, учитель с первых дней в школе следит, чтобы в ходе письма кисть находилась в одном и том же положении относительно предплечья, а движение руки по строке обеспечивалось сгибанием руки в локтевом суставе и в плече. При этом правая рука свободно движется по листу, а левая лежит на листе, придерживая его. Тетрадь на парте лежит так, чтобы начало строки приходилось на середину груди пишущего. По мере заполнения страницы, тетрадь продвигается вверх, но начало заполняемой строки по-прежнему находится напротив центра груди пишущего.

Велика роль доски в обучении письму. На чёрном или тёмно-коричневом фоне доски учитель и дети пишут, как правило, белым мелом (для подчёркивания и выделения букв, слогов используются цветные мелки). В 1-м классе на доске делается разлиновка, которая совпадает с разлиновкой страницы в тетради [1].

Парта подбирается в соответствии с существующими нормативами (по маркировке). Расстояние от первой парты до доски – не менее 2 м, от последней парты – не более 8 м. Свет падает с левой стороны сидящих учеников. Освещённость на поверхности парты – 75–80 люксов. У доски должны быть дополнительные светильники с отражателями. Высота доски нижнего края – 85 см от пола, доска матовая [1].

Важное значение имеет правильное определение длительности непрерывного письма: для I класса – 5 мин.; для II – 8 мин.; для III – 12 мин.; для IV – 15 мин. После каждого «сеанса» письма дети должны переменить форму деятельности и обязательно посмотреть вдаль, например на доску [28, с. 83].

Строгое соблюдение организационных и гигиенических требований к обучению письму обеспечит не только эффективность формировании каллиграфии в процессе письма и работоспособность учащихся на уроках, но и их правильное физическое развитие, их нормальное зрение, правильную осанку.

Развитие каллиграфического навыка письма определяется таким критерием, как чёткость и устойчивость письма. Этот критерий характеризуется умением пишущего соблюдать установленную высоту, ширину и угол наклона букв и их отдельных элементов. Ширина букв равна примерно их высоте, а у некоторых букв (например, ж, Ж, т, Т) она в 1,5 раза больше, чем высота. При письме в тетради с обычной разлиновкой («в линейку») высота и ширина соответственно уменьшается. Угол наклона остается прежним [3].

Следующим показателем каллиграфического навыка является связанность письма. Она проявляется в умении школьника выполнять правила соединения букв и плавно передвигать руку вправо по мере написания целостных буквенных комплексов. При соблюдении норм безотрывного письма почерк учащегося становится чётким и устойчивым, а темп письма – более ускоренным.

Ещё одним из важнейших условий развития каллиграфического навыка является скорость письма, которая проявляется в количестве знаков, написанных учеником в связном тексте за единицу времени, чаще всего за минуту. Увеличение скорости свидетельствует о том, что мелкие, разрозненные акты письма, объединяясь, превращаются в единый процесс целостного воспроизведения сложных буквенных сочетаний, и письмо протекает легко, без особых затрат нервных и физических сил.

Развитие ускоренного письма – не самоцель, а условие выработки автоматизированности навыка воспроизведения букв и их комплексов на бумаге. Если каллиграфический навык письма развит, то все критерии, рассмотренные выше, проявляются в неразрывном единстве. Так, например, каллиграфическая чёткость письма будет показательной только при определенной скорости написания букв и их сочетаний. Если же каллиграфия письма не отвечает установленной норме, то скорость как показатель автоматизированности каллиграфического навыка утрачивает своё значение. С другой стороны, скорость сама по себе, в отрыве от качественного показателя формирования каллиграфии в процессе письма и его навыка, в частности графической грамотности, каллиграфической чёткости и устойчивости, не может являться достаточно объективным и надежным критерием автоматизированности действия письма. Развитие связанности (безотрывности) теснейшим образом связано с выработкой скорости и устойчивости почерка у ученика [3].

**Ссылки на источники**

1. Жедек П.С. Методика обучения письму: Русский язык в начальных классах: Теория и практика / П.С. Жедек. Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: 1997.

2. Основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Сальникова Т.П. Методика обучения грамоте. – М.; 2001

4. Сергеева Б.В. Содержание профессионального самосовершенствования педагога начального образования. Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки» (Success of Modern Science and Education) – №8, Белгород, 2016.

**ІІІ. Особенности организации воспитательного процессе в начальной школе**

**Волокитина Юлия Николаевна,**

*магистрант кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО*

*«Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

yuliyavolokitina94@mail.ru

**Баранова Ольга Игоревна,**

*канд. пед. наук, доцент каф. педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

[barolig@mail.ru](mailto:barolig@mail.ru)

**Формы продуктивного взаимодействия учителей**

**начальной школы и учащихся**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются продуктивные формы взаимодействия учителей начальной школы и учащихся, обеспечивающие успешную социализацию учащихся в классном коллективе, адаптацию к школе, улучшение условий для их развития. Представлены функции урока, его классификация, задачи внеурочной формы взаимодействия.*

***Ключевые слова:*** *взаимодействие учащихся и учителей, продуктивные формы взаимодействия, урок, начальная школа.*

Взаимодействие многогранный процесс, включающий в себя разнообразные точки соприкосновения субъектов взаимодействия. С точки зрения А. А. Бодалёва, «взаимодействие» – форма общения, представляющая собой совместную деятельность, в которой каждый из участников мотивирован на достижение определенной цели [1]. Субъектами взаимодействия могут выступать: отдельные личности (люди), человек и группа (организация), человек и окружение. Как результат взаимодействия – достижение единства целей субъектов взаимодействия и реализация потенциала их творческого развития [2].

Продуктивность рассматривается как получение чего-то качественно нового. В отношении форм взаимодействия субъектов образовательного процесса продуктивность определяется созданием чего-то качественно нового или преобразованием того или иного явления или процесса.

Продуктивное взаимодействие рассматривается М.В. Александровой как «способность человека создавать за определенный промежуток времени некое количество чего-либо или совершать определенное количество действий» [3].

К основным характеристикам взаимодействия относят: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние, срабатываемость, совместимость. Эти характеристики по-разному проявляются в зависимости от ситуаций и условий, в которых осуществляется взаимодействие участников образовательного процесса, что позволяет сделать вывод о многообразии классификаций форм взаимодействия субъектов образования [4].

Взаимодействие субъектов – учителей начальной школы и учащихся осуществляется в определенных формах. Разделим формы взаимодействия на три группы: урок, внеурочная деятельность и внеклассная работа. Каждая из этих групп имеет свою специфику и свое место в учебном процессе, но вместе с тем они имеют и общие черты [5].

Рассмотрим более подробно каждую из этих форм.

*Урочная форма взаимодействия*. По мнению В.А. Сухомлинского «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции» [6]. Данная форма прочно вошла в систему работы массовой общеобразовательной школы. Урок выполняет определенные функции:

– образовательные, решающие задачи формирования и развития знаний, умений и навыков;

– воспитательные, решающие задачи патриотического, экологического, эстетического, нравственного, трудового, санитарно-гигиенического воспитания;

– развивающие, решающие задачи развития личностных качеств учащихся, их памяти, мышления, речи, мировоззрения, экологической, этической, эстетической и санитарно-гигиенической культуры, творческих способностей, навыков учебного труда.

Рассмотрим классификацию уроков, предложенную С.В. Кульневич [7] (таблица 1).

*Таблица 1*

**Классификация типов уроков по С.В. Кульневич**

|  |  |
| --- | --- |
| Уроки с измененными способами организации | Урок-лекция, лекция-парадокс, защита знаний, защита идей, урок вдвоем, урок-встреча. |
| Уроки, опирающиеся на фантазию | Урок-сказка, урок творчества, урок-сочинение, урок изобретательства, урок-творческий отчет, комплексно-творческий отчет, урок выставка, урок изобретательства, урок -«удивительное рядом», урок фантастического проекта, урок-рассказ об ученых, урок-бенефис, урок портрет, урок сюрприз, урок-подарок |
| Уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ | Экскурсия, заочная экскурсия, прогулка, гостиная, путешествие в прошлое (будущее), путешествие по стране, поездка на поезде, урок-экспедиция, защита туристических проектов |
| Уроки с игровой состязательной основой | Урок-игра, урок - «домино», проверочный кроссворд, урок в форме игры «Лото», урок типа: «Следствие ведут знатоки», урок-деловая игра, игра-обобщение, урок типа КВН, урок: «Что? Где? Когда?», урок-эстафета, конкурс, игра, дуэль, соревнование и т.д. |
| Уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации | Парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет, защита оценки, урок-консультация, урок-практикум, урок-семинар, урок-общественный смотр знаний, урок-консультация, итоговое собеседование, ученическая конференция |

Рассмотрим *внеурочную форму взаимодействия* субъектов учебно-воспитательного процесса. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает реализацию в образовательном учреждении как урочной, так и внеурочной деятельности. Кроме того, внеурочная деятельность в начальной школе позволяет решить ещё целый ряд очень важных задач:

– обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;

– оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;

– улучшить условия для развития младшего школьника;

– учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [8].

Совместно с задачами в ФГОС НОО определены организационные модели внеурочной деятельности:

– модель дополнительного образования;

– модель «школы полного дня»;

– оптимизационная модель;

– инновационно-образовательная модель.

Внеурочная работа как форма организации учебной деятельности учащихся обусловлена необходимостью решения обязательных учебных задач, заложенных в государственной программе. Она, как и урок, является обязательной. Однако в отличие от урока она не ограничена строгими временными рамками по каждому учебному предмету, продолжительность ее выполнения во многом определяется индивидуальными особенностями ученика.

Виды внеурочной работы разнообразны. Это, прежде всего, выполнение домашних заданий по материалу, изученному на уроке. Данный вид внеурочной деятельности учащихся следует рассматривать как продолжение его деятельности на уроке. Основная цель этой деятельности – повторение, закрепление и практикование знаний и умений, полученных на уроке. Наряду с этим существуют такие формы внеурочной деятельности как: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие. Формы организации внеурочной деятельности, как и в целом формы образовательного процесса, определяет образовательное учреждение.

Внеурочная деятельность может осуществляться за рамками учебного плана образовательного учреждения, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса и проводимую в формах, отличных от урочной; дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования); образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта; организацию деятельности групп продленного дня; классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.); деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования; инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе, учитывающих региональные особенности [8].

В ФГОС нового поколения определены требования к программам внеурочной деятельности:

– в разделе «результаты» должны быть зафиксированы личностные, метапредметные, предметные результаты, с учетом реализации системно-деятельностного подхода;

– в их структуре следует определить наличие частей «интеграция учебной и внеурочной деятельности»;

– включение в них «неаудиторной занятости»;

– в условиях их реализации должно быть зафиксировано наличие кадров педагогов-воспитателей, система повышения их профессиональной компетентности; материально-техническое обеспечение, информационной среды, методического обеспечения.

В этих программах строго продумывается соответствие форм и содержания ожидаемым результатам, поставленным целям.

Рассмотрим *внеклассную форму взаимодействия* учителей и учащихся. Внеклассная работа в отличие от внеурочной не является обязательной. Она строится по интересам учащихся и на принципах полной добровольности. Вместе с тем, как и обязательная учебная деятельность, внеклассная работа должна учитывать возрастные особенности учащихся. Ведущей задачей внеклассной работы является расширение эрудиции школьников, развитие их личностных качеств с учетом индивидуальных интересов. Отсюда вытекает особая значимость внеклассной работы в развитии индивидуальных творческих способностей учащихся. Содержание внеклассной работы не направлено на выполнение обязательной учебной программы, но, как правило, связано с ней [5]. Внеклассная работа не регламентирована жесткими временными и возрастными рамками. Продолжительность внеклассных занятий определяется в каждом отдельном случае руководителем этого занятия или руководителем учреждения. В группах могут быть объединены как одновозрастные, так и разновозрастные дети.

Таким образом, внеклассная работа имеет существенные отличия от урока и внеурочной работы. Внеклассная работа может быть организована как массовая, групповая и индивидуальная.

Особенностью массовых внеклассных мероприятий является то, что в них могут принимать участие все учащиеся школы или отдельного этапа обучения, например, только начальной школы. Значительно более регулярны групповые внеклассные занятия. В которых участвует значительно меньше учеников, чем в массовой.

Индивидуальная внеклассная работа более разнообразна, чем массовая и групповая, так как она в большей степени, чем предыдущие, индивидуализирована, в большей степени учитывает индивидуальные особенности детей, выполняется детьми более самостоятельно. Однако, хотя индивидуальная работа довольно самостоятельна, учителю не следует оставлять ее без внимания. Установив какие-то особые наклонности ребенка, надо помочь ему советом: порекомендовать для чтения необходимые книги, помочь поставить и провести опыт, ответить на интересующие ребенка вопросы [5] (таблица 2).

*Таблица 2*

**Формы внеклассной работы в начальной школе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Массовые** | **Групповые** | **Индивидуальные** |
| Организация праздников | Кружки | Чтение специализированной литературы |
| Организация выставок | Факультативы | Наблюдение |
| Экскурсии | Опыты | Эксперимент |
| Походы |  | Индивидуальное посещение музеев, выставок, зоопарков и т.д. |
| Путешествия |  |  |
| Олимпиады |  |  |

Следовательно, взаимодействие учителей начальной школы и учащихся становится продуктивным, если оно осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками. Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия способствующие:

– активному включению всех участников образовательно процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

– исследовательской позиции всех субъектов образования;

– объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;

– партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремления, перспективы личностного роста [9].

По мнению Е.Л. Федотовой содействие личностному росту субъектов взаимодействия происходит за счёт:

− педагогического обеспечения позитивных перемен в самом процессе взаимодействия, перевода его смысловых приоритетов с деятельности и общения на личность контактирующих субъектов;

− поступательного видоизменения позиций участников контакта, а именно характера существующей между педагогом и обучающимся связи, степени проявлениями ими активности, инициативы и творчества;

−последовательного совершенствования связывающих субъектов взаимодействия отношений.

− соответственно повышение общего уровня продуктивности педагогического взаимодействия достигается:

− обеспечением личностно ориентированной мотивации исследуемого процесса;

− смещением его смысловых акцентов в сторону интересов самой личности;

− организацией совместной деятельности и общения на основе потребностей и возможностей каждого из участников такого рода контактов [10] .

Таким образом, продуктивное взаимодействие учителей начальной школы и учащихся способствует успешной социализации вторых в классном коллективе, адаптации к школе, улучшению условий для развития ребенка, итогом такого взаимодействия должны стать создание и практическая реализация нововведений, приводящих к успеху всех участников образовательного процесса.

**Ссылки на источники**

1. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М.: Просвещение, 1995. – 326 с.

2. Лепетина Н.В. Стимулирование и развитие образовательной активности родителей в современной школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2011. – 142 с.

3. Александрова М.В. Теория и практика моделирования продуктивного взаимодействия педагогов в развивающейся школе: моногр. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 104 с.

4. Кощиенко И.В. «Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема». Проблемы педагогики и психологии 2011 - №1 – С.4.

5. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе: Учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

6. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Москва. Издательство Академия педагогических наук РРФСР.- 1961 г. – 658с.

7. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. - Воронеж: ЧП Лакоценин С.С, 2006. – 175 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.05.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785).

9. Витвицкая Л.А. «Взаимодействие субъектов образовательного процесса» Вестник ОГУ 2005 - № 10 том 1.Гуманитарные науки – С.6.

10. Федотова Е.Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса //Гуманитарный вектор. 2015 г. № 1 (41). Основополагающие подходы в образовании – C. 6.

**Мардиросова Галина Борисовна,**

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования» ФППК КубГУ, г. Краснодар*

mardirosovagb@mail.ru

**Мазуренко Ольга Ивановна,**

*студентка КубГУ ФППК, г. Краснодар*

mazurenko\_fppk@mail.ru

**Формы взаимодействия классного руководителя**

**с родителями младших школьников**

***Аннотация:*** В данной статье рассмотрена проблематика взаимодействия школы и семьи. Проанализирована деятельность классного руководителя по организации работы с родителями. Рассмотрены основные формы взаимодействия классного руководителя с родителями учеников.

***Ключевые слова:*** *формы работы, классный руководитель,**начальные классы, школа и семья, организация взаимодействия*

Новые социокультурные условия, изменения, происходящие в общественно-политическом устройстве современного государства, не обходят стороной и школу, прямо или косвенно влияя на все стороны учебно-воспитательного процесса. Взаимодействие школы и семьи является актуальной проблемой в обществе на сегодняшний день. Школа и семья – это два общественных института, которые во взаимодействии влияют на процесс воспитания ребёнка. Сегодня как никогда важно создать оптимальные безопасные условия установления продуктивных взаимных отношений между всеми субъектами образовательного процесса, включая и родителей младших школьников. Именно потому сейчас весьма актуальна идея педагогики сотрудничества учителей, родителей и учащихся. Безусловно, ведущая роль во взаимодействии семьи и школы отводится классному руководителю. Однако, социальные, бытовые и материальные проблемы взаимодействующих сторон зачастую тормозят успешность решения поставленной задачи.

Деятельность классного руководителя по организации работы с родителями ориентирована на:

**–** *просвещение* – способствование родительскому видению и пониманию изменений, происходящих с детьми;

– *консультирование* – совместный психолого-педагогический поиск методов эффективного воздействия на учащегося в процессе приобретения им общественных и учебных навыков;

– *коммуникацию* – обогащение семейной жизни эмоциональными впечатлениями, опытом культуры взаимодействия ребенка и родителей.

Большой интерес классный руководитель начальной школы должен уделить психолого-педагогическому просвещению родителей учащихся класса. Хорошо организованное и продуманное педагогическое просвещение родителей влияет на развитие их педагогического мышления и воспитательные умения, изменение восприятия собственного ребенка в их глазах.

Родители должны активно участвовать в учебно-воспитательном процессе в школе и в классах своих детей. Одной из форм участия родителей в учебно-воспитательном процессе является деятельность школьного и классного родительского комитета. В родительский комитет входят самые интересующиеся, опытные и инициативные родители. Выборы родительского комитета осуществляются общим голосованием родителей класса. Родительский комитет привлекает родителей к организации и проведению внеклассных мероприятий в классе. Родители могут организовывать в классе работу различных кружков, спортивных секций, клубов.

Как педагоги, так и родители желают видеть своих детей счастливыми и здоровыми. Сотрудничество учителей и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных сторон и позиций, увидеть в разных ситуациях, а также помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей и развитии способностей младшего школьника. Но в то же время значительная часть родителей – не профессиональные воспитатели. Они не обладают специальными знаниями в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми.

Главную роль в создании сотрудничества педагогов и родителей выполняют педагоги. Взаимопонимание родителей и классного руководителя, их взаимное доверие возможны, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает их, а советует, договаривается и размышляет вместе с ними. Атмосфера взаимодействия и общения педагога с родителями должна показать, что классный руководитель нуждается в родителях, в объединении их совместных усилий.

Не все родители откликаются и проявляют интерес на сотрудничество педагога с ними. Классному руководителю необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы. Нужно начинать работу с теми, кто желает участвовать в жизни класса и поддерживает педагогов.

Классный руководитель, привлекая родителей к участию в воспитательной работе в классе, должен обратить внимание на поощрение самых серьезных и активных родителей в жизни класса. Формы поощрения родителей могут быть различными, например: благодарственные письма, грамоты, шутливые ордена и медали, дипломы и многие другие необычные формы поощрения.

Учитель – классный руководитель начальных классов, устанавливая связи с родителями, решает такие задачи:

– познание семьи ученика;

– систематическое изучение влияния социального окружения на личность учащегося;

– организация совместной педагогической деятельности школы и семьи в обучении и воспитании детей;

– помощь родителям в воспитании детей дома;

– организация педагогического просвещения родителей [1, c. 187].

Изучая семьи учащихся, классный руководитель должен обращать внимания на следующую информацию о семье ученика:

– общие сведения о родителях или людях, заменяющих их;

– образовательный уровень семьи, интересы родителей к жизни ребенка в классном коллективе и школе;

– жилищные условия семьи и материальная обеспеченность;

– авторитетность семьи в глазах ребенка;

– уровень педагогической культуры родителей;

– степень значимости воспитательного воздействия родителей на ребенка;

– семейные обычаи и традиции.

Изучение семей младших школьников позволяет педагогу ближе познакомиться с самим учеником, понять уклад жизни семьи ученика, ее обычаи, традиции и духовные ценности.

Для изучения семьи классный руководитель может использовать различные методы психолого-педагогической диагностики, которые позволяют корректировать поведение младшего школьника, влиять на отношения родителей и детей. В науке известны и широко применяются следующие методики диагностики: наблюдение, тестирование, беседы, тренинги, деловые игры, анкетирование, интерактивные игры, анализ материалов детского творчества. Для диагностики взаимоотношений учащихся и их родителей можно использовать и проективные методики. Эффективность использования проективных методик состоит в том, что методики неоконченных предложений можно использовать как для учащихся, так и для их родителей. Необычные результаты дают рисуночные диагностики, которые можно предлагать выполнить младшим школьникам и их родителям на одну и ту же тему. Интересный результат во взаимодействии с семьей дает такая форма её изучения как сочинение-размышление. Такая диагностика используется там, где классный руководитель и родители учеников являются единомышленниками, которых объединяет единая цель – сделать жизнь учащихся лучше и в школе, и в семье. Можно проводить множество различных исследований, благодаря которым классный руководитель сможет вызвать у родителей интерес к воспитанию своих детей и желание посещать школу, контактировать с классным руководителем [6, c. 187].

Вся работа семьи и школы делится на три основные организационные формы: индивидуальная, групповая и коллективная. Одной из коллективных форм является педагогический лекторий, который проводится с целью привлечения внимания родителей к современным проблемам воспитания младших школьников. Это предполагает вооружение родителей систематическими знаниями основ теории воспитания.

Во многих школах работают университеты педагогических знаний для родителей, которые предполагают сложные формы работы родителей по овладению теорией воспитания. Занятия предусматривают лекционный курс, а также семинарские занятия. Но, к сожалению, не каждая родительская аудитория класса готова к работе по этой форме [5, c. 229].

Сотрудничество учителя с семьями учащихся является требованием времени, и потому как происходит/не происходит объединение усилий детей, родителей и учителя в стремлении к достижению оптимальных результатов, делает/не делает школу привлекательной для детей и родителей, стимулирует/не стимулирует учителя к творческой деятельности. Сегодня, согласно ФГОС НОО родители младших школьников получили доступ к участию в таких вопросах как: выбор предметов для обучения, определение объёмов их изучения, составление учебных планов, изменение сроков и длительности учебных триместров и каникул, выбор профиля школы, выработка внутришкольных уставов, разработка мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания школьников, системы поощрений и наказаний. К этому следует готовить родителей, поскольку многие из них переносят свой школьный опыт на современные требования к начальному общему образованию, из-за чего часто возникают конфликтные ситуации.

Социальное партнерство классного руководителя и родителей младших школьников возможно исключительно на основе системы сотрудничества, которая опирается на заинтересованность обеих сторон в изучении ученика, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и свойств. Такая система с одной стороны строится на принципах взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу, с другой – на выборе классным руководителем совместно принятых оптимальных форм взаимодействия.

Формы взаимодействия – это многообразие организации совместной деятельности и общения, которые могут быть как традиционные, так и нетрадиционные. Основные традиционные формы работы с родителями [2, c. 4]наглядно представлены в таблице 1.

Родительское собрание – основная форма работы с родителями, где обсуждаются проблемы жизни классного и родительского коллективов. Классный руководитель начальной школы направляет деятельность родителей в процессе его подготовки и является рядовым участником собрания. Собрания не сводятся к монологу учителя, а принимают характер беседы, взаимного обмена мыслями и идеями. Эффективный способ повышения творческой активности участников родительского собрания – включение их в совместную исследовательскую деятельность [4, c. 5].

Родительский лекторий позволяет ознакомиться родителям с вопросами воспитания, повысить их педагогическую культуру. Тематику лектория определяют родители. Если у них возникают проблемы с определением темы занятий, то учитель может помочь, предложив набор тем с учетом имеющихся методических рекомендаций, а также проблем воспитания детей в данном классном коллективе.

*Таблица 1*

**Виды традиционных форм взаимодействия**

**классного руководителя с родителями учащихся**

| **Коллективные** | **Индивидуальные** | **Групповые** |
| --- | --- | --- |
| Родительские собрания | Беседы | Работа с родительским комитетом |
| Вечера вопросов и ответов | Консультации | Тренинги |
| Лектории | Поручения | Родительские клубы |
| Дни открытых дверей | Посещения на дому |  |
| Диспуты и др. | Анкетирование |  |

Конференция по обмену опытом воспитания детей может быть тематической. Такая форма привлекает внимание родителей, информация для них звучит более убедительно и воспринимается родителями более серьезно. Выступить в этом случае могут многие родители с учетом того, в решении каких проблем они достигли положительных результатов.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей и выяснения набора проблем, возникающих в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. Для обсуждения родителями может быть представлен ряд вопросов проблемного характера.

Диспут – размышление по проблемам воспитания. Это одна из интересных для родителей форм повышения их педагогической культуры. Он производится в непринужденной обстановке, позволяет включить всех в обсуждение проблем. Участники диспута могут разбиться на группы и сформулировать наиболее интересные вопросы. Предметом таких обсуждений могут быть конкретные ситуации из жизни класса и конкретной семьи учащегося [5, c. 101].

Групповые формы взаимодействия классных руководителей и родителей обусловлены разной степенью подготовленности родителей к воспитанию детей в семье, характером участия родителей в организации воспитательной работы класса, индивидуальными особенностями учащихся, трудностями семейного общения.

Особо важной формой является взаимодействие классного руководителя с родительским комитетом. В некоторых классах, где родители заинтересованы и активны, функцию членов родительского комитета по очереди выполняют все, распределившись в группы по желанию. Родительский актив – это опора классных руководителей, при умелом взаимодействии он становится проводником идей всех учителей и родителей. Педагог и родительский комитет пытаются сформировать советы дел для организации работы с учетом возможностей и интересов родителей. В этом случае педагоги взаимодействуют с различными группами временных организаторов конкретной деятельности, консультируя и оказываю помощь при необходимости, включаясь в активную совместную деятельность [1, c. 67].

Классные руководители проводят групповые консультации, практические занятия для родителей, например по оказанию младшим школьникам помощи в овладении навыками быстрого чтения, мыслительной деятельности. Групповые занятия могут носить исследовательский характер. Педагоги приглашают на урок родителей тех детей, которые испытывают какие-либо трудности в учебной деятельности. Учителя стремятся построить уроки с учетом проблем этих учащихся. После посещения определенного количества этих уроков родители и учитель вместе пытаются выявить причины неуспеваемости детей, найти способы оказания им помощи.

Ряд групповых занятий педагога и родителей может быть связан с вооружением родителей знаниями и умениями организации деятельности кружков для детей, клубных форм работы в выходные дни на дому.

В последнее время особую заботу у педагогов вызывает взаимодействие с отцами детей. С этой целью классные руководители организуют специальные встречи с отцами детей, проводят конференции, консультации-размышления [2, c. 44].

На сегодняшний день все более востребованными становятся нетрадиционные формы работы с родителями младших школьников, представленные в таблице 2, и активные формы содействия, сотрудничества, сотворчества: клубы, мастер-классы, коллективные творческие дела (КТД) – совместные мероприятия в сотрудничестве родитель-ребенок-учитель.

*Таблица 2*

**Виды нетрадиционных форм взаимодействия**

**классного руководителя с родителями учащихся**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Коллективные** | **Индивидуальные** | **Групповые** |
| Конференции | Электронный дневник | Совместные дела |
| Онлайн-конференции | Онлайн консультации | Семинары |
| Круглый стол | Электронные письма | Веб-семинары |

Безусловно, виртуальные формы взаимодействия на сегодняшний день удобны для родителей с высокой занятостью. Одним из их главных плюсов является экономия времени как родителей, так и учителя. Однако это не решает проблему нехватки детско-родительского общения и полноценного взаимосотрудничества между взрослыми [3, c.9]. Одна из главных задач классных руководителей – это создание условий для развития отношений в семье. Главным средством ее решения является совместная деятельность родителей и учащихся, организованная в различных формах. Одна из них – общественный смотр знаний, проводимой для родителетей младших школьников. Предмет, тему, методику проведения общественного смотра знаний учащиеся, родители и педагоги определят совместно. Учитель составляет задания и помогает сформировать группы, а также организовать подготовительную работу, корректируя отношения между учащимися. Родители занимаются оформлением и подготовкой поощрительных призов и оценок результатов.

День открытых уроков проводится в удобное для родителей время, чаще всего в субботние дни. В основном приглашаются все родители, но иногда лишь определенная группа родителей. Посещенные родителями открытые уроки завершаются их коллективным анализом. Отмечаются достижения, наиболее интересные формы урока, результаты познавательной деятельности учащихся, ставятся проблемы, намечаются перспективы.

В целях эффективного взаимодействия классного руководителя и родителей младших школьников используются различные формы трудовой деятельности: оформление кабинета, благоустройство и озеленение школьного двора, посадка аллеи, сбор макулатуры и создание классной библиотеки, а также формы досуга: подготовка концертов, совместные праздники, просмотр и обсуждение фильмов и спектаклей, соревнования и конкурсы [5, c. 69].

Таким образом, современному классному руководителю начальной школы важно совершенствовать не только имеющиеся формы взаимодействия с родителями, но и вызвать у родителей интерес к воспитанию своих детей, желание посещать школу и взаимодействовать с друг с другом. Важно, чтобы родители усвоили главное правило, касающееся учащегося «Воспитание детей в семье – это обучение их умению обходиться без родителей» [4, c. 196].

**Ссылки на источники**

1. Дереклеева Н.И. Родительские собрания 1–11 классы. – М.: Вербум-М, 2000.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 1995.

3. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

4. Рожков М.И. Классному руководителю: Учебно-методическое пособие. – М.: ГИЦ Владос, 2001.

5. Микерова Г.Ж. Психология и педагогика организаторской деятельности: учебное пособие для магистрантов /Г.Ж. Микерова. Краснодар: Кубан. гос. ун-т; ОАО Кубанское полиграфическое объединение, 2013 – 80 с.

**Винокурова Екатерина Александровна,**

*студентка 3 курса кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, КубГУ, г. Краснодар*

[VEA96.96@mail.ru](mailto:VEA96.96@mail.ru)

**Гакаме Юлия Даудовна,**

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, КубГУ, г. Краснодар*

gakame\_yud@mail.ru

**Проблема школьной тревожности в начальной школе**

**Аннотация. *Данная статья посвящена изучению проблемы школьной тревожности младших школьников, выяснению причин и факторов ее возникновения. В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «тревожность», представлены результаты диагностики школьной тревожности младших школьников.***

**Ключевые слова: *тревожность, школьная тревожность, коррекция школьной тревожности.***

Одной из волнующих проблем современной начальной школы является психологическое здоровье младших школьников. В настоящее время возросло количество детей с повышенной тревожностью, беспокойством и страхами, различного рода нарушениями эмоционально-волевой сферы. Изучение причин возникновения и предупреждение школьной тревожности и страхов у младших школьников значительно снизит проблемы, которые могут поджидать их в будущем. Эти причины могут скрываться в семейных проблемах, социально-экономических преобразованиях, информационном росте, политической нестабильности, неблагоприятных микросоциальных и бытовых условиях. Проблема тревожности при обучении в школе рассматривалась в различных трудах ведущих отечественных и зарубежных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева Л.С. Славиной, Э.М. Александровской, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Б.И. Кочубея, Е.В. Новиковой. З. Фрейда, К. Хорни, Г. Салливана, А. Адлера, Р Мэя. и других.

В психолого-педагогической литературе понятие «тревожность» определяют по-разному. Рассмотрим различные дефиниции данной категории. В Большом психологическом словаре, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [2].

В Словаре практического психолога, тревога – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределённой опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Ряд ученых, А.И. Захаров [1], Л.В. Макшанцева, А.О. Прохоров, предполагают, что тревожность как свойство личности формируется под влиянием постоянно повторяющихся ситуаций актуализации тревоги, сначала как готовность к проявлению тревоги, а в дальнейшем как новообразование эмоциональной сферы.

По мнению К. Хорни [2], базовая тревожность – это то состояние, в котором находится ребенок, который чувствует себя беспомощным, изолированным, в мире, который воспринимается им, как потенциально враждебный. А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. По определению Р.С. Немова, тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Е. Савина, считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих. По определению С.С. Степанова [3], тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи. Обобщая, можно отметить, что тревожность рассматривается с разных позиций: как свойство личности, как определённое эмоциональное состояние, как следствие отрицательных переживаний.

Большинство ученых считают, что для тревожной личности свойственны такие проявления, как беспокойство, излишнее напряжение, негативные предчувствия, а также повышенная активность вегетативной нервной системы. Тревога является способом организма среагировать на ситуацию стресса, и может иметь различную интенсивность и период протекания. Тревожность не является однозначно отрицательным явлением, определенный приемлемый уровень тревожности не только допустим, но и необходим для правильной активной деятельности.  
Существует понятие оптимального уровня тревожности, который так же называется желательным. Все вышесказанное, несомненно, тесно связано с понятием школьной тревожности.

Школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ученика с различными компонентами школьной образовательной среды. Наиболее типично возникновение школьной тревожности под воздействием социально-психологических факторов или факторов образовательных программ:

* учебные нагрузки;
* сложности в освоении школьной программы;
* выбор учебной программы, не соответствующей уровню развития психических функций (мышления, память, внимание, речь), состоянию здоровья ребенка, имеющимся знаниям-умениям-навыкам способствует увеличению тревожности;.
* неадекватные ожидания со стороны родителей;
* неблагоприятные отношения с педагогами.
* непринятие детским коллективом, сложности в общении со сверстниками.

Наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов, где педагогический стиль учителя характеризуется одинаково высокой требовательностью и к «сильным», и к «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося.

Также формированию тревожности могут способствовать завышенные требования педагога, не соответствующие возрастным возможностям детей. Основными переживаниями тревожных детей, связанными с общением со сверстниками, являются тревога и зависимость. Поэтому ситуация установления новых взаимосвязей может выступать для таких детей мощным стрессогенным фактором усиливающим тревожность и, как следствие, снижающим эффективность их учебной деятельности.

К физическим причинам школьной тревожности учащихся относятся проблемы с их сном и хронические заболевания ребенка (проблемы с неврологией, с психическим здоровьем).

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. Среди признаков школьной тревожности можно отметить такие, как:

* ухудшение соматического здоровья учащегося.
* «беспричинные» головные боли, боли в животе, тошнота, головокружение, резкое повышение температуры;
* нежелание ходить в школу;
* отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий;
* раздражительность и агрессивные проявления обучающегося;
* рассеянность или снижение концентрации внимания
* страхи, связанные со школой.

Е.К. Лютова и Г.Б. Монина выделяют следующие критерии определения тревожности у младшего школьника:

1. постоянное беспокойство;
2. трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо;
3. мышечное напряжение (например, в области лица, шеи);
4. раздражительность;
5. нарушения сна.

С целью изучения уровня школьной тревожности у младших школьников на базе МБОУ СОШ № 58 г.Краснодара был проведен констатирующий этап эксперимента. Выборку составили обучающиеся 2-х классов в количестве 24 человек (16 мальчиков и 8 девочек). В качестве диагностического инструментария были использованы: проективная методика «Несуществуующее животное» и методика «Незаконченные предложения». Результаты проведённой диагностики представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты проведённой диагностики уровня школьной тревожности**

**у младших школьников**

**(% от числа опрошенных школьников)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровни**  **школьной тревожности** | **Методика «Несуществующее животное»** | **Методика «Незаконченные предложения»** |
| Высокий | 42,1% | 42,1% |
| Средний | 31,6% | 36,8% |
| Низкий | 26,3% | 21,1% |

Как видно из таблицы, по результатам диагностической методики «Несуществующее животное» высокий уровень показали 8 обучающихся, что составило 42,1%, средний уровень у 6 обучающихся, что составило 31,6%, низкий уровень лишь у 5 обучающихся, что составило 26,3% от числа учащихся принимавших участие в исследовании. Результаты уровня тревожности по методике диагностики «Незаконченные предложения» незначительно отличаются от представленных выше. Полученные результаты в ходе констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о том, что достаточно большое количество младших школьников имеют высокий уровень школьной тревожности.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить несколько направлений в работе по коррекции школьной тревожности у младших школьников. Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время. Большинство отечественных психологов Б. Кочубей и Е. Новикова, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, М.И. Чистякова считают, что коррекцию тревожности нужно вести в следующих направлениях:

* консультационная работа с родителями, педагогами, направленная на снятие факторов, провоцирующих повышение личностной тревожности младших школьников;
* формирование осознания собственных эмоций и чувств;
* обучение умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство;
* укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе;
* выработка конструктивных способов поведения в трудных для обучающегося ситуациях.

Особую зону риска представляет собой момент поступления в школу, период психофизиологических и личностных изменений у первоклассника. Первый класс школы – один из наиболее существенных критический периодов в жизни детей. Поступление в школу для многих из них – эмоционально-стрессовая ситуация: изменяется привычный стереотип, возрастает психоэмоциональная нагрузка. От того, как пройдет адаптация на первом году обучения, во многом зависит работоспособность и успеваемость в последующие годы. При поступлении в школу на ребенка влияет комплекс факторов: классный коллектив, личность педагога, изменение режима дня, непривычно длительное ограничение двигательной активности, появление новых, не всегда привлекательных обязанностей. Организм приспосабливается к этим факторам, мобилизуя для этого систему адаптивных реакций.

В случае неудовлетворения потребностей первоклассника, отражающих его внутреннюю позицию, важнейшего личностного новообразования, может привести к переживанию устойчивого эмоционального неблагополучия, став источником тревоги и беспокойства. Р.В. Овчарова [4] для преодоления школьной тревожности у обучающихся в первом классе считает необходимым:

смягчение, снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, поскольку гипертрофированные потребности, порождая бурные эмоциональные реакции, препятствуют формированию продуктивных навыков деятельности;

развитие и обогащение оперативных навыков поведения, деятельности, общения с целью вытеснения или замены неправильно сложившихся способов реализации мотива;

учёт конфронтационного характера тревожности как личностного образования;

проведение работы по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

Итак, среди различных переживаний человека тревожность занимает важное место, ведь частo она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Опираясь на вышеперечисленные факторы возникновения тревожности и страхов у младших школьников, мы убедились, что данная проблема является актуальной и требует более подробного исследования. Изучение проблемы школьной тревожности должно быть одним из составляющих при подготовке будущих учителей начальных классов.

Ссылки на источники

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.

2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М: «Прогресс-Универс», 1993, – 188 с.

3. Степанов С.С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. – Москва: Педагогика – Пресс, 1995. – 168 с.

4. Овчарова Р.В Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.

**Карпенко Анжелика Вячеславовна,**

*преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

[mardirosav@mail.ru](mailto:mardirosav@mail.ru)

**Домрачева Оксана Евгеньевна**

*студентка 3 курса НО ДО ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,*

*г. Краснодар*

[oxana.domra4eva@yandex.ru](mailto:oxana.domra4eva@yandex.ru)

**Способы организации нравственного воспитания младших школьников**

**в процессе учебной деятельности**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются различные формы, методы, приемы, средства и способы нравственного воспитания младших школьников в процессе обучения.*

***Ключевые слова:*** *методы разностороннего воздействия, методы организации деятельности, методы формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования поведения и деятельности.*

Процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных форм, методов, приемов и воспитательных средств. Понятие форма воспитания в педагогической литературе определяют как – способ организации воспитательного процесса. Формы организации воспитательного процесса в самом общем виде отражают отношения, которые складываются между учителями-воспитателями и учащимися-воспитанниками.

В педагогике формы воспитания классифицируют в зависимости от количества воспитанников, – охвачен весь класс, небольшие группы или отдельные ученики (фронтальная, групповая, индивидуальная работа). Это наиболее распространенная классификация [8, 157 с.].

Правомерна и классификация форм организации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания:

1) словесные формы (собрания, сборы, лекции, доклады, диспуты, встречи и т.д.);

2) практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады и конкурсы и т.п.);

3) наглядные формы (школьные музеи, выставки разных жанров, тематические стенды и др.) [8, 143 с.].

По мнению Н.И. Болдырева в организации нравственного воспитания важна его инструментовка. Воспитатель может влиять на ученика непосредственно, с глазу на глаз, но может и через его товарищей, через ученический коллектив [2, 82 с.]. Под методами воспитания понимают способы воздействия воспитателей на воспитанников и организацию их деятельности. Методы нравственного воспитания выступают как пути и способы формирования нравственного сознания учащихся, развития моральных чувств и выработки навыков и привычек поведения. Выбор методов нравственного воспитания во многом зависит от возраста учащихся и их жизненного опыта.

Характер методов нравственного воспитания изменяется и в зависимости от уровня развития детского коллектива. Если коллектив еще не сформирован, воспитатель предъявляет в твердой и категоричной форме требования ко всем детям. Как только заметную роль в коллективе начинает играть актив учащихся, методика работы меняется.

Традиционные методы нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов нравственного воспитания. Очевидно, что они не одинаково направлены на формирование мотивов нравственного поведения. Так, например, по результатам методы воздействия можно разделить на два класса:

1. Влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи,

2. Влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения [7, 523 с.].

И.С. Марьенко назвал такие группы методов воспитания, как методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, самовоспитания, руководства, объяснительно-репродуктивные и проблемно-ситуативные. В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы как: упражнение и убеждение [4, 53 с.]

Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от её направленности. Так, в процессе нравственного просвещения на первое место, естественно, выдвигается убеждение; в трудовом воспитании – упражнение; в воспитании дисциплинированности и ответственности наряду с основными методами применяются также поощрение и наказание [4, С.144-149].

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова выделяют следующие бинарные методы нравственного воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

Наиболее последовательной и современной представляется, на наш взгляд, классификация, разработанная Г.И. Щукиной, в которой она выделяет такие группы методов:

* методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);
* методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
* методы стимулирования поведения и деятельности [6, 236 с.].

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы требуют высокой педагогической квалификации. Рассмотрим наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическую беседу и метод наглядно-практического воздействия – пример [5, С.48-49].

В начальных классах часто используется рассказ на этическую тему. Это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает младшим школьникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. У рассказа на этическую тему несколько функций:

1. Служить источником знаний,
2. Обогащать нравственный опыт личности опытом других людей,
3. Служить способом использования положительного примера в воспитании.

Эффективность этического рассказа определяется конкретными условиями. Рассказ должен соответствовать социальному опыту школьников. В начальных классах он краток, эмоционален, доступен, соответствует переживаниям детей. Рассказ сопровождается иллюстрациями, которыми могут стать произведения живописи, художественные фотографии, изделия народных умельцев. Усиливает его восприятие хорошо подобранное музыкальное сопровождение. Обстановка в классе имеет большое значение для восприятия этического рассказа. Эмоциональное воздействие окружающей обстановки должно соответствовать замыслу и содержанию рассказа. Рассказ производит должное впечатление только тогда, когда он выполняется профессионально, так как неумелый, косноязычный рассказчик не может рассчитывать на успех. Рассказ обязательно должен переживаться младшими школьниками – его слушателями. Нужно позаботиться, чтобы впечатления от него сохранялись как можно дольше [7, 535 с.].

Разъяснение – метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников в целях их нравственного воспитания. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, – ориентированность воздействия на данную группу или класс или отдельную личность учащегося. Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения: «Поступать нужно так», «Все так делают» и т. п. Разъяснение применяется:

а) чтобы сформировать или закрепить новое моральное качество или форму поведения;

б) для выработки правильного отношения воспитанников к определенному поступку, который уже совершен.

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на внушение. Внушение, незаметно проникая в психику, действует на личность ученика в целом, создавая установки и мотивы поведения. Как уже было отмечено, младшие школьники особенно внушаемы. Учитель начальных классов, опираясь на эту специфику их психики, должен использовать внушение в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки [7, 537 с.].

Необходимо отметить, что при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, внушение могут принимать форму нотации. Она, как известно, никогда не достигает цели, а скорее вызывает противодействие у воспитанников, желание действовать вопреки. Нотация не становится формой убеждения.

В работе с учащимися различных возрастных групп широко применяется этическая беседа. В педагогической литературе она рассматривается и как метод привлечения учащихся для обсуждения, анализа поступков и выработки нравственных оценок, и как форма разъяснения школьникам принципов нравственности и их осмысления, и как средство формирования системы моральных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования нравственных взглядов и убеждений. Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения нравственных знаний, предполагающий участие обеих сторон – воспитателя и воспитанников.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий. Беседа должна носить проблемный характер. Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно учить детей с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения. Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию. Материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту воспитанников. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными. В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь младшим школьникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого учителю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами ученика, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

В начальной школе этическая беседа имеет простую структуру. Здесь предпочтителен индуктивный путь: от анализа конкретных фактов, их оценки до обобщения и самостоятельного вывода [7, 541 с.].

Пример – воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово – второй. Когда говорят о примере, подразумевают, прежде всего, пример живых конкретных людей – родителей, воспитателей, друзей. Но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических деятелей, выдающихся ученых. Психологической основой примера служит подражательность. Подражательность – деятельность индивида. Иногда очень трудно определить черту, где заканчивается подражание и где начинается творчество. Часто творчество и проявляется в особенном, своеобразном подражании [7, 542 с.].

Младшие школьники подражают тем, кто оказывает на них наиболее сильное впечатление. Согласно данным психологов, неизменную симпатию младших школьников вызывают люди смелые, волевые, находчивые, обладающие большой физической силой, стройной фигурой, приятной манерой общаться, правильными чертами лица. При выборе моральных примеров, учитывая эти закономерности восприятия личности, следует добиваться того, чтобы носители добрых начал были приятны и симпатичны, а носители пороков вызывали неприязнь [3, 75 с.].

Жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обращать внимание школьников на негативное в жизни и поведении людей, анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы не только желательно, но и необходимо. Вовремя к месту приведенный негативный пример помогает удержать воспитанника от неправильного поступка, формирует понятие о безнравственном [7, 543 с.].

Естественно, что воспитание зависит и от личного примера воспитателя, его поведения, отношения к воспитанникам, мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Известно, что для большинства младших школьников авторитет учителя абсолютен, они готовы подражать ему во всем. Но сила положительного примера наставника увеличивается, когда он своей личностью, своим авторитетом действует систематически и последовательно, без расхождений между словом и делом, доброжелательно [7, 558 с.].

В педагогической литературе описывается и такой метод формирования сознания личности, как диспут. Он представляет собой живой горячий спор на какую-то тему, волнующую воспитанников. Диспуты ценны тем, что убеждения, мотивы вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения. Этот метод сложный, используется в основном в средних и старших классах. В начальной школе его можно использовать как прием, например, в этической беседе.

В результате анализа способов формирования нравственного воспитания младших школьников нужно отметить, что в реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе воспитательного процесса тот или иной метод может применяться в изолированном виде,но без соответственного подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение воспитательного процесса к намеченной цели.

Итак, рассматривая нравственное воспитание младших школьников в учебной деятельности, приходим к выводу, что школе принадлежит приоритетная роль в в этом процессе. Нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботиться о выполнении следующих условий:

* опираться на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности.
* обеспечивает эмоциональную насыщенность общей деятельности, организует совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников.
* создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху.
* утверждает радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности.
* учитывает положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно), выполняющего функцию эмоционального заражения.
* заботится о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания [1, 27 с.].

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

**Ссылки на источники:**

1. Богданова О.С., Калинина О.Д., Рубцова М.Б. Этические беседы со школьниками. – М., 1997.

2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: (Вопросы теории). – М.: Педагогика, 1989.

3. Зосимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика, 1998. – №7.

4. Марьенко И.С. Нравственное становление личности. – М., 1985г.

5. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. – М., 2001.

6. Педагогика школы/ Под ред. Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1998;

7. Подласый П.И. Педагогика: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1996.

8. Средства воспитания (методический подход). // Классный руководитель. –2002. – № 3.

**Апиш Майя Нурбиевна,**

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры ПМНО ФППК КубГУ, г. Краснодар*

[apish2012@mail.ru](mailto:apish2012@mail.ru)

**Седова Светлана Николаевна,**

*студентка 4 курса ОФО кафедры ПМНО ФППК Кубгу, г. Краснодар*

svetlana.sedova.1996@mail.ru

**Использование технологии коллективных творческих дел (КТД)**

**в развитии коммуникативных умений младших школьников**

***Аннотация:***  *статья посвящена актуальной проблеме – развитию коммуникативных умений младших школьников. Основной акцент делается на использовании технологии коллективного творческого дела И.П. Иванова в развитии коммуникативных умений младших школьников. На основе теоретического анализа технологии КТД и экспериментального применения его на практике, приводятся результаты, подтверждающие эффективность использования данной технологии в развитии коммуникативных умений.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативные умения, технология творческого дела.*

Развитие коммуникативных умений одна из главных задач современного начального образования. Современный образовательный процесс в начальной школе строится во многом на умении учащихся сотрудничать (со сверстниками, с учителем и т.д.). А сотрудничество в младшем школьном возрасте невозможно без сформированности на достаточно высоком уровне коммуникативных умений учащихся. Самореализация и самоактуализация личности в социуме также напрямую находится в зависимости от сформированности ее коммуникативных умений. Именно поэтому ФГОС начального общего образования обращает так много внимания формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников [1]. Все эти аргументы подтверждает актуальность данной проблемы исследования.

В педагогической науке представлены множество способов формирования и развития коммуникативных умений младших школьников. На наш взгляд, наряду с другими способами, решению данной проблемы способствует технология коллективных творческих дел (КТД), разработанная И.П. Ивановым. Изучая эту технологию в рамках исследования пришли к выводу о том, что по этапам реализации, решаемым образовательным и воспитательным задачам, технологии проведения, формам организации она созвучна с современными интерактивными технологиями образования, реализуемыми в начальной школе.

По мнению автора технологии КТД И.П. Иванова, обучение в школе невозможно без взаимодействия: ученик-ученик, ученик-учитель. Особенно первокласснику, который не имеет опыта и способностей в общении, не просто проникнуть в незнакомую для него среду без чьей-либо посторонней помощи. Педагогу нужно аккуратно включить нового ученика сначала в школьную, а вслед за этим во взрослую жизнь. Успешному включению ученика может способствовать развитие культуры общения у младшего школьника. Потому формирование коммуникативных умений во многом зависит от реализации развивающей функции образовательного процесса в школе, в частности, в начальных классах. Немало важным фактором, влияющим на развитие личности, подготовленного к жизни в обществе, является участие младшего школьника в коллективном творческом деле.

Коллективной творческой деятельностью, называется «такая организация совместной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива участвуют в планировании и анализе; деятельность носит характер коллективного творчества и направлена на пользу и радость далеким и близким людям» [3].

Смысл данной технологии состоит в том, что при планировании жизни классного коллектива формируются периоды учебного года и подобные темы комплексного воспитательного значения, которым могут быть посвящены определенные периоды в каком-либо из классов начальной школы. Жизнь любого коллектива в каждом таком периоде, а также работа педагогов должны быть одухотворены основной мыслью. Каждая из этих мыслей должна отображать различные стороны жизнедеятельности классного коллектива младших школьников. Технология организации коллективного творческого дела предполагает:

– организацию жизни детского коллектива как социально важной – на основе коллективной заботы учителей и учеников об усовершенствовании окружающей жизни, жизни собственного коллектива и самосовершенствовании, о родных и не родных людях;

– построение коллектива на принципах сменяемости ролей (в коллективе отсутствует стабильность поручений и постоянных руководителей, управляющих, где каждый способен испробовать себя в любой роли), опоры на «небольшие группы» внутри коллектива (структура данных групп часто изменяется – таким образом, ученики учатся взаимодействовать с различными людьми), группового планирования, подготовки, анализа и организации общих дел, взаимоотношений и действий;

– организацию жизнедеятельности детского коллектива как личностно важной, эмоциональной, чувственной и насыщенной;

– организацию жизнедеятельности детского коллектива как художественно инструментованной (посредством ритуалов, традиций, игровых приемов и т.п.);

– особенную позицию педагога как старшего товарища или друга («рядом и чуть впереди»), искреннего и понимающего, готового и умеющего взаимодействовать с детьми» [3].

Главным звеном коллективной творческой деятельности является коллективное творческое дело. Непосредственно правила его образования и составляют основу технологических процессов коллективной творческой деятельности. В организации «классического» КТД шесть стадий:

Первая стадия – заблаговременная работа коллектива, целью которой является составление планов на предстоящее дело, формирование мотивации.

Вторая стадия – коллективное планирование, разработка проекта КТД. На данном этапе детский коллектив делится на микро группы (команды, звенья, экипажи, бригады), где каждая разрабатывает собственный вариант проведения предстоящего дела. С целью активизации деятельности учеников педагог может применять разнообразные способы:

– подсказка (совет почитать какую-либо книгу, посмотреть телепередачу);

– «заговор» («Давайте по секрету от других подумаем вот над чем…»);

– мозговой штурм;

– увлечение воспитанников перспективой предстоящего дела;

– прямое участие в обсуждении. Здесь каждая микро группа защищает собственный вариант выполнения КТД перед всем коллективом. При коллективном обсуждении различных способов, вариантов рождаются проекты КТД. Избирается «совет дела» – временный орган, которым будет управлять проведением КТД; в него входят представители всех микро групп.

Третья стадия – совместная организация КТД. Комитет дела устанавливает совместно разработанный план, организовывает и распределяет по микро группам поручения, связанные с его подготовкой. Данные задания обсуждают в микро группах, которые планируют и принимаются делать работу согласно отдельным частям единого замысла, принимая во внимание выбранные раннее пожелания и предложения членов коллектива. На этой стадии микро группы увлекаются своими «кусочками» предстоящего дела, подготавливают креативные сюрпризы, компоненты дизайна, вознаграждения. Совет дела согласовывает их деятельность.

Четвертая стадия – стадия проведения КТД. Это и есть собственно коллективное творческое дело, итог работы по его подготовке. Соучастниками являются все без исключения. При проведении КТД допускаются отступления от первоначального плана за счет сюрпризов, экспромтов, импровизаций.

Пятая стадия – коллективное подведение результатов, совместный анализ проделанного процесса. Данная стадия подразумевает участие каждого члена коллектива в обсуждении о проведенном опыте (своем и своих товарищей). Вероятны две линии анализа: анализ организации КТД (что понравилось? Почему? Кому скажем «Спасибо»?) и саморефлексия (что тебе дало участие в КТД? Что показалось важным? Помогло ли КТД что-то понять в себе?).

Шестая стадия – ближайшие последствия. У управляющих коллективом своя собственная цель: как правильнее в целом применять в учебной и внеучебной деятельности тот опыт, который его ученики накопили на планировании, подготовке, проведении и обсуждении коллективного творческого дела. Это может быть работа в микро группах на уроке, подготовка сюрпризов для малышей из детского сада, оформление летописи коллектива [3].

Каждое коллективное творческое дело считается единым средством воспитания, так как подразумевает формирование и развитие в единстве личностных, индивидуальных и субъективных качеств ученика.

Таким образом, коллективная творческая деятельность – организация совместной, коллективной деятельности взрослых и детей, при которой все члены коллектива принимают участие в планировании и анализе. Любое коллективное творческое дело состоит из этих шести стадий, в каждой, из которой главной целью считается сплочение классного коллектива, наполнение его жизни творчеством, самостоятельностью, общением.

При планировании коллективного творческого дела, где задействован каждый участник деятельности, применяют соответствующие *формы* работы [3]:

– «мозговая атака», или «мозговой штурм». Состав участников делится на две группы. Первая группа – «генераторы идей», где члены этой группы обязаны за короткое время обдумать и рассмотреть большее количество вариантов их решения, но, при этом они не имеют права обсуждать чужие идеи. Один участник из группы не принимает участие в «штурме» – он фиксирует всего лишь возникшие идеи. Вторая группа – «аналитики». Они обсуждают предложения «генераторов», ничего не изменяя, и выбирают рациональные и оптимальные. Уже после выполнения «атаки» группы меняются своими функциями. Руководитель предстает здесь в роли «заказчика»: коротко объясняет суть проблемы и правила проведения «мозгового штурма»;

– конкурс на лучшее предложение о содержании общей жизни;

– анкета-копилка типа «Хочу, чтобы было так» или «Думаю – мечтаю – предлагаю»;

– специальная газета-«молния» (особый тип стенной или радиогазеты. Включает мгновенное сообщение происходящего в жизни коллектива, что ставит вопрос-задачу для общего безотлагательного размышления. Не маловажно, чтобы все члены выпуска доделали дело до конца: собрали предложения и обсудили со всеми членами коллектива, осуществили меры для практического выполнения поставленной задачи. Газеты-«молнии» могут издаваться как специально созданной редколлегией, а также и поручаться каждый раз новой группе учащихся. В данном случае при последующих выпусках каждый из участников будет задействован);

– закрытый конкурс на лучшие общие дела (предложения ребят (персональные и массовые) подаются в пакетах под лозунгом вместе с другим (запечатанным) пакетом, в котором раскрывается авторство (данные пакеты обнародуются только после рассмотрения и оценки всех предложений под девизами)).

Уже при планировании предстоящего коллективного творческого дела у учеников проявляется заинтересованность в общении, влечение к новым знакомствам. Младшие школьники заражаются единым делом, стремятся находить в себе новые идеи, мысли в помощь товарищам. Именно эта деятельность объединяет коллектив, что не маловажно для формирования общительности.

При организации творческой деятельности принимает участие каждый ученик или в составе совета коллектива, где каждый на протяжении всего периода проводит работу руководителя в своей микро, либо в составе того или иного «совета дела».

При подведении результатов учителя и родители организовывают общий сбор коллектива, где каждому предоставляется возможность выразить собственное мнение, мысль, где обсуждают положительные и отрицательные аспекты при подготовке и проведении КТД. Больше всего при обсуждении используют такую форму, как обсуждение по кругу. Коллективное рассуждение по кругу, дает возможность высказать свои собственные мысли, мнение по общему вопросу. Круг, в котором все участники сидят лицом друг к другу, царит доброжелательная атмосфера при обсуждении общего дела, настраивает участников на открытую беседу между собой, которая уравнивает их роль и позицию (в том числе и взрослого), предоставляет возможность рассказать свои чувства и мысли в атмосфере поддержки[3].

В данной ситуации педагог стимулирует процесс самоопределения школьников, поскольку:

– ученики обучаются делиться собственными проблемами и мыслями, а не скрывать и подавлять их в себе;

– младшие школьники учатся выслушивать других участников КТД;

– у застенчивых и, как правило, спокойных и тихих учащихся имеется возможность высказаться и быть услышанными наравне со всеми, так появляется опыт проявления себя в классе;

– ученики сравнивают свое мнение и мнение товарищей, это им помогает формировать собственную точку зрения;

– в такой атмосфере, как прямое и открытое общение, происходит формирование и развитие коллектива, участники лучше познают друг друга, где возникает чувство взаимопонимания и близости (похожие взгляды, эмоции, достаточно близкие проблемы и т.д.), формируется чувство «МЫ».

После группового обсуждения младшие школьники создают различные коллективные рассказы с изображениями, выпускают настенную газету, журнал, где основная идея – это оценка и результат прошедшего мероприятия. По возможности в оформлении таких мыслей должны участвовать все: именно так будет происходить развитие не только сжато передавать свои эмоции в речи, но и оформлять их в письменной форме, что тоже входит в понятие коммуникативных способностей младших школьников [3]. Здесь будет главным, чтобы школьники нашли себя в КТД, реализовали свою личность в деле, удовлетворили свою неуверенность в жизни, насытились богатством общения, содружеством и сотворчеством.

Абсолютно на всех этапах при организации КТД, необходимо обязательно внимательно относиться к учащимся с низкой самооценкой, неуверенностью, «новеньким», «трудным», кого коллектив по определенный причинам не принимает. Таким участникам трудно не только организовывать товарищей для выполнения поручений, а зачастую они сами не знают и не могут начать беседу со знакомыми людьми. Для такой личности ученика необходимо рационально применять технологию создания ситуации успеха. Именно эта технология предоставит всем возможность увидеть таких детей с неожиданной (неожиданно хорошей) стороны, изменяя свое отношение к ним в лучшую сторону, также они сами займут достойное место в команде, включаясь при этом в общую работу и в ситуации успеха применять способности.

С целью становления конструктивных взаимоотношений, учитель регулярно демонстрирует подобающее отношение и поведение, которые основываются при беседе, добивается реализации поставленных целей в поведении отношений между младшими школьниками. Для них очень важно иметь образ, соответствующий при выстраивании личных, деловых отношений с окружающими людьми [2]. Следовательно, получение опыта гуманных отношений в группе, сформированности убежденности в необходимости таковых отношений, осознание их «плюсов» – это один из важных результатов коллективной творческой деятельности и показатель верной организации взаимодействия, как учителей, так и учащихся начальных классов. Деятельность участников в творческой работе, дает ориентир на формирование у них коммуникативных способностей: свободно и легко устанавливать деловой и товарищеский контакт с людьми, стремиться расширять круг общения, участвовать в общественной деятельности [2].

Коммуникативные умения – это навык общения, который обеспечивает его эффективность и совместимость с другими людьми. В младшем школьном возрасте, ученики учатся навыку приобретения друзей, находят общий язык в данном возрастном диапазоне, а также стремятся совершенствовать навыки и умения тех видов своей деятельности, которые ценятся в интересующей его компании, чтобы быть лидером в этой группе и добиться успешности.

С целью изучения уровня развития коммуникативных умений у младших школьников было проведено исследование на базе школы № 21 х. Лосево Кавказского района Краснодарского края. В эксперименте приняли участие 25 учащихся 2 «Б» класса.

В начале эксперимента была проведена диагностика сформированности коммуникативных умений учащихся данного класса с помощью анкетирования. Цель анкетирования – выявить готовность учащихся к общению, их желание вступать в контакт с другими людьми. Результаты диагностики свидетельствуют о том, что почти все школьники выражают готовность к общению (98%), имеют желание знакомиться и вступать в контакт со знакомыми людьми (79%), неохотно вступают в общение с малознакомыми и незнакомыми людьми 11% учащихся.

Учитывая полученные данные, на формирующем этапе эксперимента с целью развития коммуникативных умений младших школьников было разработано и реализовано 2 коллективных творческих дела:

1. Коллективное творческое дело «Стенгазета «Я и Мы» с целью развития интереса школьника к себе и своим товарищам, открыть себя для других, открыть других для себя, показать свои положительные стороны, заинтересовать собой и своим другом других детей в классе.

2) Коллективное творческое дело, посвященное празднику 8 марта, с целью создать условия, способствующие оптимизации межличностных отношений детей в классе.

В процессе формирующего этапа эксперимента была разработана и реализована картотека игр, направленных на развитие коммуникативных умений младших школьников, включающая игры-ситуации.

Повторная диагностика на контрольном этапе экспериментальной работы показала уменьшение количества второклассников, которые испытывают неловкость и стеснение и потому неохотно вступают в общение с малознакомыми людьми на 4%. В результате проведенной работы в экспериментальном классе при реализации коллективных творческих дел уровень коммуникативных умений младших школьников повысился.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что технология коллективных творческих дел при реализации каждой из её стадий, способствует развитию коммуникативных умений младших школьников и подтверждает свою эффективность.

**Ссылки на источники**

1. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. №373 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»  (в редакции приказов от 29 декабря 2014 г. №1643, от 18.05.2015г. №507. http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\_09/m373.html.

2. Иванов И.П. Коллективное творческое воспитание //Семья и школа. 1989-№8. – С. 14-16.

3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

**Микерова Галина Георгиевна,**

*доктор педагогических наук, профессор, зав. каф. педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

mykerova8@mail.ru

**Герасименко Анастасия Александровна,**

*бакалавр 2-го курса каф. педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

gerasskanastya@mail.ru

**Теоретические основы воспитания у младшего школьника**

**ответственности за свои поступки в классном коллективе**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются теоретические основы воспитания у младшего школьника ответственности за свои поступки в классном коллективе. Проанализировано понятие «ответственность», описаны её составляющие компоненты. Структурированы методы и формы формирования такой ответственности.*

***Ключевые слова:*** *ответственность, методы и формы формирования ответственности, младшие школьники.*

Кризисная социально-экономическая ситуация в конце ХХ в. наглядно показала, что в сложных социальных условиях именно человек становится целью и движущей силой социального прогресса. Воспитание растущего человека как формирование личности, способной осуществлять ответственные действия и готовой нести ответственность за свои поступки, составляет одну из главных задач современного общества. Ответственность как категория социальная, подконтрольная, связанная с коллективом, общественным классом, стала уступать подходу, в котором рассматривается внутренняя личная ответственность человека за свои действия и поступки как специфическая личностная функция индивида (В.В. Сериков). Это объясняется возрастанием роли отдельной личности человека в окружающем мире, расширением её свободы и в то же время зависимости от внешней социальной и естественной среды. Увеличилось число ситуаций в производственных, социально-экологических, информационных средах, в которых над человеком, кроме собственной совести, нет другого контроля. Принятие субъектом любого решения, выбор того или иного варианта поведения связаны с повышенной ответственностью за возможные неблагоприятные последствия.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации [6] в качестве одной из приоритетных целей образования определено разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи. Согласно Федеральному государственному стандарту начально общего образования (ФГОС НОО) [5], общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. В ФГОС НОО одним из требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы выступает «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе». Отмечается необходимость перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений и навыков» к воспитанию высоконравственных, творческих, компетентных и успешных граждан России, сознающих ответственность перед обществом, способных самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия.

Важнейшие аспекты ответственности как нравственной категории освещены в работах М.М. Бахтина, А.Г. Здравомыслова, Л.А. Когана, М.К. Мамардашвили, В.А. Ядова и др., а процесс воспитания ответственного отношения к учению представлен в работах А.Д. Алферова, З.И. Васильевой, А.А. Гусева, О.А. Петрухиной, М.А. Станчиц. Ими разработаны некоторые научные основы построения процесса формирования ответственного отношения в учении при изучении отдельных предметов, в различных видах деятельности, в том числе выявлены признаки ответственности в учении.

Возраст 7-ми лет является переходным критическим возрастом. Д.В. Эльконин отмечал, что психодиагностика в переходный возраст должна оценить новообразования прошедшего возрастного периода, т.е. оценить сформированностъ игровой деятельности, произвольность, умение управлять своим поведением, подчиняться правилам, социальные навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками, хорошее развитие наглядно-образного мышления и воображения, а также диагностировать зачатки учебных новоообразований: уровень развития общих представлений, осведомленности, способность к элементарным логическим выводам [1].

Учеба, общение, игры – три важных составляющих в развитии молодого человечка семи-двенадцати лет. Именно они формируют личность и сказываются на умственном развитии детей. В игре ребята общаются между собой, закрепляют на практике полученные навыки и знания, проявляют свой характер. Воспитание детей в школе и любом коллективе сложно переоценить. Но нельзя преуменьшать и роль семьи в развитии младшего школьника [1].

Ответственность в психологической литературе – волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И. Голубева, Л.С. Славина, Р.С. Немов). Существенными признаками этого качества являются точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Здесь наблюдается тесная связь ответственности с рядом других волевых качеств с настойчивостью, выдержкой.

Наиболее актуальным формирование ответственности становится с момента поступления младшего школьника в школу. Переход к школьному обучению означает коренную перестройку всего образа жизни младшего школьника. Перед первоклассником выдвигается целый ряд требований: он должен ходить в школу, заниматься тем, что предусмотрено школьной программой, выполнять требование учителя, неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения, добиваться результатов в учебе.

Понятие ответственность предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект – конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект – это то, за что субъект несет ответственность, «что возложено на него или принято им для исполнения». Это может быть поручение, просьба, судьба общего дела и др. Взаимосвязь субъекта и объекта создает временную перспективу понятия: ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить – перспективный аспект.

В соответствии с ФГОС начального образования одной из важнейших функций начальной школы – формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД). УУД – система различных учебных действий учащегося, которые позволяют не только самостоятельно осваивать новые для него знания об окружающем мире, но и успешно организовывать процесс познания с целью повышения качества своего образования.

Теоретико-методологической основной разработки программы развития универсальных учебных действий (УУД) для предшкольного и начального общего образования наряду с другими подходами стал культурно-исторический деятельностный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов Л.С Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др., раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся

В ФГОС начального общего образования содержится характеристика личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Мы подробнее остановимся на регулятивных универсальных учебных действиях, т. к. именно этот вид УУД лежит в основе формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников, а значит и в основе формирования ответственности, и успешности всего обучения в начальной школе.

К регулятивным УУД относятся:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план, и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления младшим школьником своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагания и сохранения цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает, как его умение строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства [2].

Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции. Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной, поскольку: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют их выполнение, определяют для себя систему санкций. Педагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах выполнения задания.

В качестве составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности. Среди них честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Названные качества не могут реализоваться успешно, если у ученика не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности школьника.

Рассмотрим особенности проявления этого качества у детей младшего школьного возраста. Среди основных показателей ответственности детей этой возрастной группы К.А. Климова [2] выделяет: осознание ими необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (младший школьник вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.); эмоциональное переживание в процессе выполнения задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

В качестве основных критериев проявления ответственности в учебной деятельности, по мнению М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [4], могут выступать: умение выполнять требования учителя сразу и до конца; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявить самостоятельность на уроке и в подготовке домашних заданий; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к учению и требованиям учителя, получение удовлетворения от преодоления трудностей в учении; применение волевых усилий при выполнении задания и др. Ответственный ученик понимает социальные ценности учения, проявляет критичность в оценке своего отношения к учению, своего поведения, своих личностных качеств, умеет признавать свои ошибки, правильно истолковать их причины.

Итак, волевые качества, в том числе ответственность, проявляются в младшем школьном возрасте преимущественно в игровой деятельности, затем – в трудовых действиях, и только на третьем месте, по мере формирования позиции школьника, – в учебной деятельности.

Ответственность как качество личности воспитывается с ранних лет, главным образом поощрением самостоятельности ребёнка в принятии им решений. Ответственность формируется как результат требований, которые предъявляются к личности. Воспринятые ею, они становятся внутренней основой мотивации поведения. С поступлением в школу возникает потребность в новых или более совершенных ответственных качествах личности: дисциплинированности, сознательности, организованности, требовательности к себе и другим.

Так, В. И Селиванов [2] все методы формирования волевых качеств, в том числе ответственности, сводит к четырем основным группам, представленным   
на рисунке 1

**Методы формирования ответственности**

САМОВОСПИТАНИЯ

УБЕЖДЕНИЯ

ПООЩРЕНИЯ, ТРЕБОВАНИЯ, ПРИНУЖДЕНИЯ

УПРАЖНЕНИЯ

Рисунок 1 – Методы формирования ответственности личности за свои поступки

В практике воспитания и обучения широко используются разнообразные формы организации деятельности младших школьников. В качестве таких организационных форм выступают, прежде всего, индивидуальные и групповые этические беседы, обсуждение содержания художественных произведений и конкретных поступков, устные журналы, встречи, утренники и др. Возрастные особенности школьников, опыт их деятельности и поведения, уровень развития нравственного сознания в известной степени дифференцируют формы организации словесного воздействия. Формы организации учебной деятельности в целях формирования ответственности младших школьников представлены на рисунке 2

**Формы организации**

**учебной деятельности**

Индивидуальные и групповые этические беседы

Устные журналы

Обсуждение содержания художественных произведений и конкретных поступков детей

Встречи

Рисунок 2 – Формы организации учебной деятельности для формирования ответственности младших школьников

Ответственность, как и любое другое качество, воспитывается лишь в процессе активного участия младших школьников в организованной учителем практической деятельности и общении. «Качества личности, и в том числе те, которые принято относить к ее нравственным качествам, – указывает А. А. Бодалев, – никогда не могут сформироваться у человека лишь в результате одних словесных воздействий на него, какими бы яркими эти воздействия ни были. Моральные качества не могут у человека возникать и развиваться вне соответствующим образом организованной конкретной деятельности: добросовестное отношение к труду – вне деятельности, требующей от его участника трудолюбия, ответственности, инициативы, старательности; забота о сохранении и умножении общественного достояния – вне деятельности, связанной с сохранением и умножением общественного богатства; коллективизм между людьми – вне общения». То же самое можно сказать и о воспитании дисциплинированности, ответственности, дружелюбия, бережливости, самостоятельности и т. д. Речь идет о том, что организация практической деятельности и общения младших школьников является важнейшим условием формирования у них нравственных умении, навыков и привычек и их интеграции в те или иные нравственные качества личности.

Важным методическим условием организации практической деятельности в процессе формирования ответственности является постановка общих целей в виде увлекательных перспектив и вовлечение всех учащихся в их реализацию. В качестве перспектив выступают такие воспитательные мероприятия, как организация трудовых дел, подготовка и проведение экскурсий, праздников, встреч и т.д. Эти мероприятия привлекают младших школьников своими яркими и красочными формами организации, вызывают желание участвовать в них, способствуют формированию их ответственности и социальной активности. Ведь содержательность и влияние практической деятельности на формирование этических качеств младших школьников во многом зависят от ее занимательности и использования элементов игры при ее организации.

Однако самым важным условием и средством воспитания у младших школьников ответственности за свои поступки и поведение является организованный ученический коллектив. А.С. Макаренко писал: «…переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитано, оно творит чудеса» [2]. Воспитать ответственность у членов ученического коллектива – значит воспитать у них сознательное и добровольное, основанное на внутреннем убеждении, стремление и потребность неукоснительно соблюдать уставные обязанности, осознанно следовать нормам и требованиям организации, умение добросовестно, своевременно и точно выполнять общественные обязанности, доводить начатое дело до конца, проявлять инициативу и самостоятельность в процессе выполнения поручений, настойчивость в пре­одолении встретившихся трудностей, умение предвидеть результаты своих действий и поступков и готовность отчитаться за них [4].

Воспитать ответственность – значит воспитать у учащихся способность к самодисциплине, самоконтролю, самооценке, научить их подчиняться коллективной дисциплине, руководствоваться чувством долга, поступать в соответствии с нравственными нормами общества. Воспитать ответственность – это, в конечном счете, воспитать стремление, готовность и потребность нести ответственность не только за себя, но и за коллектив, его успехи, дела, неудачи и ошибки. Так, выполняя поручение, младший школьник приучается действовать в соответствии с требованиями коллектива. Поэтому наличие общественно значимого поручения у каждого школьника следует рассматривать как средство управления воспитанием ответственности у учащегося, его нравственным развитием. Поручение также позволяет контролировать процесс нравственного становления учащихся, ибо в отношении к нему проявляется ответственность, дисциплинированность каждого члена коллектива [4].

Эффективно формирование ответственности осуществляется только тогда, когда педагогически рационально и целенаправленно используется весь воспитательный потенциал содержательной и процессуальной сторон учебной и разнообразных видов внеурочной деятельности и общения младших школьников.

Наибольшая эффективность при формировании у младших школьников культуры поведения и отвественности за свои поступки в классном коллективе достигается тогда, когда используются формы эмпирического (анализ нравственных поступков персонажей художественных произведений, конкретных поступков и действий учащихся) и теоретического (проведение индивидуальных и групповых этических бесед, утренников, овладение этическими представлениями и понятиями, заключенными в содержании начального образования) усвоения нравственных знаний учащимися, осуществляемые на основе тесной преемственности между их учебной и внеучебной деятельностью и общением. Важнейшим средством и условием воспитания ответственности является организованный ученический коллектив младших школьников.

**Ссылки на источники**

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2–е, испр. и доп. – М.: Изд–во УРАО, 1998.
2. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет. – // Формирование коллективных взаимоотношений у младших школьников. – М., 1998, С. 328–353.
3. Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей // Вопросы психологии. – 1996. 4. С.96–105.
4. Славина Л.С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. – // Вопросы психологии личности школьника. – М., 2001.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования /Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 48 с.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

**Микерова Галина Георгиевна,**

*д.п.н., профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования КубГУ, г. Краснодар*

mykerova8@mail.ru

**Петина Анна Олеговна,**

*студентка 4 курса педагогического образования (начальное и дошкольное) КубГУ, г. Краснодар*

petina.anyuta@mail.ru

**Патриотическое воспитание младших школьников**

**в условиях взаимодействия школы и семьи**

***Аннотация:*** *в статье рассматриваются особенности патриотического воспитания младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи. Описана экспериментальная работа, включающая методики диагностики учащихся и их родителей, представлен проект взаимодействия школы и семьи, выявлена динамика патриотической воспитанности младших школьников и их родителей.*

***Ключевые слова:*** *патриотическое воспитание, образование, младшие школьники, семья.*

В условиях модернизации российского образования важнейшими задачами, обозначенными в Национальной доктрине, являются сохранение, распространение и развитие национальной культуры и воспитание патриотов России. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), описывая «портрет выпускника» начальной школы, подчёркивает, что он «должен любить свой народ, свой край и свою Родину» [1, с. 5]. В качестве приоритетных задач ФГОС обозначает духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества [1, с.2]. Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения рассматривается как важнейшее направление современного образовательного процесса.

Дети младшего школьного возраста особо эмоциональны, пытливы, готовы к сопереживанию, у них идет процесс формирования личностных ориентиров, поэтому важно наиболее плодотворно проводить с ними воспитательную работу. Этому также способствует особая подверженность младших школьников влиянию взрослых [2, с. 264]. В стандарте сказано, что «духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте» [1]. Семья не может быть заменена никакими другими социальными учреждениями, так как именно здесь формируются система ценностей, базовые структуры личности ребёнка, его отношение к себе и окружающему миру. В связи с особой воспитательной ролью семьи возник вопрос, как организовать взаимодействие семьи и школы в патриотическом воспитании младших школьников. Для развития ребёнка важно, чтобы родители и школа не конкурировали, а сотрудничали, только тогда образование станет не ареной конфликтов, а источником радости и спокойствия. Именно поэтому мы рассматриваем работу с родителями как одно из важных направлений в учебно-воспитательной системе школы.

«К патриотизму, – отмечал академик Д.С. Лихачёв, – нельзя только призывать, его нужно заботливо воспитывать – воспитывать любовь к Родине, её истории, к родным местам» [3, с.152]. Задачей каждого педагога в области патриотического воспитания является превращение социально необходимых требований общества во внутренние стимулы и потребности личности каждого ученика. То, что нужно заниматься патриотическим воспитанием детей, не встречает возражений ни у педагогов, ни у родителей. Однако сегодня эта задача является, может быть, одной из самых сложных, так как воспользоваться богатым опытом воспитательной работы, накопленным в школах СССР, без осмысления его с позиций современных реалий не только трудно, но и опасно: можно получить обратный эффект. На современном этапе развития системы образования воспитательный процесс в школе является непростым. Во-первых, сегодняшние дети живут в крайне агрессивном информационном пространстве, использующем все возможности современной техники. В большинстве случаев им навязываются чуждые российской традиции ценности. Здесь страшна не сама информация, а отсутствие у детей иммунитета к ней. Во-вторых, сегодня в России не существует чётко определяемой социокультурной среды, что затрудняет формирование социального запроса общества. Более того, никогда ранее у нас так не расходились родители с педагогами в понимании сути современного воспитания, хотя, если разобраться спокойно, то несложно найти общие точки соприкосновения. В-третьих, в условиях плюрализма мнений в обществе вряд ли разумно предлагать детям ту или иную нравственную категорию как аксиому. Сегодня она должна быть выращена в ребёнке и им лично присвоена, но добиться этого значительно сложнее, чем читать нравоучительные лекции. В-четвертых, остро стоит вопрос сочетания национального и общечеловеческого воспитания подрастающего поколения.

Воспитание патриотизма сопряжено с трудностями во всякое время, потому что инстинкт самосохранения, стремления к собственному удобству всегда побуждал и побуждает человека озаботиться личными интересами отъединённого, индивидуального существования. Таким образом, современные социальные изменения и ориентация на новые стандарты образования диктуют педагогическим коллективам необходимость тесного взаимодействия с родителями учеников в их патриотическом воспитании. Объединение усилий школы и родителей – обязательное условие успешного решения задач патриотического воспитания. Только вместе с родителями можно результативно решать проблему формирования у младших школьников правильного отношения к нравственным ценностям. Целью педагога во взаимодействии с семьей учащегося является оказание ей образовательно-воспитательной помощи с учетом опыта, интересов, пожеланий и особенностей каждой семьи. Таким образом, взаимодействие педагога с семьей учащегося рассматривается как процесс их совместной деятельности по обучению и воспитанию детей, основанный на согласованности в действиях и сотрудничестве.

Результатом педагогического взаимодействия школы и семьи в патриотическом воспитании ребенка становятся приоритетно формируемые личностные качества, интегративно определяемые:

– знанием (знание истории народа, его обычаев, традиций; понимание процессов, происходящих во внутренней жизни России, в ее внешней политике, проблем науки и культуры, спорта, экологии, правопорядка; знание государственной символики, правил ее применения и т.д.)

– отношением (являются ли отношения к Родине осознанными; стали ли знания потребностями и мотивами личности, вошли ли в систему ее ценностных ориентаций и установок);

– поведением (в какой мере отношения – любовь к Отчизне, гордость за свой народ, желание быть полезным своей стране – реализуются личностью в конкретных поступках и действиях, превратились ли в убеждения).

Взаимодействие семьи и школы в патриотическом воспитании младших школьников будет эффективным, если: его теоретико-методологическую основу составят аксиологический, культорологический, этнопедагогический и деятельностный подходы; процесс взаимодействия осуществляется на основе разработанной и полифункциональной модели; соблюдаются педагогические условия, способствующие созданию развивающей среды для патриотического воспитания младших школьников.

Патриотическое воспитание в школе характеризуется целенаправленностью и организованностью, что обеспечивает, по мнению ряда ученых и педагогов-практиков, его большую результативность [4, с.286]. Процесс патриотического воспитания в семье имеет преимущественно спонтанный, стихийный характер и основан на имитации моделей поведения родителей. При организации взаимодействия школы и семьи в рамках патриотического воспитания учащихся важно следовать такому примерному алгоритму:

* определение потенциала семьи в воспитании детей (деятельность педагогов, родителей совместно с психолого-педагогической службой школы);
* постановка конкретных воспитательных задач и выбор способов их реализации;
* разработка программы совместных действий семьи и школы по направлениям;
* практическое осуществление этой программы в воспитательном процессе;
* анализ результатов (промежуточных и конечных) совместной деятельности школы и семьи в духовно-патриотическом воспитании детей [5].

Сцельюопределить оптимальные условия взаимодействия семьи и школы в патриотическом воспитании младших школьников, реализовать их на практике и экспериментально проверить их эффективность, было проведено экспериментальное исследование. Исследование проходило на базе МБОУ СОШ имени М.И. Калинина г. Белореченска Краснодарского края в 2016-2017 учебном году. Выборку составили учащиеся двух классов: 3 «А» класса – 28 человек и 3 «Б» класса – 25 человек и родители учащихся этих классов (по 20 человек). В процессе исследования были решены задачи:

1. Выявить уровень патриотической воспитанности младших школьников и патриотического отношения родителей на констатирующем этапе эксперимента.

2. Разработать проект взаимодействия  школы и семьи в патриотическом воспитании младших школьников, опирающийся на оптимальные общепедагогические и специфических условия, и реализовать её на практике.

3. Выявить динамику патриотической воспитанности младших школьников и патриотического отношения родителей на контрольном этапе эксперимента.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов. На первом – *констатирующем*, цель которого выявить уровень патриотической воспитанности младших школьников и патриотического отношения родителей использовались следующие методики диагностики:

1. Методика «Я – патриот» разработанная Н.В. Савельевой на основе главных положений и разделов государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», с учетом приоритетных задач и направлений воспитательной деятельности по развитию патриотизма учащихся; концептуальных оснований патриотического воспитания [6]. Её цель: выявить уровень проявления интереса младших школьников к «малой родине» и ее истории, частоту проявляемых стремлений школьников к патриотической деятельности; выявить уровень овладения учащимися практическими умениями и навыками по применению знаний о «малой родине», (определить уровень патриотической воспитанности по мотивационно-потребностному и поведенческо-волевому критериям);

2. Методика «Незаконченное предложение», разработанная преподавательским составом начальной школы № 51 г.Санкт-Петербурга, во главе с заслуженным учителем России Л.И. Царевой [6] с целью выявить объём знаний младших школьников по истории «малой родины», их полноту, прочность, уровень знаний сущности патриотизма (определить уровень патриотической воспитанности по когнитивно-интеллектуальному критерию);

3. Методика «Мое отношение к малой родине», предложенная И.П. Савенковым, заслуженным учителем России [6]. Её цель: выявить проявление патриотических эмоций и чувств младших школьников по отношению к «малой родине», (определить уровень патриотической воспитанности по эмоционально-чувственному критерию).

4. Для диагностики патриотического отношения родителей было проведено анкетирование с целью изучения компетентности родителей в вопросах патриотического воспитания школьников. На основе анкетирования выявлен уровень ориентации родителей в проблеме развития патриотических качеств у детей и их значения в жизни человека.

На втором – *формирующем* – этапе экспериментальной работы, который проходил в течение учебного года, в исследовании был разработан проект взаимодействия школы, семьи и учащихся в патриотическом воспитании младших школьников, опирающийся на оптимальные общепедагогические и специфических условия, и реализован на практике.

На третьем – *контрольном* – этапе эксперимента проводилась повторная диагностика с целью выявить динамику патриотической воспитанности младших школьников и патриотического отношения родителей.

Сопоставляя результаты, полученные из всех методик на констатирующем этапе эксперимента, можно сделать вывод, что большинство учащихся 3 «А» экспериментального класса обладают уровнем патриотического воспитания ниже среднего, «почетное» второе место занимает низкий уровень, а за ним следует средний уровень сформированности патриотических чувств. Этот результат представляет собой 2 уровень патриотической воспитанности по Т. М. Масловой [7]. Что касается респондентов 3 «Б» контрольного класса, то здесь общие результаты схожи с результатами учащихся 3 «А» класса. В целом по итогам диагностики преобладает уровень сформированности патриотических чувств ниже среднего, на втором месте – средний уровень, на третьем – низкий уровень. Этот результат по Т. М. Масловой [7] представляет собой 2 уровень (ниже среднего) патриотической воспитанности учащихся. Выявленные показатели результатов исследования на констатирующем этапе эксперимента, говорят о том, что учащиеся испытуемых классов имеют недостаточный уровень развития патриотических чувств.

В таблице 1 представлены результаты анкетирования родителей испытуемых младших школьников, по которым определен уровень компетентности родителей в вопросах патриотического воспитания детей.

Таблица 1

**Результаты анкетирования родителей испытуемых младших школьников на констатирующем этапе**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Классы** | **Уровень компетентности родителей**  **в вопросах патриотического воспитания детей** | | |
| **высокий** | **средний** | **низкий** |
| Родители уч-ся  3 «А» эксп. класса | - | 10 человек | 10 человек |
| Родители уч-ся  3 «Б» контр. класса | - | 15 человек | 5 человек |

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента сделан вывод о том, что уровень патриотической воспитанности младших школьников 3 «А» и 3 «Б» классов МБОУ СОШ имени М.И. Калинина г. Белореченска Краснодарского края недостаточно высок, взаимодействие семьи и школы осуществляется нерегулярно, патриотическое воспитание в семьях в обоих классах ведется не на должном уровне, уровень компетентности родителей в вопросах патриотического воспитания детей – средний и низкий, причем в экспериментальном 3 «А» классе он ниже, чем у родителей учащихся контрольного 3 «Б» класса.

С целью повышения уровня патриотической воспитанности младших школьников, педагогической грамотности родителей, а также для привлечения родителей к активному участию в патриотическом воспитании детей, на формирующем этапе эксперимента в исследовании был разработан и реализован в 3 «А» экспериментальном классе проект взаимодействия школы, семьи и учащихся младших классов в патриотическом воспитании, опирающийся на оптимальные общепедагогические и специфические условия, представленный в таблице 2.

Разработанный проект взаимодействия школы, семьи и младших школьников реализован в 3 «А» экспериментальном классе по следующим направлениям патриотического воспитания школьников: 1) духовно-нравственное направление; 2) культурно-историческое направление; 3) гражданско-правовое направление; 4) военно-патриотическое направление.

Таблица 2

**Проект взаимодействия школы, семьи и учащихся**

**в патриотическом воспитании**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Направления патриотического воспитания младших школьников** | **Формы работы с семьей** | **Формы работы с учащимися** |
| *Духовно-нравственное направление*, включающее в себя:  – формирование нравственно устойчивой цельной личности, обладающей такими моральными качествами, как добросовестность, честность, коллективизм, соблюдение правил поведения, уважение к старшему поколению, мужество, любовь к Родине и своему народу;  – воспитание уважения к семье, родителям, семейным традициям;  – формирование социальной активности, направленной на служение интересам своего Отечества;  – воспитание отношения к труду как к жизненной необходимости, главному способу достижения успеха в жизни;  – формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни, воспитание активной жизненной позиции в отношении собственного здоровья, неприятие асоциальных явлений, подрывающих физическое и духовное здоровье нации | 1.Родительское собрание «Патриотическое воспитание младших школьников: цель, задачи семьи»  2.Проект «Древо моей семьи»  3.Помощь в подготовке к беседе с учащимися «С чего начинается родина?»  4. Круглый стол на тему «Традиции семьи»  5. Выставки семейного творчества  6. Семейные спортивные праздники и соревнования, под девизом «Папа, мама, я – дружная семья!»  7. Оформление игротеки дидактических игр:  – Мешочек с датами исторических событий  – Мозаика «Карта города».  – «Угадай по описанию»  – Игрослов.  – Сложи свой герб  – Флаги  – Историческое лото | 1. Проект «Древо моей семьи»  2. Беседа «С чего начинается родина?»  3. Выставки семейного творчества  4. Семейные спортивные праздники и соревнования, прошедшие под девизом «Папа, мама, я – дружная семья!»  5. Конкурс пословиц и поговорок о семье, о родине  6. «Трудовой десант» детей и родителей (уборка класса, пришкольного участка, посадка деревьев) |
| *Культурно-историческое направление*, предполагающее:  – воспитание у учащихся любви к своей «малой» Родине. Родному краю, её почетным людям;  – вовлечение учащихся в работу по сохранению культурных и исторических памятников боевой и трудовой славы;  – формирование чувства национальной гордости, национального самосознания, способности жить с людьми других культур, языков и религий | 1. Экскурсия в краеведческий музей г. Белореченска «Мой город»  2. «Мои земляки» - встреча с известными жителями города  3. Экскурсия по городу «Мой Белореченск»  4. Проект «Легенды реки Белой»  5. Составление исторических кроссвордов для детей | 1. Экскурсия в краеведческий музей г. Белореченска «Мой город»  2. «Мои земляки» - встреча с известными жителями города  3. Экскурсия по городу «Мой Белореченск»  4. Защита проекта «Моя Родина – Россия»  5. Классный час «Краснодар-столица Кубани»  6. Проект «Легенды реки Белой» |
| *Гражданско-правовое направление*, ориентированное на:  – изучение государственной системы РФ, значение её Конституции, гимна, государственной символики, прав и обязанностей гражданина России.  – формирование глубокого понимания гражданского долга, ценностного отношения к национальным интересам России, её суверенитету, независимости и целостности;  – формирование культуры правовых отношений, стремление к соблюдению законодательных норм;  – развитие реально действующего школьного самоуправления | 1. Анкетирование «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания»  2.Анкетирование «Патриотические ценности»  3.Анкета «Патриотизм сегодня»  4. Организация уголка краеведения  5. Родительское собрание «Нужно ли воспитывать в ребенке патриотизм?» | 1. «Урок Гражданина»  2. «Государственный гимн России»  3. «Государственный флаг России»  4. «Государственный герб России»  5. Организация уголка краеведения |
| *Военно-патриотическое направление*, включающее:  – изучение военной истории России, знание Дней воинской славы, боевых и трудовых подвигов жителей области в годы Великой Отечественной войны;  – сохранение воинских традиций, связи поколений защитников Родины, организация встреч учащихся с ветеранами войны и труда, участниками локальных военных конфликтов и антитеррористических операций;  – формирование позитивного образа Вооруженных Сил РФ, готовности к выполнению воинского долга | 1. Встреча ветеранов Афганистана с детьми  2. Подготовка к смотру «Песни и строя»  3. Участие и выступление на классном часе «Фотоальбом деда (отца) -солдата» | 1. Посещение парка Победы  2. Встреча с ветеранами Афганистана  3. Смотр «Песни и строя»  4. Классный час «Фотоальбом деда (отца)-солдата» |

Контролирующий этап эксперимента был нацелен на выявление динамики уровня патриотической воспитанности по указанным выше критериям. С этой целью была осуществлена повторная диагностика учащихся и их родителей 3 «А» экспериментального и 3 «Б» контрольного классов, но на другом стимульном материале. Результаты диагностики на контролирующем этапе исследования показали, что в экспериментальной группе преобладает 3-й уровень патриотической воспитанности по эмоционально-чувственному критерию, что указывает на более высокую развитость патриотических чувств в этом классе, а в контрольной группе по прежнему большее количество детей имеет 2-й уровень сформированности патриотических чувств по эмоционально-чувственному критерию. В ходе повторного анкетирования была выявлена динамика уровня ориентации родителей в проблеме развития патриотических качеств у детей и их значения в жизни человека. У родителей испытуемых младших школьников из контрольного (3 «Б») класса по прежнему преобладает средний уровень компетентности в этих вопросах патриотического воспитания детей, а у родителей учащихся экспериментального (3 «А») класса уровень компетентности в вопросах патриотического воспитания детей повысился.

Итак, на основе сопоставления результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что после реализации проекта взаимодействия школы, семьи и учащихся в патриотическом воспитании, которая отвечала определенным условиям, уровень патриотической воспитанности респондентов экспериментального 3 «А» класса повысился. Также повысился уровень ориентации родителей в проблеме развития патриотических качеств у младших школьников и их значения в жизни человека.

Проведенное теоретическое и практическое исследование показало, что младший школьный возраст является важнейшим этапом в усвоении нравственных норм, так как именно в этот период начинают формироваться элементарные ценностные ориентиры, что и определяет успешность патриотического воспитания, основанного на взаимодействии семьи и школы в процессе обучения и воспитания ребенка. Это доказывают исследования педагогов и психологов В.А. Сухомлинскогого, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили и др.

**Ссылки на источники:**

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования 2010 г. (ФГОС НОО).
2. Волкова, О. В. Анализ проблемы реализации патриотического воспитания в начальной школе [Текст] / О. В. Волкова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика», г. Кострома, 2010. – С. 28-30.
3. Лихачев Д. С. Размышления о русской истории. М.: Искусство, 2000.
4. Манина Л. И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев // Вестник ТГУ. - 2008.
5. Белоногова Л. Н. Практическая реализация регионального подхода в патриотическом воспитании младших школьников. URL: <http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_126426.doc.htm>.
6. Сообцокова М. Н. Взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании обучающихся. URL: http://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2014/12/03/vzaimodeystvie-shkoly-i-semi-v-patrioticheskom
7. Маслова Т. М. Модель патриотического воспитания младших школьников в процессе взаимодействия с окружающей средой // Вектор науки ТГУ. - 2014.

**Мардиросова Галина Борисовна,**

*старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования,*

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

mardirosovagb@mail.ru

**Мазуренко Ольга Ивановна,**

*студентка КубГУ ФППК, г. Краснодар*

mazurenko\_fppk@mail.ru

**Особенности организации классного руководства**

**в современной начальной школе**

***Аннотация:*** *В данной статье рассмотрены особенности организации классного руководства в начальной школе. Проанализированы основные функции учителя как классного руководителя*

***Ключевые слова:*** *классный руководитель, организация классного руководства,**начальные классы, современная начальная школа*

Воспитание человека было и остается весьма сложной задачей для общества. Особенно актуальной она становится на сегодняшний день, когда в стране так много негативных факторов, влияющих на становление мировоззрения подрастающего поколения. Педагогам уже сейчас необходимо четко ставить цели и задачи воспитания и обучения учащихся, которые станут напутствием для учеников и помогут им реализоваться во взрослой жизни. Для успешной координации воспитательного влияния именно школа и, в частности, классные руководители должны перестроить свою работу, отказаться от прежних, во многом формализированных форм работы с учениками, родителями и общественностью, стать на гуманистические позиции педагогического просвещения [3, с. 8].

Воспитание включает в себя отдельные взаимосвязанные процессы: воспитательные воздействия и принятие их личностью, при осуществлении самовоспитания. Воспитательная работа – это реализация педагогических и организационных задач, которые решаются педагогом с целью обеспечения продуктивного развития личности ученика. В воспитательной работе классного руководителя выделяют три группы функций. Первая группа непосредственно связана с воздействием педагога на ученика. Учитель должен изучить индивидуальные особенности развития каждого ученика; составить программу воспитательных действий; реализовать методы и формы работы с учениками; проанализировать эффективность и успешность воспитательных действий.

Вторая группа функций классного руководителя связана с реализацией воспитывающей среды. Классный руководитель должен создать положительную атмосферу в коллективе, обеспечить сплоченность; задействовать учеников в различных видах социальной деятельности. Третья группа функций классного руководителя обеспечивает коррекцию влияния различных субъектов социальных отношений ребенка. Это может быть социальная помощь семье; взаимодействие с педагогическим коллективом и другими образовательными учреждениями; нейтрализация негативных воздействий общества.

Для того выполнять эти группы функций педагог должен профессионально владеть методами воспитания, чтобы успешно прогнозировать исходный результат, и принимать безошибочные решения. Методы воспитания – способы профессионального взаимодействия педагога и учеников с целью решения образовательно-воспитательных задач. Методы являются механизмами, обеспечивающими взаимодействие учителя и учащихся. Метод воспитания включает в себя методические приемы. Они подчиняются той задаче, на которую направлен данный метод, и не ставят самостоятельную педагогическую задачу. Методические приемы и методы воспитания тесно связаны друг с другом, и могут взаимодействовать, а также заменять друг друга в определенных педагогических ситуациях. Методы включают в себя ряд приемов, которые подчеркивают индивидуальность и своеобразие манер работы учителя и его педагогическую деятельность. Методические приемы тесно связаны со средствами воспитания. К средствам относятся различные виды деятельности, а также совокупность предметов материальной и духовной культуры. Процесс воспитания характеризуется разнообразностью содержания, богатством организационных форм.

Основными функциями учителя как классного руководителя на сегодняшний день являются забота о развитии каждого ученика, организация разнообразной деятельности в классе и своевременная результативная помощь учащимся в решении возникающих проблем в процессе обучения. Все эти функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Классный руководитель – учитель, имеющий свою творческую лабораторию, которая помогает ему сделать воспитательную работу целенаправленной, планомерной, но в то же время разнообразной и увлекательной. Свою воспитательную и организаторскую работу классный руководитель осуществляет в соответствии с правовыми и нормативными актами, которые устанавливают и защищают права и интересы детей, молодежи, семьи, определяют цели, задачи, содержание воспитательной работы, а также в соответствии с Уставом образовательного учреждения [1, с. 17].

В теории и методике воспитания Л.В. Байбародова и Л.К. Гребенкина рассматривают воспитательную систему класса как часть воспитательной системы школы. Тем самым определяя один из подходов к определению системы (структуры) воспитательной работы классного руководителя, что наглядно представлено на рисунке 1.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Целеполагающая деятельность | | | | |
|  |  |  |  |  |
| Прогностическая деятельность | | | | |
|  |  |  |  |  |
| Проектировочная деятельность | | | | |
|  |  |  |  |  |
| Конструктивная деятельность | | | | |
|  |  |  |  |  |
| Организаторская деятельность | | | | |
| Организация разнообразной деятельности учащихся | Сплочение детского коллектива | Индивидуальная работа с учащимися | Сотрудничество с родителями учащихся, учителями-предметниками и др. субъектами управления школой | Коррекционная работа |
|  |  |  |  |  |
| Рефлексивная деятельность | | | | |
|  |  |  |  |  |
| Диагностическая деятельность | | | | |

Рисунок 1 – Схема основных составляющих деятельности классного руководителя

Таким образом, система работы классного руководителя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности.

*Целеполагающая деятельность* классного руководителя заключается в определении (выработке) целей и задач воспитания, как личности каждого школьника, так и ученической группы (коллектива) в целом.

*Прогностическая деятельность* связана с прогнозированием целей, содержания, методов и результатов воспитательной работы.

*Диагностическая деятельность* состоит в изучении возможностей и интересов отдельного ученика и всего классного коллектива с целью выявления уровня воспитанности учащихся и сформированности коллектива, а также оптимизации воспитательного процесса в конкретном классе.

*Проектировочная деятельность* направлена на создание концепции и программы воспитательной работы классного руководителя, определение ее стратегии.

*Конструктивная деятельность* предусматривает отбор видов и содержания воспитывающей деятельности, методов, форм, технологий воспитания, определяет направления планирования воспитательной работы.

*Организаторская деятельность* представлена организацией совместной деятельности классного руководителя с учащимися, родителями, другими субъектами учебно-воспитательного процесса, направленной на достижение поставленных целей. Коррекционная работа классного руководителя направлена на изменение эмоционально-волевой сферы, личностных качеств учащихся, преодоление отклонений в их поведении, а также негативных явлений в жизни классной группы. Кроме того, коррекционная работа предполагает внесение корректив в воспитательную деятельность классного руководителя.

*Рефлексивная деятельность* классного руководителя представляет собой анализ собственных действий, отношений, состояний, осознание своих успехов и причин неудач, в результате чего классный руководитель получает стимул к совершенствованию своей воспитательной деятельности [4, с. 25].

Важнейшими этапами технологии воспитательной работы классного руководителя, на наш взгляд, являются этапы целеполагания, планирования и анализа воспитательной работы. Целеполагание включает обоснование и выдвижение целей, определение путей их достижения, проектирование ожидаемого результата. Планированию предшествует: изучение существующих нормативных документов в области воспитания, психолого-педагогической литературы, методических рекомендаций, других существующих в школе планов работы с учащимися, передового опыта; педагогическая диагностика, составление характеристики классной группы, формулировка целей и задач воспитательной работы, отбор видов и форм воспитывающей деятельности. В результате такой предварительной работы классный руководитель определяет содержание и различные формы работы с детьми и оформляет план воспитательной работы. Наиболее распространенной является такая структура плана, которая представляет одновременно работу классного руководителя с учащимися, их родителями и педагогами школы, соединяет в себе перспективное, календарное и текущее планирование [ 5, c. 6].

На сегодняшний день актуальны гуманизация и демократизация образовательных учреждений, приводящие к новому качеству воспитания. Качество воспитания – это в первую очередь формирование культуры личности, жизненного самоопределения и культуры семейных отношений. Главная задача воспитательного процесса состоит в том, чтобы подготовить человека к основным ролям реальной жизни – гражданина, работника и семьянина. Ученики большую часть своей школьной жизни проводят в образовательном учреждении, поэтому им необходима необычная и интересная внеклассная деятельность, способствующая развитию личности. Учителя начальных классов часто сталкиваются с проблемами детской агрессивности, эмоциональной и двигательной сверхактивности. Педагог, организуя воспитательную работу среди учеников должен понимать, что дети зависят от мироощущения волевой сферы.

Взаимодействие участников воспитательного процесса является особой формой развития. Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения. В социальном плане взаимодействие людей рассматривают как передачу опыта и информации от поколения к поколению. У детей усвоение и овладение опыта в основном происходит через взрослых или старших в совместной деятельности.

В условиях школы передача общечеловеческих ценностей и опыта производится в двух направлениях: в процессе взаимодействия педагогов и учащихся, а также в совместной деятельности младших школьников. Чем многообразнее и теснее контакты, выше уровень сотрудничества школьных поколений, тем успешнее развиваются связи между ними. В качестве ведущей цели взаимодействия педагогов и учащихся рассматривается развитие личностей взаимодействующих сторон, а также их взаимоотношений, развития коллектива. Активные совместные дела педагогов и учащихся позволяют лучше узнать друг друга и способствуют усиления их влияния друг на друга [6, c. 87]. Структуры взаимодействия и характеристика сущности помогают определить показатели эффективности взаимодействия. Взаимодействие участников воспитательного процесса – это необходимый способ успешного решения поставленных задач.

Педагоги и ученики в повседневной жизни участвуют в разных диалогах педагогических ситуациях. Педагогу важно иметь навык ведения продуктивного диалога, так как отсутствие его приводит к конфликтам в отношениях, спорам и недоразумениям. Главной основой согласованных отношений является договоренность взаимодействующих сторон об их задачах, ролях и функциях в конкретной деятельности.

Большое значение в работе с младшими школьниками имеет стиль общения педагога с детьми. Учитель должен понимать, что детям необходимо сотрудничество с педагогом. Которое выражается вербально и невербально [4, c. 12].

Огромное значение в работе классного руководителя имеет его дневник и план воспитательной работы, в которых фиксируются материалы, касающиеся классного коллектива, а также анализ результатов наблюдений за классом, отдельными учениками и их семьями. В дневнике классного руководителя отмечаются достижения учащихся в личностном развитии и учебной деятельности. Существуют различные формы планирования воспитательной работы. Чем ответственнее классный руководитель отнесется к планированию воспитательной работы, тем продуктивнее и целенаправленнее будут внеклассные мероприятия, результативнее и комфортнее будет жизнь классного коллектива. В воспитании и обучении классной группы имеет продуктивное сотрудничество классного руководителя с психологом, социальным педагогом, учителями-предметниками. Взаимодействие этих специалистов имеет целью совместное выявление причин возникающих у ребенка проблем и проведение социально-педагогической, психологической коррекционной работы для оказания помощи и предупреждения возможных проблемных ситуаций. Сущностью взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников является обеспечение ими целостного педагогического процесса в классе [1, c. 45].

Классный руководитель обязан анализировать собственные удачи или причины их отсутствия. Определив проблемы, классный руководитель может построить воспитательную работу с классом по предупреждению и профилактике этих явлений (причин). Обратившись к трудам психологов-гуманистов, можно выделить основные направления гуманистического воспитания. Кратко их можно сформулировать так:

– воспитание должно строиться на общечеловеческих ценностях;

– воспитание должно быть направлено на стимулирование развития самореализующейся личности;

– система воспитания должна быть направлена на сохранение единства тела и духа, чувств и разума;

– воспитание должно строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Итак, к *основным направлениям* работы классного руководителя в современной начальной школе можно отнести следующие:

– *психолого-педагогическая диагностика* (обучающихся, родителей, педагогов школы) заключается в психологическом обследовании школьника с целью определения его психического развития, соответствия развития возрастным нормам; изучаются психологические особенности учащихся, их интересы, склонности с целью ранней диагностики одаренности, обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, помощи в профессиональном и жизненном самоопределении; диагностируются психологические причины отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей разного возраста, причины нарушения поведения, уровень овладения необходимыми навыками и умениями; проводится диагностику общения детей со взрослыми и сверстниками, выявляются психологические причины нарушения общения, диагностируются взаимоотношения отношений обучающихся с родителями, качество воспитания в семье, взаимоотношения в педагогическом коллективе уровень комфортности;

– *аналитико-прогностическая деятельность* в учебном процессе – психологическая поддержка учебного процесса на основании данных мониторинга, наблюдений за психофизиологическим и эмоциональным состоянием учащихся и педагогов, родителей, за эффективностью учебно-воспитательных мероприятий;

– *психологическое обеспечение управления классом* – подчинение целей работы долгосрочным программам развития школы, осуществление мониторинга социально-психологического климата в коллективе педагогов и классов, реализации здоровьесберегающих технологий в педколлективе, внедрение авторских методик;

– *психологическая профилактика* включает в себя взаимодействие с учащимися на классных часах, уроках психологии, с родителями – на родительских собраниях, круглых столах, консультациях;

– *коррекционно-развивающая работа* ориентирована на коррекцию межличностных отношений в классе, содействие преодолению дезадаптивных периодов в жизни школьников, при переходе в среднюю школу;

– *методическая работа* включает в себя сотрудничество с администрацией школы по проблемам реализации поставленных перед школой задач, в том числе участие в составлении плана работы школы, в заседаниях предметных методических объединений, консультирование администрации и председателей методических объединений и др. Педагогам школы дается возможность использовать психологическую информацию, содействующую учебному процессу, организации урока, организации педагогического взаимодействия [2, с. 35].

Особую роль в работе классного руководителя имеют родители учащихся. Организация взаимодействия с классным коллективом требует соблюдения определенных установок общения с семьями школьников. Такие установки подразумевают систематическое общение классного руководителя с родителями учеников с проявлением уважения и искренности к заботе о ребенке, вовлечение родителей в совместную деятельность по воспитанию учащихся [5, с. 187].

Таким образом, сфера обязанностей классного руководителя весьма разнообразна и ответственна, что требует профессиональной подготовки в разных областях наук (психологии, педагогики, управлении и т.д.). Не менее важны для классного руководителя артистичность, активность и общительность. Вместе с тем, главными и постоянными требованиями к педагогу являются внимательность, любовь к детям, к своей профессиональной деятельности [6, с. 15].

**Ссылки на источники**

1. Скегина Н. Г., Авраменко Н. Н., Барковец Н. К. Сборник практических материалов для заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе (начальные классы). М.: ПедОбщество, 2001.

2. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2001.

3. Антропова М. В., Кузнецова Л. М., Параничева Т. М. Режим дня младшего школьника. М.: Вентана-Граф, 2002.

4. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская деятельность классного Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская деятельность классного руководителя в школе. М.: Вербум-М, 2000.

5. Решетников П.Е. Организация педагогической практики в начальных классах. М.: ГИЦ Владос, 2001.

6. Рожков М. И. Классному руководителю. Учебно-методическое пособие. М.: ГИЦ Владос, 2001.

**Дудуляк Валерия Валерьевна,**

*бакалавр 2 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования,Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[dudulyak21@icloud.com](mailto:dudulyak21@icloud.com)

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Теоретические основы воспитания толерантности младших школьников**

**с особыми образовательными потребностями**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается теоретические основы воспитания толерантности детей с особыми образовательными потребностями. Выделяются сущностные характеристики понятия «толерантность». Дается определение понятия «интолерантность». Определяются компоненты, критерии и показатели толерантности к детям с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:*** *толерантность, интолерантность, компоненты, критерии, показатели толерантности к детям с особыми образовательными потребностями.*

Введение понятия «толерантность к детям с особыми образовательными потребностями (ООП)» в научный оборот и наполнение его новым содержанием на сегодняшний день актуально и обусловлено, на наш взгляд, следующими факторами: 1) обилием и многообразием вариантов трактовки понятия «толерантность» в научной литературе; 2) спецификой межличностных отношений в коллективе, где присутствуют дети с ООП; 3) необходимостью воспитания толерантных взаимоотношений в условиях инклюзии, интеграции в коллектив детей с ООП [1].

В науке отмечается многоплановость феномена толерантности. Ученые до сих пор не выработали общего взгляда на его содержательное наполнение. В педагогическом аспекте А.А. Гусейнов, Д.В. Зиновьев, П. Ф. Комогоров, А. А. Реан, В.А. Ситаров, П.В. Степанов, и др. рассматривают толерантность как сформированное или формируемое моральное качество, моральную добродетель, комплексное личностное качество, родовое сущностное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие.

Лозовская М.В., Белянина Л.А. Колокольцева М.А., Смирнова Н.В. говорят о широком освещении выявления уровня толерантности к студентам с ограниченными возможностями здоровья у здоровых сокурсников [3]. Однако в исследованиях наблюдается дефицит знаний о выявлении уровня толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и самого понятия толерантность к данной категории детей. Многообразие вариантов трактовки ведет к смешению семантически близких понятий, отсутствию понимания сущности явления, обозначаемого данным понятием и возникновению трудностей в педагогическом целеполагании при формулировке воспитательных задач, связанных с формированием данного качества.

Воспитание толерантных межличностных отношений в инклюзивном коллективе приводит к необходимости конкретизации понятия толерантности к детям с особыми потребностями для отражения специфики межличностных отношений в инклюзивном классе. Отсутствие четкого определения понятия «толерантность к детям с особыми образовательными потребностями» ведет к затруднениям в подборе эффективных воспитательных средств и методов. Все это обуславливает необходимость уточнения и конкретизации определения понятия толерантности к детям с ООП. Само понятие «толерантность» имеет множество различных значений. При обращении к трактовкам понятия «толерантность» в иностранных языках нами обнаружены его следующие значения: в английском языке «tolerance, to tolerance» означает готовность к снисходительности, терпимости, отсутствию дискриминации, готовность без протеста принимать что-либо; в немецком «toleranz» – означает терпимость, допустимое отклонение от чего-либо; в французском языке «tolerance» – расшифровывается как терпимость, попустительство, допуск на отклонение; в испанском «tolerencia» – понимается как способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных.

Можно сделать вывод, что при переводе с различных языков в большинстве случаев понятие «толерантность» выступает синонимом терпимости, отсутствия открытого протеста, иногда безразлично-равнодушного отношения. Для того, чтобы развести понятия «толерантность» и «терпимость», обратимся к работе Е.Ю. Клепцовой. Автор определяет терпимость как свойство личности, в котором человеком выражается собственное отношение к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, проявляющееся в виде повышения сензитивности к объекту в ситуациях несовпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей. Е.Ю. Клепцова разграничивает данные понятия по ведущему механизму. Так, ведущим механизмом толерантности выступает терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятие, как вторичный механизм. Ведущим механизмом терпимости, по мнению автора, наоборот, становится принятие чего-либо как данности (понимание, эмпатия, ассертивность) с активным применением терпения [3]. Таким образом, автор разводит данные понятия, выделяя терпимость как ведущее или вторичное проявление.

Таким образом, толерантность к детям с ООП выражается, прежде всего, в принятии такого ребенка, признании его равных прав, желании его понять с последующим подключением терпимости к отдельным поступкам и характеристикам [1].

В работе А.Г. Асмолова в качестве ключевых слов для понимания сущности толерантности выделяются такие как признание, принятие, понимание. Эти ключевые слова раскрывают сущность толерантности к детям с особыми потребностями, а именно: признание права другого на отличие, принятие его как равного (независимо от внешних различий и состояния здоровья) и желание понять его потребности [3].

А.П. Оконешникова рассматривает толерантность как проявление воли и выдержки в отношениях и всеобщее сопротивление ненависти и враждебности [4]. При воспитании толерантности младших школьников к детям с ООП необходимо препятствовать проявлению агрессии и нетерпимости к таким детям. Одним из критериев сформированности толерантности, на наш взгляд, является способность к самоконтролю и регуляции своего поведения при взаимодействии с детьми с ООП.

П.В. Степанов под сущностью толерантности признает ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей иных культур [1]. Проанализировав данное определение считаем нужным выделить еще один критерий сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП, а именно ценностные ориентации, которые выражаются в принятии себя и другого, чуткости в поведении. Ю.А. Ищенко понимает под толерантностью внутреннее активное отношение, которое выражается в двух противоположных формах: в форме сострадания и молчания или в форме действия или диалога. Толерантность по мнению автора может быть представлена в поступках, словах или мыслях человека [1].

Толерантность, по мнению Р.Р. Валитовой, представляет собой моральную добродетель личности, которая характеризуется ее отношением к «другому» как к свободной, равнодостойной личности, активному субъекту диалога. Автором отмечается добровольное, сознательное подавление чувства неприятия, вызванного внешними или внутренними свойствами человека. [2]. Определяя толерантность как педагогическую цель, А.М. Байбаков понимает ее как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не избегая конкуренции, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом, обеспечивая устойчивость индивидуальности личности человека и гармоничное развитие личности в социуме [3]. Таким образом, толерантность в педагогическом аспекте включает признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющиеся в позитивном отношении к «иному».

В педагогической практике акцент делается на создание благоприятных условий для процесса формирования толерантности у участников образовательного процесса и самовоспитание. Е.В. Брянцева дает следующее определение толерантности: «Толерантность есть такой механизм процесса, конкретно – обучения и воспитания, саморазвития, который требует не только обмена информацией и взаимообогащения ею, но и умения адекватно эмоционально откликаться на поведение и состояние партнеров, выбирать по отношению к каждому такой тип взаимодействия, который отвечает требованиям морали и адаптирован к индивидуальным особенностям тех, с кем ведется диалог» [2]. В исследовании в определении понятия «толерантность к детям с ООП» нами также используются отдельные критерии толерантности, разработанные Г. У. Солдатовой, среди которых: равноправие (равный доступ к социальным благам для всех людей, независимо от принадлежности к какой-либо группе); взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (в том числе к инвалидам); сотрудничество и солидарность в решении общих проблем; позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах отношений, в отношениях между полами и между другими группами людей [2].

Из этих критериев нами отобраны те, которые отражают толерантные отношения в детском классном коллективе младших школьников. А.А. Глебов определяет толерантность как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий в рамках универсальных прав и свобод личности и при этом обеспечивать устойчивость индивидуальности личности человека; принимать взгляды, мнения и ценности других как объективно существующую реальность, умение не раздражаться, не испытывать чувства унижения, обиды, превосходства в процессе взаимодействия [3]. В этом случае толерантность понимается как расположенность человека к диалогу, к равноправному общению, которое предполагает отношение к «другому» как к равнодостойной личности и стремление к достижению взаимопонимания. Толерантные отношения в коллективе младших школьников, в который входят дети с ООП, также предполагают стремление к равноправию в общении, отсутствие избегания контактов по признаку состояния здоровья, отсутствие раздражительности от необходимости общения, стремление к достижению взаимопонимания без ощущения собственного превосходства. Из этого следует, что не существует единого подхода к определению понятия «толерантность».

Толерантность к детям с ООП, в нашем понимании, выступает в качестве внутренней установки, активной личностной позиции. Толерантность к тем, кто наносит вред нам и другим свидетельствуют о слабости внутренней позиции, о нежелании взаимодействовать с другим (в случае равнодушного отношения) [1].

О.А. Спицына понимает толерантность как готовность личности к осознанным действиям, которые направлены на достижение гуманистических межличностных отношений между людьми [3]. Таким образом, равнодушное отношение к тому, кто наносит вред другому и нежелание взаимодействовать, свидетельствуют о неготовности личности к толерантному взаимодействию.

Проанализировав трактовки понятия «толерантность» в научной литературе, нами был сделан вывод, что большинством авторов, среди которых Р. Р. Валитова, В.А. Тишков, Ю.А. Ищенко, Г.М. Шеламова, толерантность понимается как признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющееся в позитивном отношении к «иному». В этом случае толерантность заключается в настроенности человека на диалог, на равноправное общение, которое предполагает отношение к «другому» как к равнодостойной личности и стремление к достижению взаимопонимания.

Рассматривая понятие «толерантность» необходимо рассмотреть противоположное понятие – «интолерантность», чтобы проанализировать это качество со всех сторон. Так, А.А. Погодина раскрывает проявления толерантности / интолерантности через такие характеристики как «отношение друг к другу», «общение, речевая характеристика», «действия, поступки, поведение» [1]. Следует отметить тот факт, что понятия «толерантность» и «интолерантность» рассматриваются автором как прямо противоположные и описываются по принципу контраста.

Путем анализа научной литературы совместно с Е.М. Сафроновой были выделены общие закономерности в формулировке понятия и наиболее характерные черты толерантности, которые применимы к детям с ООП. К ним относятся: признание, принятие, уважение и понимание ребенка с ООП, проявляющееся в позитивном отношении к «иному»; отношение к ребенку с ООП как к активному субъекту диалога; отношение к ребенку с ООП как к равноценной личности и сознательное добровольное подавление чувства неприятия, вызванное всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи и поведения); настроенность на понимание и диалог с ребенком с ООП; заинтересованное отношение к ребенку с ООП; доброжелательность; эмпатия; осознание равенства в возможностях и правах. [100].

В.К. Кочисов и О.У. Гогицаева считают, что именно младший школьный возраст является начальной стадией для формирования культурологических основ духовно-нравственного воспитания [3]. Это подтверждает необходимость воспитания такого нравственного качества как толерантность в этот возрастной период. Именно в этом возрасте, по мнению Л.С. Выготского, происходит «утрата детской непосредственности», что позволяет ребенку руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения [2]. Поэтому в младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольников, появляется способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность), которая выражается в умении владеть собой, терпении, уравновешенности и преодолении раздражительности, что является показателями поведенческой составляющей толерантности. По мнению В.К. Кочисова, О.У. Гогицаевой младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно нравственных правил и норм [3]. Авторы также считают, что «социальная ситуация развития» в младшем школьном возрасте объясняет необходимость формирования личностных качеств именно в этот период [2].

Повышенная восприимчивость к усвоению духовно нравственных правил и норм способствует процессу воспитания толерантности как нравственного качества личности. Согласно концепции Ж. Пиаже в интеллектуальном развитии ребенка 7-11 лет наблюдается переход к конкретно-эмоциональному мышлению, что влечет за собой перестройку его сознания, моральных суждений и способности к сотрудничеству с другими людьми. Это обуславливает выбор таких показателей как способность вести диалог и сопереживать другому. Анализ исследований М.А. Перепелициной, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Н.К. Бахаревой, Е.Ю. Клепцовой, В.А. Панина, Ю.В. Кузнецовой, О.А. Спицыной, Е.Г. Левченко и др. позволяет обнаружить варьирование количества компонентов толерантности от двух до четырех. М.А. Перепелицина выделяет четыре компонента, среди которых мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и коммуникативно-деятельностный [2]; Н.К. Бахарева выделяет три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий [1]; Е.Ю. Клепцова – мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, конативный [3]; Ю.В. Кузнецова – мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, конативный [3]; О. А. Спицына – мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий [1]; Б.З. Вульфов, Е.А. Стрельцова, Л.А. Шкатова выделяют одинаковое количество компонентов, среди которых эмоционально-мотивационный, поведенческий, инструментальный, деятельностный компоненты.

Следует отметить, что у каждого автора эти компоненты наполнены уникальным содержанием. Учитывая идеи Д.В. Григорьева и П.В. Степанова о трех уровнях достижений воспитательного результата (приобретение социального знания; формирование ценностного отношения к социальной реальности; получение опыта самостоятельного общественного действия) [3] и результаты исследований   
Е.М. Сафроновой о целевых ориентирах процесса формирования опыта толерантного поведения [1], в исследовании были выделены три компонента толерантности – знаниевый, отношенческий и поведенческий. На основе выделенных характерных черт толерантности сформулированы критерии и показатели сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП, которые отражены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Характеристики толерантности младших школьников к детям с ООП**

|  |  |
| --- | --- |
| **Компоненты толерантности младших школьников**  **к детям с ООП** | **Критерии и показатели сформированности толерантности у младших школьников** |
| 1.Знаниевый компонент | Владение знаниями о: равноправии людей; способах реагирования и поддержки лиц с ООП; нравственных нормах взаимодействия с лицами с ООП; значимости доброжелательности, терпения, сопереживания |
| 2.Отношенческий компонент | Эмпатия: чувствительность, сопереживание; понимание внутреннего мира человека с ООП; умение слушать, способность к рефлексии.  Эмоциональная устойчивость: доброжелательность; вежливость; эмоциональное восприятие человека с ООП.  Ценностные ориентации: принятие себя и человека с ООП; чуткость в поведении; отсутствие предвзятого отношения к инаковости человека с ООП; равноправие людей |
| 3. Поведенческий компонент | Овладение опытом толерантного поведения, которое характеризует: способность сопереживать человеку с ООП; готовность и стремление прийти на помощь.  Коммуникативная компетентность: способность вести диалог; умение устанавливать межличностные контакты. Способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность): умение владеть собой; терпение; уравновешенность; преодоление раздражительности |

Исходя из анализа научных исследований проблемы воспитания толерантности и собственной позиции, под толерантностью к детям с ООП в исследовании понимается духовно-нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с ребенком с ООП независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность. Под сущностью толерантности к детям с ООП понимается не только право на различие людей по внешнему виду и поведению, право быть другим, но и право быть таким как все, пользоваться одинаковым набором услуг и свободой выбора. Толерантность, в нашей трактовке, выглядит как сознательно формируемая модель взаимоотношений, выражающаяся, прежде всего, в принятии младшего школьника с особыми потребностями, признании его равных прав, желании его понять и, в дальнейшем, терпимом отношении к действиям и характеристикам другого, если они не противоречат общечеловеческим нормам морали и нравственности [3].

**Ссылки на источники**

1. Введение в педагогику толерантности: учебное пособие для студентов пед. вузов/ Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.

2. Педагогика, психология и технология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова. З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. А. Юсупова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 276 с.

3. Плаксина Н. А. Роль инклюзивной среды в воспитании толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы международной научно-практической конференции ЮНЕСКО (15-17 мая 2014 г.)/ под ред. Н. М. Прусс; д-ра пед. наук, проф. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» Ч. III, 2014. – С. 143-148

4. Сергеева Б. В. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы. [Историческая и социально-образовательная мысль](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1560984), 2016, Т. 8. [№ 1-1](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1560984&selid=25624694).

**Казанцева Виктория Алексеевна,**

*преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

[cerg.vika@mail.ru](mailto:cerg.vika@mail.ru)

**Каращук Вероника Владимировна,**

*студентка**кафедры педагогики и методики начального образования, 2 курс НО, Кубанский Государственный университет, г. Краснодар*

[nika-1297@mail.ru](mailto:nika-1297@mail.ru)

**Проблема эстетического воспитания младших школьников**

**в современных условиях**

***Аннотация.*** *В данной статье раскрывается понятие эстетического воспитания как целенаправленного процесса формирования у ребенка эстетического отношения к действительности. Рассмотрены средства, формы и методы, при помощи которых может быть достигнуто успешное развитие эстетического х качеств младших школьников. Выделена важная роль педагога в процессе творческого развития ребенка. А также не маловажная роль семьи.*

***Ключевые слова:*** *эстетическое воспитание, эстетические качества, младшие школьники, успешное развитие, методы, семья.*

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.

Проблема эстетического воспитания является одной из важнейших проблем формирования общей культуры общества. Эстетическое воспитание значимо тем, что обеспечивает личностно-ценностную ориентацию личности, развитие ее эстетического отношения к природной и предметной среде. Важнейшее значение имеет для ребенка приобщение его к самостоятельной эстетической деятельности. О необходимости формирования личности и эстетической культуры, – отмечают многие психологи, педагоги, деятели культуры (Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, Б.М Неменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский), – особенно важно в наиболее благоприятном для этого – младшем школьном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

В наше время проблема эстетического воспитания, развития личности, формирования ее эстетической культуры одна из важнейших задач, стоящих перед школой [4].

Эстетическое воспитание действительно занимает важное место во всей системе учебно-воспитательного процесса, так как за ним стоит не только развитие эстетических качеств человека, но и всей личности в целом: ее сущностных сил, духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений, мировоззрения.

Воздействие эстетических явлений жизни и искусства на личность может проходить как целенаправленно, так и спонтанно. В этом процессе огромную роль играет школа. В учебном плане закреплены такие предметы как изобразительное искусство, музыка, литература, основой которых является искусство.

Эстетическое развитие происходит как в учебной, так и во внеклассной деятельности. В процессе внеклассной работы продолжается приобщение учащихся к художественному творчеству и делаются первые шаги в литературе, музыке и изобразительном искусстве. Работают кружки и студии по этим областям деятельности, коллективы художественной самодеятельности, организуются встречи с работниками искусства, проводятся художественно-творческие конкурсы, олимпиады. Результаты художественной деятельности оформляются в виде журналов, газет, выставок, концертов и др. Это имеет богатые возможности по формированию художественных умений, развитию эстетических переживаний [2].

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности. Это специфический вид общественно значимой деятельности, осуществляемой субъектом (общество и его специализированные институты) по отношению к объекту (индивид, личность, группа, коллектив, общность) с целью выработки у последнего системы ориентации в мире эстетических и художественных ценностей в соответствии со сложившимися в данном конкретном обществе представлениями об их характере и назначении. В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве.

Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. Эстетическое образование, приобщение людей к сокровищнице мировой культуры и искусства – все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания – формирования целостной личности, творчески развитой индивидуальности, действующей по законам красоты.

Немаловажную роль в эстетическом воспитании играет семья. Добиваться развития эстетических качеств ребенка в семье можно разными средствами. Например, родители могут воспитывать любовь к «прекрасному» у детей через изобразительное искусство. Потребность рисовать проявляется у них очень рано. Даже самые неудачные детские рисунки нельзя называть «мазнёй», доказывать ребёнку, что его изображение ни на что не похоже. Младшие школьники с карандашом в руках учатся не только рисовать, но и наблюдать, замечать вокруг себя красоту, чувствовать особый прилив радости, бодрости, счастья при виде красивого вокруг себя. Пусть кошка, которую пытался изобразить ребёнок, не очень напоминает это животное. Но прежде, чем рисовать, ребёнок любовался ею, рассматривал, играл. И это самое важное. Ведь художниками станут единицы, а людьми, которым доступна красота, должны быть все. Об этом важно помнить взрослым, когда они разглядывают рисунки детей.

Важным средством развития эстетических качеств младших школьников является кино и театр. Нужно обсуждать с ребенком не только то, что происходит на экране, но и узнать о его впечатлениях о фильме, узнать, чему он научил ребенка. Чрезмерное увлечение кино утомляет нервную систему ребенка, поэтому нельзя перебарщивать с просмотром, например, мультфильмов [5].

Для эффективного воспитания эстетических качеств у младших школьников используются определенные формы и методы. Значительную роль в формировании эстетической культуры играют формы, используемые во внеучебное время. К таким формам относят: кружки, клубы, студии по разным направлениям, кинолектории, классные часы, часы информации, вечера поэзии, встречи за круглым столом, экскурсии. Формы эстетического воспитания, которые используются во внеклассной деятельности можно разделить на те, что реализуются в семье и вне семьи [1].

В семье могут реализовываться множество различных форм эстетического воспитания. Например, родители вместе с ребенком могут устроить литературный вечер, при этом может быть выбран определенный жанр литературы, который нравится всем. В процессе чтения можно делать паузы и обсуждать прочитанное, что нужно делать и в конце литературного вечера; делиться мнениями, слушать ребенка и объяснять непонятные вопросы.

Еще одной интересной формой является экскурсия. В настоящее время существует множество разнообразных экскурсий как развлекательного, так и познавательного характера, либо совмещающие в себе и то, и то. Родители, как и ребенок, узнают много нового. Ребенка может заинтересовать определенная сфера, либо тема, о которой он захочет узнать больше, а может даже и превратит в свое увлечение. Те же самые формы, что применяются в семье, вместе с другими, можно использовать и вне семьи. Очень важно, чтобы развитие эстетических качеств ребенка происходило при поддержке школы. Так, распространенными формами, используемыми в школе, являются кружок, клуб, студия.

Кружки могут быть абсолютно разными: литературный, музыкальный кружок, кружок рисунка и живописи, кружок рукоделия и др. Например, на литературном кружке происходит расширение жизненного опыта школьников, вовлечение в соответствующую их интересам творческую среду, развитие общего творческого потенциала и специальных литературно-творческих способностей. Здесь дети учатся выразительности чтения, анализу, выведению умозаключений, а также происходит развитие творческой стороны детей: проигрывание литературных ситуаций, декламирование стихотворений т.д.

В последнее время в школах появляются студии: музыкально-хоровые, литературно-творческие. Например, музыкально-хоровые студии – это студии с необходимым комплексом музыкальных дисциплин. В учебный план студии могут входить хор, сольфеджио, инструмент, музыкальная литература. Школьники могут оттачивать свои навыки в каждом из предложенных видов музыкальных дисциплин.

Младшие школьники очень восприимчивы, и поэтому легко поддаются эмоциональному влиянию – сочувствуют добрым героям, переживают за победу добра над злом. Например, во время спектаклей в театре или цирке устанавливается творческий контакт актеров со зрителями, создаются наиболее благоприятные условия для сопереживания. Поэтому столь непосредственной бывает реакция детей на события, происходящие на сцене. Необходимо предварительно подготовить детей к восприятию театрального действа, создать условия, при которых дети были бы способны принять игру актеров на сцене [4].

Общим у всех этих форм эстетического развития является то, что для преподавателя главной задачей является увидеть способности ребенка, его интерес к творческой деятельности и помочь ему самореализоваться в том или ином клубе, студии, кружке [3].

Развитие ребенка будет более эффективным, если рядом будет педагог, который сам искренне увлечен музыкой, театром, изобразительным искусством, который чувствует красоту природы, окружающего мира, человеческих взаимоотношений. Только учитель в процессе творческого взаимодействия помогает раскрыть и развить творческий потенциал ученика. Показателем результативности эстетического воспитания выступает уровень развития эстетического сознания воспитанников, их творческое отношение ко всему освоенному кругу эстетически ценных предметов, явлений, художественных произведений.

Методы эстетического воспитания также можно разделить на те, что реализуются в семье и в школе. Они должны взаимодополнять друг друга, так как использование, например, этих методов только в семье не принесет само по себе больших плодов. К методам эстетического воспитания относят: беседы, лекции на эстетические темы, анализ произведений искусства, упражнения в искусстве (слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, рисование и др.), метод иллюстрации или так называемый наглядный метод, рассказы о произведениях искусства, предметах и явлениях, разъяснение, решение эстетических задач (определение жанра искусства и др.), упражнения в искусстве, личный пример, поощрение [2].

Важную роль в эстетическом воспитании играют беседы, лекции, направленные на понимание детьми основных эстетических категорий. Метод беседы можно сочетать с другими методами: рассказом, наглядными методами (показ репродукций картин художников, иллюстраций), упражнениями и т.д.

Метод иллюстрации учитель использует на каждом уроке, независимо от темы. Для решения задач эстетического воспитания этот метод наиболее эффективен. В семье также может быть использован этот метод. Например, родители могут подарить ребенку прекрасную картину, изображающую природу, которую он будет рассматривать и, которой будет любоваться. Также это может быть просмотр кинофильмов, телепередач.

Также, важное значение имеет воспитание эстетических качеств личным примером родителей. Родители – для ребенка эталон как внешнего вида, так и поведения. Они всячески должны прививать ребенку правильные понятия об эстетике внешнего вида, и своим примером это показывать [5].

В наше время информационные технологии, Интернет заменяют детям многое, например, банальные игры с друзьями на улице. Очень важно следить родителям за тем, чтобы младший школьник как можно чаще взаимодействовал с окружающим миром, находился на природе. Дети очень восприимчивы к окружающей природе. Они радуются первому снегу, с радостью кормят уточек у пруда, наблюдают за полетом птиц. Но не всегда желание наблюдать за миром вокруг пересиливает желание просидеть за компьютером. Очень полезными могут быть прогулки с ребенком, можно даже созерцать прекрасное и делиться друг с другом впечатлениями по дороге в школу. В.А. Сухомлинский приводил школьников в поле и рощу, они учились понимать природу, видеть, переживать ее красоту.

Такие отношения детей к окружающим формируются всем укладом их жизни в семье, в школе. Они систематически и повседневно воздействуют на эстетические чувства детей. Примитивные, черствые, неискренние отношения между людьми в семье и школе глубоко ранят личность ребенка и оставляют след на всю жизнь.

Таким образом, существует множество различных форм и методов развития эстетических качеств у ребенка. Нужно помнить, что успешное развитие этих качеств происходит лишь при комплексном применении форм и методов. Их применения должно происходить как в семье, так и в школе. При соблюдении этих правил и при правильном применении форм и методов, у ребенка можно сформировать высокий уровень эстетических качеств.

**Ссылки на источники:**

1. Адаскина А. А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности. – М.: Просвещение, 2008.
2. Ильинская И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника [Текст] / И.П. Ильинская // Начальная школа. – 2009. – № 1.
3. Карпенко А.В., Лискунова Е.А. Влияние семьи на формирование нравственности младших школьников // Наука и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Сызрань, 28 апреля 2016 г.), ООО ОМЕГА САЙНС, г. Уфа, Россия, 2016, с. 151–154.
4. Коваленко Е.Г. Проблема активизации творческого потенциала личности младшего школьника. // Интеллектуальный потенциал ХХI века: ступени познания: сборник материалов ХХI Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 21 апреля 2014 г.), Издательство «Центр развития научного сотрудничества», г. Новосибирск, 2014, с. 72–76.
5. Рукавицын М.М. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / М.М. Рукавицын // М.: Просвещение, 2002.

**Ольхова Александра Валерьевна,**

*магистр 2 курс, направленность «Начальное образование», кафедра педагогики и методики начального образования, Кубанский государственный университет,*

*г. Краснодар*

k1ta93@mail.ru

**Сергеева Бэлла Владимировна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Кубанского государственного университета,*

*г. Краснодар*

[5906372@mail.ru](mailto:5906372@mail.ru)

**Методы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются структурированные методы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления. Приводится описание широкого спектра методов обозначенной категории.*

***Ключевые слова:*** *внеурочная деятельность, общественные ценности, младший школьник*

Важный залог успеха в формировании общечеловеческих ценностей у учащихся – высокий уровень организационно–педагогических усилий. Это стиль работы коллектива, культура оформления помещений, оснащение педагогического процесса необходимыми пособиями и оборудованием.

Атмосфера содержательной деятельности и рационального порядка – признак высокой общей культуры учреждения. Это, в свою очередь, важное условие эффективности воспитательного процесса и формирования общечеловеческих ценностей, в частности. Направляя эту деятельность, тактично участвуя в ней, учитель формирует духовный мир младшего школьника, его кругозор, положительную направленность чувств [1].

Желание младшего школьника выполнять правила во многом определяется связанным с этим действием испытываемым приятным или неприятным чувством. Важно даже, чтобы парты, стулья, плакаты, школьная доска и другие вещи и инструменты были красивыми и удобными в пользовании.

В подобной благоприятной атмосфере формирование у школьника общечеловеческих ценностей: доброжелательности, стремления к красоте, ответственности, привычки находить интересную, увлекающую его деятельность, организованность и др. – постепенно становятся неотъемлемым свойством личности.

Б.С. Круглов подчеркивает, что педагог должен учить младших школьников поддерживать порядок в классе, замечать нарушения и устранять их самостоятельно или с помощью взрослого. В младшем школьном возрасте детей ориентируют на самостоятельное применение во взаимоотношениях со сверстниками этических норм, с которыми их познакомили. Поэтому педагог не всегда участвует в процессе построения взаимоотношений между отдельными учениками, не всегда спешит им на помощь.

Воспитывая доброжелательное отношение младших школьников друг к другу очень важно в ходе занятий, игр и других видов деятельности привлекать их внимание к интересам и потребностям сверстника, находящегося рядом, побуждать к тому, чтобы они отзывались на просьбу другого человека, могли с ним чем–то поделиться, прийти ему на помощь.

А.В. Моторин считает, что необходимо поощрять развитие детских объединений, в которых складываются гуманные отношения, обращая внимание учащихся начальных классов на непривлекательность неравноправия в микрообъединениях [2].

Созданию товарищеской атмосферы в классе во многом способствует умение младших школьников общаться, приветливо разговаривать друг с другом. Определяющее влияние на характер общения оказывает пример взрослых, их стремление и умение постоянно давать детям образцы доброжелательных обращений и ответов, для этого используются естественно возникающие ситуации, например, приход в класс директора, медсестры, родителей, их беседа с учителем [3].

В современной педагогике существует ряд специальных методов, которые могут быть использованы при формировании общественных ценностей у младших школьников. Это методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности, методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. Рассмотрим их подробнее.

Методы формирования сознания личности включают в себя такие, как рассказ, беседа, лекция, дискуссия и диспут. Во внеурочной деятельности преимущественно используются беседа, дискуссия и диспут.

Ю.К. Бабанский отмечает, что рассказ имеет большое значение, особенно в младшем возрасте, при организации ценностно-ориентировочной деятельности. Воздействуя на чувства младших школьников, рассказ помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения [4].

Беседы при всем богатстве и разнообразии содержания имеют своим основным назначением привлечь самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и, на этой основе, сформировать у них общественные ценности, а также адекватное отношение к окружающей действительности, к своим гражданским, политическим и нравственным обязанностям. При этом убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем будет значительно выше, если они находят опору в личном опыте младшего школьника, в его делах, поступках, действиях. В основу беседы должны быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов, положительных или отрицательных, может выступать деятельность определенной личности или отдельное ее свойство, сформулированное моральное правило, обобщенный литературный образ, организованный педагогический образец. Форма подачи отдельных эпизодов и фактов может быть различной, но она непременно должна наводить учащихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком. Распознавание и правильная оценка качеств личности требуют умения вычленять мотивы и цели поведения человека и сопоставлять их с общепринятыми нормами, анализировать факты, выделять существенные признаки каждого усвоенного понятия, отвлекать их от всех сопутствующих, второстепенных в данном случае проявлений личности.

Беседа, как правило, начинается с обоснования её темы, которое должно подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает отправное начало, материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы учащиеся свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. В заключительном слове учитель подытоживает все высказывания, формулирует на их основе наиболее рациональное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы в практике поведения и деятельности учащихся [5].

К методам воспитания относятся также дискуссии и диспуты, хотя с не меньшим основанием их можно рассматривать и как методы стимулирования познавательной и, в целом, социальной активности воспитанников. Ситуации познавательного спора, дискуссии, при их умелой организации, привлекают внимание школьников к разным научным точкам зрения по той или иной проблеме, побуждают к осмыслению различных подходов, к аргументации. В то же время они могут быть созданы и при изучении обычных, недискуссионных на первый взгляд вопросов, если учащимся предлагается высказать свои суждения о причинах того или иного явления, обосновать свою точку зрения на устоявшиеся представления. Обязательное условие дискуссии – наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемому вопросу. Естественно, что в учебной дискуссии последнее слово должно быть за учителем, хотя это и не означает, что его выводы – истина в последней инстанции.

В отличие от дискуссии, где всё-таки должно быть принято устоявшееся и принимаемое научными авторитетами решение, диспут как метод формирования суждений, оценок и убеждений в процессе познавательной и ценностно-ориентационной деятельности не требует определенных и окончательных решений. Диспут, как и дискуссия, основан на давно открытой закономерности, состоящей в том, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости [6].

В структуре целостного педагогического процесса используется метод примера. В.А. Кобылянский отмечает, что формирующееся сознание школьника постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые ими идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у младших школьников действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности [7].

Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности основываются на том факте, что человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию – все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности включают в себя приучение, упражнение и педагогическое требование.

Деятельность является важнейшим источником обогащения школьников опытом общественных отношений и общественного поведения. Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обусловливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

– все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

– даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла». Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением;

– в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата, цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий;

– по отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментовки, то есть сочетание различных методов и приёмов, обеспечивающих побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения [8].

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития младших школьников. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выделен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Опытные педагоги большое значение придают показу образца воспитываемой формы поведения, созданию положительного отношения к ней. Для выработки привычки требуется время, торопливость здесь не приводит к поставленной цели. Метод приучения предполагает контроль за выполнением действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих трудностей, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

Формы общественного поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Метод приучения тесно связан с методом упражнения. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее личностно значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве её цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

Включение младших школьников в деятельность создает им условия для действий в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения. Деятельность обеспечивает приобретение детьми практического опыта коллективных отношений. Упражнение не имеет ничего общего с механической выучкой и тренажем в духе поведенческой психологии: стимул–реакция–подкрепление.

В педагогическом требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе. Оно может выступать перед учеником как конкретная реальная задача, которую ему надлежит выполнить в процессе той или иной деятельности. Требование может вскрывать внутренние противоречия педагогического процесса, фиксировать недостатки в поведении, деятельности и общении учащихся и тем самым побуждать их к дальнейшему росту и развитию. Требования помогают наводить порядок и дисциплину в школе, вносят дух организованности в деятельность и поведение учащихся. По форме предъявления различают требования прямые и косвенные. Существенное значение имеет соблюдение учителем меры в предъявлении требований к учащимся. Предъявление требований, кроме того, определяется установленными правилами поведения, критериями оценки знаний, умений и навыков по всем предметам, правилами внутреннего распорядка и другими факторами [9].

Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности опираются на тот факт, что любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование.

Соревнование в педагогическом процессе строится учителем с учетом того несомненного социально-психологического факта, что детям в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, приоритету, первенству, самоутверждению. Вовлечение учащихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде и общественной деятельности поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, новаторских починов, ответственности и коллективизма [9].

Соревнование может быть коллективным и индивидуальным, рассчитанным на длительный срок и эпизодическим. В процессе его организации и проведения необходимо соблюдать традиционные принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования передового опыта.

К методам стимулирования деятельности относятся сюжетно-ролевые игры, которые, учитывая возраст, широко применяются в начальных классах. Они примыкают к ситуациям переживания успеха, поскольку тоже направлены на создание ситуаций, но игровых, вызывающих, как и предыдущие, яркие эмоциональные переживания Поощрение – способ выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности отдельного учащегося или коллектива. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь.

Нельзя полагать, что одобрение и поощрение полезны всегда и везде. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно заключает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности. Наказание – это такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение младшего школьника, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. Средствами метода наказания выступают замечания учителя, предложение встать у парты, вызов для внушения на педагогический совет, выговор в приказе по школе, перевод в параллельный класс или в другую школу, исключение из школы и направление в школу для трудновоспитуемых. Может применяться и такая форма наказания, как изменение отношения к воспитаннику со стороны учителя или классного коллектива. Умелое применение наказаний требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства [10].

Управление процессом воспитания невозможно без обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию помогают методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. Чтобы оценивать эффективность воспитательного процесса, необходимо изучать деятельность и поведение воспитуемых [10].

К основным методам контроля относятся: педагогическое наблюдение за учениками; беседы, направленные на выявление воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых. О результативности воспитания свидетельствуют такие показатели: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события, происходящие в нашей стране и за рубежом; усвоение ими норм морали, знание и соблюдение законов, в том числе «Правил для учащихся»; общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении; инициатива и самодеятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие.

Методы формирования общественных ценностей во внеурочной деятельности социально-творческого направления, представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Методы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Методы формирования сознания** | **Методы формирования отношений** | **Методы формирования поведения** |
| рассказ, беседа, дискуссии | воспитывающие ситуации, просмотр и обсуждение фильмов | игры, экскурсии, метод проектов, тренировочные упражнения |

Итак, в современной педагогической науке существует широкий спектр методов, способствующих формированию общественных ценностей. Это методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности, методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. Их следует применять также и во внеурочной деятельности младших школьников социально-творческого направления работы.

**Ссылки на источники**

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства / Ю.П. Азаров. – М.: МПСИ, 2004. – 430 с.

2 Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма / В.А. Кобылянский // Педагогика. – 1998. – №5 – С. 50–53.

3. Афонькина Ю.А. Психология развития / Ю.А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 132 с.

4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 2005. – 345 с.

5. Березовин Н.А. Основы психологии и педагогики / Н.А. Березовин. – Минск: Новое знание, 2004. – 335 с.

6. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1999. – 285 с.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Лотос, 2000. – 384 с.

8. Клокова Г.В. Школьное обществознание и проблемы национальной (гражданской) идентификации учащихся / Г. В. Клокова // Обществознание в школе. – 1998. – №4. – С. 21–25.

9. Гревцова Г. Педагогические условия эффективного осуществления гражданского образования / Г. Гревцова // Учитель. – 2005. – №8. – С. 41–43.

10. Волков Б.С. Детская психология / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2002. – С. 251-276.

11. Каиров И.А. Азбука нравственного воспитания / И.А. Каиров. – М., 2006. – С. 201-210.

**Туйбаева Лена Ильясовна,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

tuybaeva.lena@mail.ru

**Яровая Яна Анатольевна,**

*студентка кафедры педагогики и методики начального образования, факультета педагогики, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

yana96\_anapa@mail.ru

**Использование методов коррекционной работы**

**с детьми младшего школьного возраста девиантного поведения**

***Аннотация:*** *В данной статье рассмотрена проблематика использования методов коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста девиантного поведения. Проанализирован ряд причин и факторов, вызывающих возникновение девиантного поведения детей младшего школьного возраста. Рассмотрены применяемые в школьной практике методы коррекции девиантного поведения ребенка, а также основные направления коррекционной педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста*

***Ключевые слова:*** *коррекционная работа, девиантное поведение,**начальные классы, факторы девиантного поведения, содержание коррекционной работы, методы и формы коррекционной работы*

В современном обществе существует целый ряд причин возникновения девиантного поведения у детей младшего школьного возраста [1]. С каждым годом увеличивается число факторов и неблагоприятных условий, под влиянием которых существенно осложняется психическое развитие подрастающего поколения. Основные причины девиантного поведения отдельных школьников заключаются в неблагоприятной обстановке в семье, в грубых ошибках воспитательной работы школы, в отсутствии дружеских отношений с товарищами, а также в изоляции ребенка и его одиночестве, стремлении выделиться и обратить на себя внимание любым способом. И если совсем недавно большую роль в формировании таких условий считали влияние биологических факторов (родовой травматизм, недостатки медицинского характера и неблагоприятная экологическая обстановка), то в последние годы характер влияния очень сильно изменился. Ребенок, лишенный внимания и контроля, наиболее подвержен негативному влиянию асоциальной среды. Положение дел усугубляется еще тем, что проблема девиантного поведения учащихся начальных классов все еще остается на сегодняшний день недостаточно изученной. У ребенка с отклоняющимися нормами девиантное поведение проявляется в различных скрытых формах и в разной степени его выражения. Часто действует совокупность, комплекс всех этих причин.

В младшем школьном возрасте еще возможна существенная корректировка небольших психических отклонений в силу податливости и гибкости детской психики на определенные установки. Поэтому решение таких важных вопросов необходимо начинать как можно раньше. Одна из главных задач учителя начальных классов – своевременно выявить детей с девиантным поведением, а впоследствии оказать помощь младшему школьнику в построении процесса социализации. От становления личности и характера ребенка в период младшего школьного возраста в необозримом будущем зависит дальнейшая его социализация.

В этот период очень важно, как будет происходить первый этап адаптации ребёнка к школе: какую линию поведения выберут сопровождающие его на этом этапе взрослые – учителя и родители. Так как, в период адаптации первоклассника в начальной школе происходит важное изменение: он начинает познавать свой внутренний мир, развивается его самосознание. Он предстает перед новой для него системой довольно жестких моральных требований. Уже в младшем школьном возрасте ему необходимо усвоить широкий спектр правил и норм, которые должны ему помочь в будущем строить органичные отношения в семье, в классе со сверстниками и в обществе в целом.

Взаимоотношения детей в классе не могут возникнуть сами собой, они имеют логическую цепочку изменений и развития. Грамотно выстроить развитие правильных отношений в социуме – самое важное качество современного педагога. Успешная педагогическая деятельность во многом зависит от предупреждения конфликтов или быстрого принятия решений в конфликтных ситуациях с детьми девиантного поведения. В этом случае учитель обязан подключать к этой работе родителей: проведение родительских собраний, своевременное сообщение о проблемных моментах поведения ученика, знакомство родителей с некоторыми психологическими и педагогическими приемами для профилактики девиантного поведения.

Также необходимо определение основных направлений нормального процесса адаптации ребенка в коллективе, то есть разработка основных профилактических мероприятий психолого-педагогического характера, а также в случае возникновения девиантного поведения у детей – своевременная организация методов коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста девиантного поведения [2].

Главная задача любого педагога как участника воспитательного процесса – вовремя увидеть проявление проблемы, спрогнозировать возможное развитие событий и принять своевременные меры к разрешению конфликтной ситуации. При организации воспитательной работы по профилактике и коррекции девиантного поведения младших школьников необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности. Установлено, что детям с признаками девиантного поведения, как правило, особенно трудно сразу найти взаимодействие со сверстниками в силу своего упрямства и эгоизма.

Применяемые в школьной практике методы коррекции поведения младшего школьника находятся в прямой зависимости от характера и уровня его воспитанности в целом, его конкретного поведения, образа жизни и окружения, воспитательных возможностей не только школы, но и семьи [3]. Поэтому, в процессе профилактики и коррекции отклоняющегося поведения взрослым необходимо обратить внимание на проблемы досуга несовершеннолетних, развитие полезных интересов и высших духовных ценностей. Методы воспитания девиации учащихся, в конечном счете, всегда связаны с методами коррекции девиантного поведения. Например, метод переубеждения всегда является естественным продолжением метода убеждения; поощрение и наказание применяются и в коррекции, и в воспитании.

Всегда необходимо помнить, что педагогическую работу с детьми девиантного поведения невозможно свести к единым стандартам. Это сугубо индивидуальная творческая работа. От правильной начальной оценки положения климата в коллективе зависит результат всего коррекционного процесса, направленного на исправление девиантного поведения детей младшего школьного возраста.

Основными направлениями коррекционной педагогической деятельности с младшими школьниками принято считать: нормализацию и обогащение отношений ребенка с окружающим миром (прежде всего с педагогическим составом и детским коллективом); устранение пробелов во внимании и недостатков в духовном воспитании; направление детской энергии в ту область увлечения, в которой может добиться хороших результатов (любимые занятия, увлечения спортом, техникой, музыкой и др.).

Основная цель воспитательного коррекционно-педагогического процесса – это профилактическая направленность, то есть разрушение имеющихся негативных установок и поведенческих стереотипов личности у младшего школьника. Однако следует отметить, что при всей важности и необходимости медико-психологической помощи, решающее значение для предупредительной практики имеют социально-педагогические программы, направленные на оздоровление условий семейного, школьного, общественного воспитания, гуманизацию системы отношений в школе и семье ученика. При этом очень важно включить процесс замещения и вытеснения наиболее опасных форм девиантного его поведения, на полезную занятость. Также необходимо вовремя направить «неблагоприятную» активность младшего школьника в общественно-значимое русло.

В современной практике существует огромное количество методов и разработанных методических рекомендаций для коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения в поведении. Особую положительную роль играют педагогические приемы, задерживающие ход отрицательного развития личности воспитанников и, которые направлены на созидание и развитие положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, девиантного поведения младших школьников.

Направляя педагогический процесс перестройки жизненных ориентаций и поведения детей с девиантным поведением, учителю начальных классов очень важно постепенно расширять круг их представлений о жизни в коллективе, о взаимоотношениях людей, о природной и внутренней красоте личности. Ему необходимо грамотно доказать, что небольшой жизненный опыт, который они возможно получили в неблагоприятной семье или сомнительной уличной компании, не раскрывает всей картины жизни. Младший школьник сам способен оценить и понять возможность широты кругозора, и любовь к своему делу или учебе, и понять чужие проблемы и уметь прийти на помощь. Ученик, у которого снижена планка жизненных ценностей и интересов, должен убедиться в значимости новых для него ориентиров. Заботясь о расширении круга представлений детей младшего школьного возраста, о социальной жизни и ценностных ориентациях других людей, учителю надо подать примеры позитивной жизненной активности коллектива.

Вместе с тем, ему необходимо понимать, что только внеурочная и учебная воспитательная коррекция сама по себе не сможет решить проблемы предупреждения отклонений в поведении девиантов. Для того чтобы этот процесс обладал необходимым коррекционно-развивающим потенциалом, работа учителя начальных классов должна быть соответствующим образом грамотно организована и инструментирована, была снабжена общепедагогическими и специальными методами, приемами и средствами. Педагогам начальной школы в работе по коррекции девиантного поведения младших школьников, на наш взгляд чаще необходимо применять определенные, широко известные основные методы психотерапевтического направления.

1. Логотерапия – представляет собой направление психологической терапии, в основе которой лежит развитие личности через поиск и познание смысла жизни. Логотерапия базируется на трех фундаментальных понятиях: свобода воли, воля к смыслу и смысл жизни. Отсутствие представлений о [смысле жизни](http://www.psychologos.ru/articles/view/smysl_zhizni) способно порождать у младшего школьника состояние душевного вакуума и [фрустрации](http://www.psychologos.ru/articles/view/frustraciya), которые являются главными причинами детских неврозов, приводящих впоследствии к [апатии](http://www.psychologos.ru/articles/view/bezrazlichiezpt_apatiya), [депрессии](http://www.psychologos.ru/articles/view/depressiya) и утраты интереса к жизни. Доверительные разговоры с учеником о чувствах и переживаниях помогают осознать ценность личности, вызывают положительные эмоции и учат сопереживать. Основной задачей логотерапии выступает помощь ему в осознании положительного смысла жизни. Уникальный смысл жизни (или обобщенные ценности, которые выполняют ту же функцию) может быть найден обучающимся в одной из трех сфер: творчество, эмоциональное переживание и осознанное принятие жизненных обстоятельств, которые он не может изменить.

2. Арт-терапия – современный вид терапии, который направлен на выражение младшим школьником своих подсознательных особенностей с помощью активного творческого процесса. На сегодняшний момент арт-терапия – одно из актуальных и широко развивающихся направлений психотерапии и практической психологии. Такая терапия способна помочь в лечении детских неврозов и навязчивых состояний и страхов, в решении серьезных психологических проблем. Этот вид терапии способен избавить обучающихся от проявления неврозов и стрессов, снять психологические барьеры и блоки. Уникальность методики арт-терапевтического направления заключается в том, что в воспитательном процессе участвуют и педагог, и ученик, что дает возможность удерживать терапевтический процесс в нужном русле лечебной терапии. Метод, конечно, подкупает своей простотой и отсутствием противопоказаний, но при этом – это сложная работа, которая требует от учителя начальных классов серьезных профессиональных знаний и навыков, потому что процессы, запускаемые во время такой работы, нужно контролировать и направлять в необходимое русло, в соответствии с коррекционным процессом воспитания. Арт-терапия – это единственное направление, которое можно использовать как индивидуально, так и в сочетании с любым другим психотерапевтическим подходом.

3. Музыкотерапия – психотерапевтический метод, в основе которого лежит использование музыки в качестве лечебного средства. Детская психика младшего школьника особенно чувствительна к такому методу и положительное целебное воздействие особенно велико. С помощью музыки происходит эмоциональное активизация ученика, развиваются навыки общения, повышаются эстетические потребности его личности. В зависимости от мелодии, от ее основы, характера и качества исполнения музыка может оказывать самые разнообразные эффекты – от индивидуального ощущения внутренней гармонии и духовного очищения до неуправляемого агрессивного поведения больших человеческих масс. Поэтому учителю начальных классов следует тщательно отбирать музыку для оптимальной коррекции поведения конкретного ученика с девиациями. Музыку можно также использовать для влияния на самочувствие учащегося.

4. Игротерапия – это своеобразное погружение педагога в особый мир ребенка младшего школьного возраста. Игровая терапия помогает быстрее помочь маленькой личности в преодолении сложностей развития, исключить проблемы в поведении, разобраться в детских страхах. Грамотно проведенный урок, с применением такой игры, позволяет и учителю и младшему школьнику понять, что он чувствует, как лучше построить воспитательный процесс. Игры с правилами для коррекции и профилактики девиантного поведения очень полезны тем, что в них четко расписаны предусмотренные требования к поведению таких детей. Ученик будет вынужден подчиняться этим правилам, если он желает играть и не хочет разрушить игру.

В методике соревновательного направления правила игры отличаются не только четкостью, понятностью, но и своей открытостью: если ученик, выполняя определенный задания правила нарушает, то это сразу же замечают другие члены классного коллектива. Это создает благоприятные условия для самостоятельного контроля учащегося за собственным поведением и одновременно за неукоснительным выполнением правил игр-соревнований. Это самое сильное испытание для детей с девиантным поведением. Постепенно в процессе коррекционно-развивающей работы профессионального учителя начальных классов нетерпеливость и импульсивность учащихся-девиантов ослабевают. Участвуя в серии подобных игр, дети младшего школьного возраста с отклонениями в поведении постепенно начинают осознавать, что успешно решить любую игровую задачу, и получить при этом огромное удовольствие от игры можно только в прямом взаимодействии с другими участниками игрового процесса. Важно понять и то, что найденная в игре атмосфера сотрудничества и взаимопонимания становится личностно значимой для такого ученика и в дальнейшей жизни. Преодолеть все сдерживающие и негативно искажающие личностное развитие ребенка недостатки возможно, если включать его в образовательный процесс совместные игры с другими детьми. Поэтому, игротерапия – это самый лучший путь к достижению психической устойчивости школьников младшего возраста [4].

5. Психогимнастика – это метод эмоциональной коррекции, который основан на использовании в воспитательной терапии двигательной экспрессии, мимики и пантомимы. Это[**метод психотерапии**](http://www.likar.info/krasota-i-fitnes/slider-60104-psihoterapevticheskie-metodiki/), который включает в свою программу различные движения в качестве средств коммуникации. Психогимнастика для младших школьников с девиантным поведением помогает снять их тяжелое эмоциональное напряжение, значительно уменьшить агрессию и снять тревожность, избавиться от чувства неуверенности в своих силах. Очень хорошо данный метод помогает почувствовать обучащимся свое тело. Хотя в науке этот метод больше рассматривается как психологический тренинг, но все же он помогает снять у учащихся и физическую скованность и напряжение, так как проходит в игровой форме и в непринужденной обстановке. Разнообразные комплексы в этом методе упражнений направлены на достижение основных целей: уменьшение психологического напряжения и сокращение эмоциональной дистанции учащихся класса, а также выработку умения выражать чувства и желания.

Система таких методик направлена на комплексную коррекцию девиантного поведения детей в начальной школе. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика: степени выраженности отклонений от норм поведения, биологические характеристики, уровень адаптационных способностей и возможностей каждого возраста. Методы коррекции поведения строго индивидуальны для каждого младшего школьника [5].

Таким образом, успешная коррекция поведения возможна только при тесном контакте всех участников воспитательного процесса: учителя, младшего школьника и его семьи. Взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, а также применение различных игровых форм и видов внеурочной деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста с девиантным поведением повышает результативность коррекции их поведения. Педагогическая работа, направленная на профилактику девиантного поведения, нацеленная на развитие навыков произвольного внутреннего контроля и поведения, приводит к положительной коррекции эмоциональных нарушений детей младшего школьного возраста и формированию позитивного отношения к себе и окружающему миру. Это значительно упрощает тяжелый процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении ученика и делает его реальным и действенным. Правильно построенный процесс коррекции оптимально решает важные задачи по формированию положительных качеств личности младшего школьника и его интеграция в социум будет вполне осуществимой.

**Ссылки на источники**

1. Мордуховская К. А. Причины и факторы девиантного поведения у детей младшего школьного возраста// Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-4. – С. 590-591;

2. Мальцева О. А. Модель становления гармоничного личностного пространства младшего школьника в образовательном процессе современной школы // СИСП. 2012. №10. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/model-stanovleniya-garmonichnogo-lichnostnogo-prostranstva-mladshego-shkolnika-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennoy-shkoly (дата обращения: 05.03.2017).

3. Мальцева О. А. Становление гармоничного личностного пространства ученика в образовательном процессе начальной школы: теоретические и методические основы // СИСП. 2013. №1 (21). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-garmonichnogo-lichnostnogo-prostranstva-uchenika-v-obrazovatelnom-protsesse-nachalnoy-shkoly-teoreticheskie-i (дата обращения: 05.03.2017).

4. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ В. В. Лебединский и др. – М.: Изд-во МГУ, 2014. – 197 с.

5. Развитие личности ребенка: Пер с англ./ Общ. ред. А. М. Фонарева. – М.: Прогресс, 2012. – С. 190–197.