

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ -
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЛЕСОСИБИРСК 2023

УДК 37.016-051
ББК 74.026я52
Н 34

Ответственный и научный редактор

кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Лобанова

Редакционная коллегия:

О.Б.Лобанова, начальник НИЧ, кандидат педагогических наук, доцент;

Ю.А.Безруких, старший научный сотрудник НИЧ, кандидат экономических наук, доцент

А.П.Мохирев, старший научный сотрудник НИЧ, доктор технических наук, доцент

Н.34 Научно-методический журнал [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. О.Б.Лобанова. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФК, 2023. – Выпуск 5.

В журнале представлены научно-методические материалы, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с методическими аспектами преподаваемых предметов. Авторы приводят основные результаты научно-методической деятельности в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Проблема адаптации студентов с разным уровнем эгоцентрической направленности к условиям вуза.....	4
Веккесер М.В. Формирование коммуникативных умений у обучающихся при работе над текстом-рассуждением	17
Захарова Т.В. использование эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе.....	31
Зырянова О.Н. Формирование семейных ценностей на уроках родной литературы.....	55
Лобанова О.Б. Формирование у младших школьников навыков самостоятельной работы на уроках окружающего мира.....	65
Шелкунова Т.В. Особенности представлений о семье у детей младшего школьного возраста.....	81
Шмульская Л.С. Интеллектуальное развитие обучающихся на уроках русского языка.....	91

**ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ
УРОВНЕМ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ К
УСЛОВИЯМ ВУЗА**

*Н.В. Басалаева,
канд.психол.наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии развития личности*

При поступлении в высшее учебное заведение у студентов-первокурсников происходит адаптационный процесс к новому социальному статусу – статусу студента. Реализация профессионального выбора и процесс вхождения в новую социальную ситуацию развития позволяет первокурснику занять активную позицию субъекта жизнедеятельности. Первокурсники вступают в новые социальные отношения, появляются новые социальные роли и обязанности, изменяется привычный темп и ритм жизни.

В период адаптации к новому статусу происходит временное увеличение эгоцентричности, которое препятствует эффективному общению и взаимодействию с людьми. Это свойство личности может привести к снижению социально-психологической адаптации в студенческой группе, а также к дезадаптации. Поэтому проблема адаптации студентов с разным уровнем эгоцентрической направленности приобретает особую актуальность.

Изучением проблемы направленности личности занимались отечественные учёные, в частности: Л.И. Божович, И.Д. Егорычева, А.Н. Леонтьев и другие.

Л.И. Божович и её сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы [2].

По мнению А.Н. Леонтьева ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т.е. увидеть иерархию мотивов [6].

Деятельность всегда побуждается определенными мотивами. Мотивы - это то, ради чего выполняется деятельность (например, ради самоутверждения, денег и т.п.).

В рамках нашей работы рассмотрим более подробно эгоцентрическую направленность личности, поскольку данный вид характеризует понятие эгоцентризм, которое также является свойством личности.

Эгоцентризм (от лат. Ego – я + centrum – центр) – позиция личности, характеризующаяся сосредоточенностью на собственных ощущениях, переживаниях, интересах и т.п., а также неспособностью принимать и учитывать информацию, противоречащую собственному опыту, в частности исходящую от другого человека.

В психологии эгоцентризм рассматривается в различных аспектах, выделяются следующие его виды: познавательный эгоцентризм, характеризующий главным образом процессы восприятия и мышления; моральный эгоцентризм, проявляющийся в непонимании моральных оснований поведения других людей; коммуникативный эгоцентризм, затрудняющий общение (прежде всего - речевое) за счет пренебрежения различиями смыслового наполнения понятий и т.п. В целом, эгоцентризм, так или иначе, связан с познавательной сферой.

Эгоцентризм проявляется наиболее ярко в раннем детском возрасте и в основном преодолевается к 12—14 годам, тенденция к некоторому усилению эгоцентризма отмечается и в старости. У взрослых людей более выражен у женщин.

Рассмотрим уровни эгоцентрической направленности, выделенные Пашуковой Т.И.

1) Очень низкий - неадекватно низкий уровень эгоцентрической направленности, характеризуется абсолютной конформностью личности. Такие люди не отстаивают свои позиции, мнения, интересы, проявляют пассивность в решении проблем коллектива.

2) Низкий – проявляется в децентрации личности на своих чувствах, интересах, желаниях. Человек с низким уровнем эгоцентрической направленности не умеет отстаивать свою точку зрения, не несёт ответственность за свои действия. Кроме того, такие люди склонны к подчинению, способны «идти на поводу» у социально значимых лиц, меняют жизненную позицию в зависимости от окружающих.

Низкий уровень эгоцентризма часто является следствием постоянного подавления личности ребёнка авторитетами. Дома ими становятся родители, а в школе – учителя и некоторые ученики.

3) Средний – характерна здоровая доля «эгоизма», которая необходима для нормального (полноценного) функционирования личности в обществе. Человек в меру центрирован на себе и своих интересах, намерениях, планах. Проявляет гибкость в межличностных отношениях, способен учитывать интересы и потребности другого и адекватно его воспринимать.

4) Высокий – больше заняты собой и своими чувствами. В разговоре с трудом выслушивают собеседника, порой, искажают его смысловое содержание, что ведёт к непониманию и межличностным проблемам. В

коллективе пытаются навязать свою волю, окружающие в их присутствии не чувствуют себя свободно, стремятся занимать лидерские позиции. Проявляют заинтересованность в информации о себе, высокая значимость мнения окружающих о себе, объясняют окружающим людям особенности своих чувств и свою точку зрения, чтобы они могли получить представление о том, какой «Он».

5) Очень высокий – характерна эгоистическая акцентуация личности, с преимущественным отрицательным отношением к обществу, при положительном в целом отношении к себе. Такие люди проявляют жестокость и нетерпеливость к общественному мнению, интересам, желаниям. При возникновении конфликтных ситуаций с ними не возможно договориться и решить проблему конструктивным путём. При любых обстоятельствах только их позиция верна. Им свойственна полная центрация на свой собственной персоне. На фоне высоко уровня развиваются психопатические черты личности [7].

В отдельных случаях высокий уровень эгоцентрической направленности может быть ситуативным, вызванным очень значимым для человека событием. А также временное увеличение эгоцентричности личности происходит в период адаптации к новому статусу.

Рассмотрим факторы, способствующие развитию эгоцентрической направленности: перехваливание родителями и учителями, активная стимуляция к достижению к успеху, недостаток контактов со сверстниками, привычки командовать в силу постоянного с детских лет положения руководителя (староста, ответственный за культмассовую работу и т.п.).

Эгоцентрическая направленность вызывается потребностями в собственном успехе, в сочувствии, в опеке, в самоутверждении, в защите своего «Я».

Таким образом, обобщая выше сказанное, можно сделать следующие выводы. Под направленностью личности мы понимаем совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность человека и определённое поведение относительно независимых от наличных ситуаций. Выделяют несколько типов направленности личности, в число которых входит эгоцентрическая направленность. Эгоцентрическая направленность характеризуется сосредоточенностью личности на себе, собственных интересах, мыслях, проблемах, а также неспособностью принимать и учитывать информацию, исходящую от другого человека. Она может проявиться в меньшей или в большей степени, в зависимости от недостатка в общении, значимости жизненного события, а также в результате изменения социального статуса личности в период адаптации.

Студенческий возраст характеризуется рядом проблем, одной из которых выступает адаптация к новым условиям жизнедеятельности.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Здесь играют роль и психологическая готовность к обучению, и соответствие учебной

программы имеющемуся образовательному уровню, и количество часов, которые студент уделяет подготовке к занятиям, и, наконец, то, как был принят студент в новом для него коллективе высшего учебного заведения.

Л.З. Зарипова различает три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- Адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, её требованиям к своим обязанностям;

- Адаптация общественная, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

- Адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [5].

Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение, как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность, и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнить привычные для него виды деятельности [3, 9].

Преодолев серьезные вступительные испытания, абитуриенты достигают поставленной цели - зачисления в вуз в качестве студентов. Однако поступление - это лишь начало следующего жизненного этапа, именуемого профессиональным обучением, что, в свою очередь, предполагает постановку новых целей, решение иного круга учебных и профессиональных задач. В связи с этим период адаптации к условиям обучения в вузе считается одним из самых сложных, и не все первокурсники оказываются в состоянии преодолеть закономерно возникающие трудности. Несмотря на то, что учебная деятельность школьников имеет достаточно зрелую форму, начало обучения в вузе предъявляет новые требования к уровню знаний, умениям и навыкам студентов [11].

Поступив в вуз, студент сразу включается в определенную систему социальных взаимоотношений, отличную от прежней, так как понятия «учитель» и «ученик» в науке приобретают несколько иное значение. Кроме того, за относительно небольшой временной отрезок (1-2 семестра) студенту необходимо выстроить целую систему взаимоотношений с разными преподавателями, каждому из которых характерен свой стиль деятельности, система требований, формы контроля и др. Также социально-психологические проблемы могут возникнуть при вхождении в новый учебный коллектив, поскольку данный процесс сопряжен не только с позитивными эмоциями, но и с преодолением закономерно возникающих коммуникативных барьеров.

Поэтому для успешного прохождения процесса адаптации в вузе, студентам-первокурсникам необходимо создавать условия, а именно: к иной, в отличие от школы, организации учебной деятельности, к новым нормам и методам обучения в высшей школе; к большим объемам самостоятельной работы; с новыми нормами студенческого коллектива, а также к новым отношениям с другими людьми в целом.

Создание условий для успешного обучения и развития студентов осуществляется путём реализации психологического сопровождения психологом вуза.

Т.Г. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий [10].

Психологическое сопровождение рассматривает как процесс, в рамках которого могут быть выделены три взаимосвязанных компонента [1, 8]:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента-первокурсника и динамика его психического развития в процессе адаптации и обучения в вузе. Предполагается, что с первых минут нахождения студента в вузе, начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике его развития, что необходимо для создания условия успешной адаптации каждого первокурсника;

2. Создание социально-психологических условий для развития личности студентов. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития первокурсника, определяются условия его успешного обучения в процессе адаптации к учебному заведению, включаются тренинги личностного роста.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи студентам в процессе дезадаптации к вузу.

По мнению Е.С. Зайцевой, в качестве форм организации психологического сопровождения выступают:

- Школа психологического мастерства для педагогов, включает в себя проведение тренингов эффективного взаимодействия со студентами, проведение общих мероприятий с группой, тренинг эффективных коммуникаций, семинары по основам психологических особенностей студентов, инновационные методы обучения;

- Психологическое консультирование, представляет собой оказание консультативной помощи педагогам, родителям и студентам на протяжении всего периода обучения в вузе. Данный вид деятельности предполагает организацию консультативных бесед с педагогами, родителями и студентами с целью разъяснения особенностей студенческого возраста, а также трудностей данного периода. Особую роль консультирование играет в период адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности. Такая работа может

проводиться как в групповой, так и в индивидуальной форме.

- Коррекционно-развивающая работа - это целостное воздействие на личность, процесс воздействия на все стороны личности, опирающаяся на добровольность участия субъекта в коррекционной работе;

- Разбор трудных ситуаций. Данный вид работы предполагает обсуждение трудных ситуаций возникающих как в среде преподавателей, так и среди студентов. Разбор трудных ситуаций реализуется в групповой или индивидуальной форме [4].

Таким образом, обобщая выше сказанное можно сделать выводы. В студенческий возрасте при поступлении в вуз происходит адаптация к новому социальному статусу - статусу студента. Первокурсники вступают в новые социальные отношения, появляются новые социальные роли и обязанности, изменяется привычный темп и ритм жизни. Для успешной адаптации к вузу для первокурсников создаются специальные условия, организованные психологом вуза посредством психологического сопровождения такие как: психологическое консультирование; разбор трудных ситуаций; создание школы психологического мастерства для педагогов, а также коррекционно-развивающая работа. Одним из условий является включение студентов в тренинговую работу.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение адаптации студентов с разным уровнем эгоцентрической направленности и создание условий для успешной адаптации первокурсников к условиям вуза посредством их включения в тренинг. В качестве диагностического инструментария нами использовались следующие методики: методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс и Р. Даймонд, адаптирована Т.В. Снегирёвой); методика «Проективный тест эгоцентрических ассоциаций» (автор Т.И. Пашукова).

На основе полученных результатов нами были выделены три группы студентов с разным уровнем эгоцентрической направленности: высокий, средний низкий уровни. Из общего числа студенческой группы 11 студентов имеют высокий уровень эгоцентрической направленности, 6 студентов - средний уровень, 3 студента - низкий уровень эгоцентрической направленности.

Студенты с высоким уровнем эгоцентрической направленности отличаются нормальными и низкими адаптационными способностями, им трудно приспособиваться к изменяющимся условиям среды. Студенты имеют завышенное самомнение, чувство превосходства по отношению к окружающим, не способны учитывать интересы других людей, яркость выраженных лидерских способностей, что вызывает конфликтность в группе. У таких студентов отмечается склонность принимать ответственность за свою жизнь и поступки, браться за решения всех проблем, мешающих достижению их цели.

Студенты со средним уровнем эгоцентрической направленности характеризуются высокими и нормальными адаптационными способностями. Студенты обладают гибкостью, способны успешно приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, оптимально реализуют свои внутренние возможности и свой личностный потенциал в социально значимой деятельности, сохраняя себя как личность. Проявляют умеренные лидерские способности, а также несут ответственность за свои действия, ориентированы на то, что достижение жизненных целей зависит от них самих.

Студенты с низким уровнем эгоцентрической направленности отличаются нормальными адаптационными способностями. Эти студенты успешно приспосабливаются к изменяющимся условиям среды, но социально зависимы от значимых лиц в группе, безоговорочно принимают её нормы и ценности, практически не способны к принятию решений в сложных ситуациях.

С помощью корреляционного анализа нами была выявлена взаимосвязь между уровнем эгоцентрической направленности и адаптацией студентов к вузу (при уровне значимости - 5 %), что подтверждает нашу гипотезу.

На основе полученных результатов нами был организован социально-психологический тренинг для успешной адаптации первокурсников с разным уровнем эгоцентрической направленности.

На основании полученных результатов нами был организован социально-психологический тренинг для успешной адаптации первокурсников с разным уровнем эгоцентрической направленности.

Структура тренинговых занятий определена следующим образом:

1. Вводная часть направлена на повышение интереса к занятию, на создание положительно - эмоционального фона. Вводится ритуал приветствия.

2. Основная часть занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приёмов, направленных на решение задач данной программы тренинга.

3. Заключительная часть состоит из подведения итогов, рефлексии и ритуала прощания. Рефлексия предполагает ретроспективную оценку в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).

Ниже в качестве примера опишем содержание трёх занятий социально-психологического тренинга.

Занятие 1

Упражнение «Знакомство»

Цель: установление контакта между участниками группы.

Группа садится в круг. Ведущий говорит: Как бы вы хотели, чтобы вас называли в группе, в течение всего нашего тренинга? Подумайте и напишите свое тренинговое имя на визитке. А теперь каждый участник по кругу называет свое имя и немного о себе.

Обсуждение:

- Возникали ли у вас сложности при выборе имени и качества, какие?
- Как бы вы не хотели, чтобы вас называли?

Правила группы:

после знакомства ведущий предлагает участникам группы составить правила группы, которых они будут придерживаться в течении всего тренинга.

Правила:

1. Конфиденциальность-информация о происходящем в группе не должна выноситься за ее пределы;
2. Искренность;
3. Высказывание от своего имени (я-высказывание);
4. Обсуждение того, что происходит непосредственно в группе в данный момент (правило «здесь и сейчас»);
5. Уважение говорящего.

Упражнение «Комплимент»

Цель: создание условий для снижения скованности участников в начале занятия, приобрести навык видеть положительные качества окружающих.

Участники настраиваются на совместную работу, говорят друг другу комплимент любого содержания.

Обсуждение:

- Испытывали ли вы сложность, говоря друг другу комплименты?

Упражнение «Счет»

Цель: сплочение группы путем совместного и одновременного выполнения упражнения.

Упражнение из разряда «ледоколов», применяется в начале занятия для снятия внутреннего напряжения участников. Ведущий называет какое-либо число, не превышающее количество человек в группе. Названное количество участников встает. В выполнении упражнения необходимо добиться синхронности, участники не должны совещаться.

Обсуждение:

- Возникали ли сложности при выполнении упражнения?

Упражнение «Давай познакомимся поближе»

Цель: осознание участниками тренинга своих индивидуальных особенностей, знакомство с другими членами группы.

Участники тренинга сидят в кругу. По очереди они называют одну положительную и одну отрицательную черту своего характера. Другие участники могут задавать уточняющие вопросы. Задача ведущего – не допускать комментариев, которые могут разрушить доверительную атмосферу в группе.

Упражнение «Кто я?»

Цель: анализ собственных внутренних ресурсов и состояний, получение навыка анализа своих внутренних установок.

Участники описывают себя в 10-ти кратких тезисах. Они могут сообщить о себе любые сведения, которые, по их мнению, составляют их

индивидуальность. Каждая строка начинается одинаково: «Я -...». Далее следует та информация, которую человек хочет донести до сведения окружающих. После окончания работы участники могут сразу поделиться с окружающими результатом размышления, а могут начать анализ своих записей. Каждый пункт рассматривается по нескольким параметрам: отрицательное или положительное высказывание, личное или социальное (сообщает ли участник о своей черте характера или называет свою социальную роль), прошлое – будущее – настоящее (к какому периоду в жизни человека относится данное высказывание).

Обсуждение:

- Возникали ли сложности при выполнении упражнения?
- Что вы чувствовали при выполнении этого упражнения?

Рефлексия: а сейчас давайте подведём итоги нашего занятия, попрошу вас ответить письменно на вопросы:

- Что нового вы узнали о себе и о других;
- С какими сложностями столкнулись;
- Что понравилось и не понравилось на занятии.

Традиция: каждый участник группы по окончании каждого занятия пишет своему одногруппнику: что нового он узнал о нём в течении данного занятия.

Упражнение «Прощание»

Цель: улучшение атмосферы в группе, закрепление положительного воспоминания о конце занятия.

Участники, сидя в кругу, произносят в адрес рядом сидящего слова прощания и доброе пожелание.

Занятие 2

Упражнение «Комплимент»

Цель: создание условий для снижения скованности участников в начале занятия, приобретение навыка видения положительных качеств окружающих.

Участники настраиваются на совместную работу, говорят друг другу комплимент любого содержания.

Обсуждение:

- Испытывали ли вы сложность, говоря друг другу комплименты?

Упражнение «Событие дня»

Цель: анализ прошедшего дня, проговаривание возникших проблем, осознание положительных моментов прошедшего отрезка дня, информирование других членов группы о своей реакции на те или иные события.

Каждый участник называет одно положительное и одно отрицательное событие, которое произошло с ним за день.

Упражнение «Первое впечатление»

Цель: осознание своего внутреннего состояния через внешние признаки, развитие навыка «чтения» другого человека по внешним признакам.

Участники группы описывают себя для незнакомого человека, которого предстоит встретить впервые в людном месте. Описать нужно свое поведение, местоположение, жесты, мимику.

Обсуждение:

- Возникали ли сложности при описании себя для незнакомого человека?

Упражнение «Первое впечатление»

Цель: установление обратной связи между участниками тренинга, осознание своей способности узнавать характер человека при первом знакомстве.

Группа обсуждает предыдущее упражнение и делится первыми впечатлениями друг о друге.

Упражнение «Глаза в глаза»

Цель: установление межличностного контакта участников тренинга, получение обратной связи, возвращение к детским воспоминаниям, некоторые из которых могли стать причиной затруднений в настоящий момент.

Участники разбиваются на пары и в течение 3 - 5 минут внимательно смотрят в глаза друг другу, пытаясь представить, каким этот человек был в детстве. Затем все делятся впечатлениями и проверяют свои догадки.

Обсуждение:

- Легко ли было смотреть в глаза друг другу?

- Смогли ли вы представить своего партнёра в детстве?

Рефлексия: а сейчас давайте подведём итоги нашего занятия, попрошу вас ответить письменно на вопросы:

- Что нового вы узнали о себе и о других;

- С какими сложностями столкнулись;

- Что понравилось и не понравилось на занятии.

Традиция: каждый участник группы по окончании каждого занятия пишет своему одногруппнику: что нового он узнал о нём в течении данного занятия.

Упражнение «Прощание»

Цель: улучшение атмосферы в группе, закрепление положительного воспоминания о конце занятия.

Участники, сидя в кругу, произносят в адрес рядом сидящего слова прощания и доброе пожелание.

Занятие 3

Упражнение «Комплимент»

Цель: создание условий для снижения скованности участников в начале занятия, приобретение навыка видения положительных качеств окружающих.

Участники настраиваются на совместную работу, говорят друг другу комплимент любого содержания.

Обсуждение:

- Испытывали ли вы сложность, говоря друг другу комплименты?

Упражнение «Цепочка ассоциаций»

Цель: раскрытие внутреннего мира участников через ассоциации на значимые для них понятия, более глубокое проникновение во внутренний мир партнеров.

Один из участников, бросая мяч кому-то из группы, называет понятие, которое обозначает эмоциональное состояние человека или его личностное качество (доброта, обида и т.д.). Следующий, перебрасывая мяч дальше, называет свою ассоциацию на это понятие. Мяч может сделать один или несколько кругов.

Обсуждение:

- Возникали ли сложности при выполнении упражнения?

Упражнение «Ассоциации»

Цель: получение обратной связи, развитие навыка размышлять о свойствах других людей, сравнивая их с другими объектами.

Один из участников становится ведущим, он выходит из комнаты, остальные загадывают кого-то из присутствующих. Вернувшийся ведущий может задать группе три вопроса, например: «Если бы этот человек был рыбой (животным, погодой и т.д.), то какой?» Участники по очереди дают свои ассоциации на загаданного человека, после чего ведущий должен угадать, о ком шла речь. Если попытка оказалась неудачной, он может задать еще один вопрос. Затем ведущий может смениться.

Обсуждение:

- Легко ли было угадать загаданного человека по ассоциациям?

- Возникали ли сложности при формулировании ассоциаций?

Упражнение «Кем бы я был?»

Цель: осознание своих качеств, освобождение от шаблонных суждений о себе.

Участникам дается время на то, чтобы подумать и записать, кем бы они были, если бы не были людьми. Т.е. нужно найти такое явление или предмет, который в наибольшей мере отражает качества самого человека.

Обсуждение:

- Возникали ли сложности при выполнении упражнения?

Рефлексия: а сейчас давайте подведём итоги нашего занятия, попрошу вас ответить письменно на вопросы:

- Что нового вы узнали о себе и о других;

- С какими сложностями столкнулись;

- Что понравилось и не понравилось на занятии.

Традиция: каждый участник группы по окончании каждого занятия пишет своему одногруппнику: что нового он узнал о нём в течении данного занятия.

Упражнение «Прощание»

Цель: улучшение атмосферы в группе, закрепление положительного воспоминания о конце занятия.

Участники, сидя в кругу, произносят в адрес рядом сидящего слова прощания и доброе пожелание.

Сравнительный анализ результатов первичного и повторного диагностического обследования студентов с разным уровнем эгоцентрической направленности выявил положительную динамику адаптации студентов к вузу. Студенты стали более тактичны и миролюбивы, они научились уходить от ненужных споров и конфликтов. Успешно адаптируются к условиям вуза, оптимально реализуют свои внутренние возможности и свой личностный потенциал в социально значимой деятельности, сохраняя себя как личность, взаимодействуют с окружающим социумом в конкретных условиях существования. Кроме того, студенты стали более терпимо относиться к окружающим, они надёжно и уверенно чувствуют себя в коллективе, оптимистичны и уравновешены.

Значимость различий полученных результатов в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического T – критерия Вилкоксона.

На основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что организованный нами социально-психологический тренинг со студентами – первокурсниками с разным уровнем эгоцентрической направленности в период адаптации к условиям вуза даёт возможность студентам благополучно адаптироваться к новым условиям учебного заведения.

Список литературы:

1. Басалаева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педвуза; Краснояр. гос. пед. ун.- т им. В.П. Астафьева. Красноярск: 2009. – 64 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.: Воронеж, 1997. -320 с.
3. Воронова К.В. Некоторые проблемы психологической адаптации студентов к вузу // Научные записки НГАЭиУ. – 2004. - № 1. – С. 24 – 36.
4. Зайцева Е.С. Психологическое сопровождение студентов // Успехи современного естествознания. – 2006. - № 4. – С. 21 – 27.
5. Зарипова Л.З. Особенности адаптации студентов-первокурсников к вузовской среде // Материалы VI всероссийской научно-практической конференции «Дружинские чтения». – 2007. – Т 1. – С. 219 – 221.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. - М., 2001. - 120 с.
7. Пашукова Т.И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии . – 1991. - № 2. - С. 45 – 48.
8. Семаго М. Сопровождение - это...// Школьный психолог. – 2003. - № 35. – С. 20 – 21.
9. Холмогорова А.Б. Служба психологического сопровождения студентов вузов: проблемы становления, основные направления, методы и принципы работы // Вопросы психологии. – 2010. - № 4. – С.55 – 63.

10. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. - № 3. – С.33-38.

11. Агеев В.В. Учебная деятельность как способ профессиональной адаптации студентов [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ageyev.kz/articles/artrus/08.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОМ-РАССУЖДЕНИЕМ

Веккесер М.В.,

канд.филол.наук, доцент

зав.кафедрой филологии и языковой коммуникации

Теория развития речи школьников изложена в работах отечественных методистов К.Д. Ушинского, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик и др. Все исследователи уделяют большое значение тому, насколько важно развивать «дар слова» у школьника, научить правильно излагать мысли в устной и письменной формах, сформировать чувство языка и обогатить словарный запас.

В настоящее время одной из ключевых компетенций обучающегося по требованиям Федерального государственного стандарта, является школьник «доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать и доказывать свое мнение» [40, с. 8], т.е. он должен уметь рассуждать на ту или иную тему. Обучение рассуждению в школе – одна из наиболее сложных проблем преподавания, которая требует творческих усилий как от школьников, так и от учителя. Следует также отметить, что умение писать сочинение-рассуждение – необходимое условие успешной сдачи школьниками Единого государственного экзамена по русскому языку. Как показывает статистика, данное испытание вызывает трудности, поскольку недостаточно развито умение рассуждать.

Обучающиеся в полном объеме овладевают родным языком благодаря условиям, которые создаются в процессе активного общения со сверстниками и взрослыми.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, постулирует следующее: школа должна создать для обучающихся условия, в контексте которых будет осуществляться «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [40, с. 7]. Предметная область «русский язык» предполагает формирование личности, которая способна к решению познавательных, практических и коммуникативных задач. Сформированность многообразия универсальных учебных действий выявляет качество полученных знаний обучающимися [40, с. 7].

Акцентируется внимание при этом на умении обучающихся устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми, на умении анализировать свои действия и суждения, на развитии логики для грамотного и связного изложения мысли. Важно сформировать у обучающихся универсальные способы действий, которые будут востребованы на практике [34, с. 43].

Универсальные учебные действия (далее – УУД) – это действия, которые обеспечивают овладение основными компетенциями, которые составляют основу умения учиться. В составе основных видов УУД можно выделить следующие блоки: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный [40, с. 29].

Коммуникативные УУД – это умения излагать свои мысли, взаимодействовать с людьми [32], а также в ходе общения уметь обосновывать свою позицию, высказывать и доказывать своё мнение [40, с. 8].

Межличностное общение является одним из основных видов деятельности в подростковом возрасте, поэтому перед основной школой стоит задача «учить школьника учиться в общении». Для формирования коммуникативных УУД важную роль играет обучение с помощью общения [1, с. 5].

Коммуникативные универсальные учебные действия формируют социальную компетентность школьников, способствуют объединению в группы, поддерживают умение воспринимать информацию собеседника, принимать участие в обсуждении вопросов. К коммуникативным действиям относят умение планировать сотрудничество в поиске и обработке информации, владение монологической и диалогической речью. Обучающиеся учатся правильно излагать свои мысли, принимать конструктивные решения, использовать их на практике, не создавать конфликтных ситуаций [13, с. 155].

Коммуникативная направленность обучения осуществляется в соответствии с принципами:

- речевая направленность;
- ролевая организация учебного процесса;
- функциональность (обучающиеся воспринимают, отвечают, запоминают, характеризуют, объясняют);
- личностная ориентация общения, принцип «от простого к сложному».

С помощью данных принципов, создаются коммуникативные ситуации. Учебную деятельность необходимо выстраивать на принципах взаимодействия «учитель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся». Происходит совместное размышление: учитель обращается к жизненному опыту школьника. Его задача – помогать, направлять, поддерживать, развивать умение дискутировать [3, с. 189].

На уроках русского языка активными формами работы над коммуникативными универсальными учебными действиями выступают: работа с учебной литературой, работа в группах, парах, исследовательская работа, проектная работа, театрализация, рефлексия, написание докладов, рефератов,

портфолио, создание обучающимися литературных произведений и т. д. Здесь большую роль играет умение школьников строить рассуждение.

Сотрудничество с учителем и со сверстниками совершенствует умения слышать, слушать и понимать партнера, помогает правильно выражать свои мысли, помогать друг другу, планировать и сообща выполнять совместную деятельность [10, с. 12].

С целью формирования коммуникативных универсальных учебных действий возможно использование следующих видов упражнений:

- составить задание для сверстника, подготовить рецензию на его работу, при составлении которой необходимо умение рассуждать и делать выводы;
- написать рассказ от имени одного из героев произведения, от имени неодушевленного предмета с включением аргументов и т. п.;
- обосновывать свою точку зрения в форме эссе;
- подготовить коллективный доклад на определенную тему;
- сформулировать вопросы для обратной связи;
- использовать методические приемы: «отгадай, о ком говорим», «докажи устно...» и т. п. [8, с. 39].

Важную роль в процессе формирования универсальных учебных действий играет работа с текстом, в том числе и с текстом-рассуждением. Чтение способствует решению таких коммуникативных и познавательных задач, как: поиск нужной информации, выстраивание аргументации и доказательства, восстановление контекста, интерпретация, самоконтроль и другое.

Представим приемы работы с текстом способствуют формированию коммуникативных УУД.

1. Создание плана – данный способ помогает школьникам глубже понять и осмыслить текст.

2. Работа с графическими схемами – это способ логической структуры текста. Средствами графического изображения могут быть символы, рисунки, их соединения и др. В отличие от плана, графическая схема наглядно отражает связи и отношения между элементами.

3. Тезирование представляет собой сжатое изложение основных положений и выводов.

4. Составления таблицы систематизирует и обобщает учебную информацию.

5. Комментирование помогает осмыслить и понять текст, самостоятельно порассуждать по поводу прочитанного текста.

6. Прием формирования морально-ценностной позиции обучающихся специально ориентирует на нравственное понимание поступка героя.

7. Составление кластера – материал представляет собой графический рисунок, который помогает создать структуру имеющихся знаний. Может применяться как средство контроля знания текстов художественной литературы, а также закрепление изученного материала в схеме.

8. Дискуссия, которая может проходить в двух формах: устной и письменной. Для того чтобы дискуссия прошла успешно, необходимо четко излагать свое мнение, понимать другие точки зрения, уметь задавать вопросы.

9. Групповой прием работы. Обучающиеся учатся работать в команде, создавать продукт совместного труда, контролируют друг друга. В групповой и парной работе у школьников есть возможность договариваться между собой и прийти к единой точке зрения.

10. Проектная и исследовательская деятельность – самая эффективная форма для развития универсальных учебных действий, а именно коммуникативных: воспитывает толерантность обучающихся, поддерживает навыки работы в группе, формирует культуру публичных выступлений и т. п.

11. Игровая деятельность. В процессе игры развиваются важнейшие навыки и умения, которые помогают взглянуть на ситуацию с другой стороны. На уроке целесообразно использовать игры в групповой форме, которые запускают мыслительный и эмоциональный настрой школьников, а также помогают прийти к совместному решению поставленной задачи [6, с. 42].

Критериями оценки ожидаемых результатов формирования коммуникативных УУД являются:

- умение приводить доказательства;
- свободная работа с текстами художественного, публицистического и официально-делового стилей;
- владение навыками редактирования текста;
- владение основными видами публичных выступлений;
- отражение в устной или письменной форме результатов своей деятельности;
- следование этическим нормам и правилам ведения диалога;
- составление плана, тезисов, конспекта;
- использование выразительных средств языка в соответствии с коммуникативной задачей;
- умение работать с научной литературой, словарями, Интернет-ресурсами и другими источниками информации, которые помогут в решении познавательных и коммуникативных задач [40, с. 35].

Таким образом, обучающиеся освоив основные виды коммуникативных УУД, смогут добиться правильного восприятия устной и письменной речи, ставить перед собой цели и задачи, устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми, рассуждать, аргументировать свое суждение, вступать в дискуссию [33, с. 15]. Благодаря этому решится проблема низкой активности школьников в процессе учебной деятельности, недостаточной мотивации обучающихся в получении новых знаний и даст возможность подготовить их к успешной сдаче экзаменов в ходе ГИА.

В современной лингвистике и методике обучения русскому языку делается особый акцент на функционировании единиц языка, т.е. на его коммуникативной стороне. Понятие типа текста существенно меняет способ

обучения связной речи, так как происходит усиление лингвистического содержания, появляется конкретная учебная цель – научить правильно строить определенный тип текста [9, с. 138].

Есть множество попыток дать определение понятию «текст». Текст – это сложное целое, которое функционирует как структурно-семантическое единство. В школе работа над текстом проводится следующим образом: деление текста на части, соответствующие подтемам и микротемам высказывания, составление плана текста (простой и сложный), определение смысловой связи между абзацами, союзами, частицами и другими языковыми средствами фрагментов текста [19, с. 189].

Остановимся более подробно на тексте-рассуждении.

Методист О.А. Нечаева дает следующее определение рассуждению: «Рассуждением называется такой тип речи, который характеризуется особыми отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение, и специфической языковой структурой, зависящей не только от причинно-следственной логической основы рассуждения, но и от смыслового значения выводного суждения» [28, с. 28].

Рассуждение – это тип текста, в котором есть объяснение тезиса, аргументация точки зрения и причинно-следственная связь [18, с. 101]. Рассуждение чаще всего отвечает на вопросы: почему? зачем? в чем смысл?

В школьной программе указывается, что данный тип речи имеет отличительные признаки. Рассуждение состоит из двух смысловых частей, связанных между собой. В первой части находится то, что необходимо доказать, а во второй – доказательство [5, с. 197].

Как правило, в рассуждении строится из трех частей: тезис, доказательства и вывод. Возможно и другое построение: с начала доказательства, далее вывод, который становится тезисом рассуждения. Структура рассуждения является гибкой, поскольку доказательства предложенного тезиса могут даваться в различной последовательности [25, с. 153].

Есть разные виды построения текста-рассуждения: доказательство ложности, доказательство истинности суждения. Обосновать истинность тезиса можно прямыми доказательствами и аргументами от противного, а также доказываемому с помощью опровержения предполагаемых фактов, которые противоположны доказываемому [30, с. 137].

Аргументами могут быть факты, взятые из литературных источников или из собственного опыта, сравнение событий, логические выводы. В зависимости от того какая тема рассуждения, подбираются доказательства. Например, если тема рассуждения связана с жизненными вопросами, которые требуют выражения авторского отношения, то будут использоваться собственные факты из жизни автора. Если необходимо охарактеризовать героя литературного произведения, то можно использовать факты из литературных источников, цитирование произведения [11, с. 42].

В качестве тезиса выступает четко сформулированное суждение, которое можно доказать, аргументы должны быть конкретными и убедительными, вывод с конечной точкой зрения [29, с. 132].

В зависимости от характера сформулированной темы выделяют следующие типы рассуждений: прямые ответы на вопросы; рассуждения на дискуссионные темы; рассуждения на определенные понятия [26, с. 125].

В качестве языковых средств для перехода от тезиса к доказательствам, используются слова-помощники: «ведь», «и вот почему», «это можно доказать следующим образом», «в этом легко убедиться» и др. [7, с. 299].

В доказательствах используются следующие вводные слова: «во-первых», «наконец», «например», «допустим», «предположим», «стало быть» и др.

В выводе можно обратиться к следующим вводным словам и сочетаниям: «итак», «таким образом», «поэтому», «вот», «обобщим всё сказанное выше», «подведём итоги» и др.

Рассуждение в письменной речи должно быть связано по смыслу, в устной речи – при помощи интонации [38, с. 67].

В тексте-рассуждении могут использоваться побудительные, вопросительные предложения для того, чтобы привлечь внимание, в свою очередь это позволит установить речевой контакт с собеседником. Помимо этого в нем есть причинные, условные, уступительные, следственные сложные предложения, которые отражают причинно-следственные связи; вопросительные конструкции – оценивают достоверность информации, указывают на источник сообщения, подчеркивают внимание к собеседнику [2].

Создание определенного типа текста преследует за собой цель: если рассказывается о событии – повествование, доказывается или опровергается мысль – доказательство, рисуется последовательность событий – описание [27, с.286].

Работа с текстами-рассуждениями способствует лучшему пониманию его функциональных и структурных особенностей, позволяет обучающимся разбираться в различных типах текста. Рассуждение – это способ изложения мыслей, который богат по своим возможностям: прослеживаются типы отношения причины и следствия, различные гипотезы, разные типы сопоставлений и противопоставлений, сопоставлений и противопоставлений, аргументация тезисов. Это в свою очередь позволяет развивать связную речь обучающегося [35, с. 201].

Самостоятельное построение текста повышает речевой навык обучающегося, поскольку в его сознании происходит осознанный отбор языковых средств при проведении рефлексии. Именно поэтому необходимо научить школьника различать типы текста [17, с. 121].

Таким образом, работа с текстом-рассуждением помогает обогатить словарный запас обучающихся благодаря пониманию значения слова. Формируется умение понимать и выявлять изобразительно-выразительные средства языка. Работа с рассуждением является неотъемлемой частью

формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Рассуждение на сегодняшний день составляет основу дидактического материала, благодаря которому школьникам предоставляются соответствующие знания и формируются коммуникативные умения.

Школьники смогут владеть различными видами речевой деятельности благодаря активным приемам работы. В итоге смогут организовывать речевое взаимодействие, правильно воспринимать чужую речь, точно излагать свою мысль по проблеме, приводить доказательства, отстаивать точку зрения в споре, извлекать нужную информацию, ставить перед собой цели и задачи и т. д. [16, с. 73]. Также это поднимет уровень активности школьников, поможет подготовить старшеклассников к успешной сдаче ГИА и ЕГЭ и определенным образом решит проблему низкой мотивации обучающихся в получении новых знаний [14, с. 96].

Отметим, что работа над рассуждением имеет огромное значение не только в процессе формирования коммуникативных УУД, но и в целом в ходе совершенствования и становления УУД. Так, работа над типом текста-рассуждения способствует формированию у школьников следующих универсальных учебных действий:

1) познавательных: нахождение проблемы в тексте; формулирование тезиса и его доказательство; понимание причинно-следственных связей; умение анализировать текст; способность находить доказательства в тексте, являющиеся подтверждением данного тезиса;

2) коммуникативных: понимание требования заданий; умение находить ответы на поставленные вопросы; овладение навыком введения диалога и монолога; способность четко и точно в полном объеме выражать свою мысль; отстаивать своё мнение;

3) регулятивных: понимание тезиса, к которому необходимо привести доказательства; понимание того, какой нужно сделать вывод; понимание структуры работы; умение придерживаться мысли; умение поправлять текст; выстраивать целеполагание;

4) личностных: умение выражать собственное отношение к проблеме текста; понимание значения полученных знаний, умений и навыков; умение находить и учитывать нравственную идею текста [13, с. 156].

После того, как были пройдены темы по типам речи, необходимо провести контрольный срез, для проверки усвоения материала: входной, текущий, итоговый.

С помощью входного контроля можно выявить базовый уровень владения навыками рассуждения. В качестве задания может выступать свободная тема, на которую необходимо порассуждать обучающемуся. С помощью сочинения можно выявить проблемные места в его навыках, умениях и знаниях, проверить как обучающийся умеет формулировать свою точку зрения, излагать мысль и приводить доказательства. Такой контроль даёт возможность определить

перспективу работы по формированию коммуникативных УУД на основе использования типа речи «рассуждение».

Текущий (промежуточный) контроль проводится в ходе изучения темы, чтобы определить качество освоения материала обучающимися и скорректировать деятельность учителя в отношении средств, форм, методов и приёмов обучения в период работы над типами речи, в том числе и над рассуждением. Далее проводится работа над ошибками с целью разъяснения неусвоенного, используя методы самопроверки и взаимопроверки.

Результаты итогового контроля особо необходимы, т.к. они дают возможность учителю качественно подготовить обучающихся к написанию сочинения-рассуждения. Цель итогового контроля состоит в проверке знаний обучающихся, после пройденных двух контролей. На данном этапе обучающиеся смогут адекватно оценивать выбор своей точки зрения, привести на нее доказательства, а также увидят разнообразие использованных ими морфологических и синтаксических средств [36, с. 33].

В своей экспериментальной работе мы использовали все три вида контроля. Отметим, что в работе над рассуждением обучающиеся 5-го класса опираются на знания и умения, полученные в начальной школе, т.к. это звено готовит школьников к дальнейшему образованию. В завершении начального образования школьник умеет составлять тексты описания, повествования, рассуждения на определенную тему под руководством учителя, работать с готовым текстом: выявлять тему и идею текста, самостоятельно озаглавливать текст, находить микротемы каждой части текста. Пользоваться самостоятельно памяткой для подготовки и написания сочинения [24, с. 127].

Рассмотрим учебник по русскому языку 5-9 классов под редакцией Т.А. Ладыженской. Здесь можно найти упражнения, которые позволяют школьникам научиться рассуждать. Более подробно рассмотрим учебник 5 класса.

На раздел развития речи отводится 36 часов. На каждую тему выделяется определенное количество часов. На данном этапе обучающиеся повторяют типы текста их языковые средства, создают текст на основе предложенного, выделяют основные части с добавлением своего введения (заключения). Учатся находить доказательства и объяснения в рассуждении. Рассуждая по плану, объясняют происхождения слов [21, с. 39].

В шестом классе обучающиеся повторяют сведения о рассуждении и углубленно изучают этот тип текста: его строение, приводят тезисы, аргументируют свою позицию и делают выводы [20, с. 43]. Например в упражнении 481 (с. 89) предлагается высказать свое мнение и обосновать его: «Согласны ли вы с мнением, что в настоящее время люди пишут гораздо меньше писем, чем раньше. Обоснуйте свою точку зрения».

В седьмом классе обучающиеся повторяют пройденное в пятых-шестых классах. Работа над рассуждением строится на основе прочитанного текста и на основе увиденного на картине. Добавляется создание текста по картинкам от 3-

го и 1-го лица [21, с. 49]. Здесь вводится рассуждение на дискуссионную тему. Используемые темы для рассуждения более широкие, например, необходимо написать рассуждение на тему: «Книга – наш друг и советчик».

В восьмом классе предлагается устно порассуждать на свободную тему, аргументируя свою точку зрения. Приводятся темы нравственного содержания и для рассуждения на основе литературного произведения. Работают с различными жанрами текста: интервью, диалогом, письмом и др. [21, с. 56].

Например: «Часто ли вы принимаете какие-то решения? Посадить, например, дерево, навестить больного друга. И если вы выполнили свой собственный наказ, у вас спокойно и радостно на душе. Если вы научитесь быть верным своему слову в малом, научитесь этому и в большом. Всегда ли вы держите слово? Напишите рассуждение на эту тему. Озаглавить сочинение можно словами «Слово делом крепи» (упражнение 207, с. 49).

В девятом классе обучающиеся обобщают свой опыт работы по обучению написанию сочинения-рассуждения. Важно усвоить основные этапы работы над сочинением-рассуждением на лингвистическую тему, раскрыть их особенности и уметь работать с дидактическим материалом [21, с. 63].

Итак, в работе по формированию умения рассуждать обучающиеся анализируют готовые тексты (возможно коллективно, в группах); составляют собственные тексты по предложенным тезисам, или на основе прочитанных текстов; используют структуры рассуждения; анализируют свою работу и оценивают свои тексты с точки зрения композиции (возможна групповая работа).

Анализ школьных учебников позволил определить нам составляющие системы работы над рассуждением. Она включает следующее разделение работы над рассуждением:

- 1) понятие типа текста «рассуждение», его особенности;
- 2) функция рассуждения;
- 3) доказательство и его функции;
- 4) логическая связь тезиса и доказательств;
- 5) причинно-следственная связь рассуждения;
- 6) формулирование собственной точки зрения;
- 7) языковые средства, используемые в ходе рассуждения;
- 8) композиционная стройность рассуждения.

Упражнения, данные в учебнике, способствуют развитию следующих коммуникативных УУД: «умение слушать и слышать друг друга; с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое; готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей (групповой) позиции; способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию» [4, с. 85].

Таким образом, рабочая программа и учебники по русскому языку для 5 – 9 классов под редакцией Т.А. Ладыженской в достаточной степени формируют коммуникативные способности обучающихся, учат типу текста-рассуждение, его разновидностям и структуре. В процессе обучения школьники постоянно пополняют свой словарный запас, изучают языковые нормы в письменной и устной речи. Также важно отметить, что обучающимся необходимо владеть навыком говорения, поскольку им нужно правильно излагать свои мысли на письме, составлять план к предложенному тексту, выявлять тезис, приводить аргументы и делать вывод.

Однако анализ работ обучающихся пятого класса показывает, что есть необходимость в упражнениях, направленных на выработку умений: 1) по различению типов текста; 2) на знание структуры рассуждения; 3) находить доказательства в предложенном тексте; 4) приводить доказательства по предложенному тезису; 5) писать сочинение-рассуждение.

В этой связи можно использовать такие упражнения:

1. Определите тип текста (описание, повествование, рассуждение) по предложенным словам. Аргументируйте свой ответ.

1. Во-первых... потому что... Во-вторых... следовательно... в-третьих... значит ... итак...

2. Был вечер... подошли... показалось... дурачились и играли... улыбались... было здорово!

3. Самая красивая, самая хорошая... добрый и любезный... карие... мягкая... умная и нежная!

2. Приведите доказательства к предложенным тезисам.

Грибам для роста нужны влага и тепло...

Снегирями птиц называют потому...

Мама – самое священное слово на земле.

3. *«Дорога дальняя, дорога длинная. Иногда волнистая, иногда лучистая».*

Эти строки были опубликованы молодой поэтессой Натальей на ее страничке на сайте Дом солнца. А какие строки вы опубликовали бы на своей страничке, внимательно рассмотрев фото? Почему?

4. Детям предлагается рассмотреть фото дождливой погоды. Задание: Саша, глядя на фото, говорит, что здесь изображен дождь. А Юра, рассмотрев фото, утверждает, что здесь изображено одиночество. А что думаете вы? Аргументируйте свою точку зрения.

5. Угадайте слово по его описанию. Приведите 2-3 доказательства в пользу своего ответа.

«Глаз» автомобиля;

«Свежесзамороженный» дождь;

Родной или крестный;

Шляпка на ножке.

6. Прочитайте высказывания нескольких учеников. Какие из них вы считаете верными, какие – убедительными? Почему? Какие из высказываний не являются рассуждением?

1. Слово «Петербург» я написала с большой буквы, потому что Вы так написали на доске.

2. Слово «Петербург» надо писать с большой буквы.

3. Слово «Петербург» надо писать с большой буквы. Это название города, а все названия городов, рек, морей пишутся с большой буквы.

4. «Петербург» – это слов я буду писать с заглавной буквы, поскольку оно является названием города.

5. Слово «петербург» я напишу со строчной буквы.

7. Прослушайте произведение П.И. Чайковского «Кукушка. Подснежник». Как вы думаете, о чем мечтает Божья коровка на цветке вербы в апреле? Составьте и запишите сочинение-рассуждение.

Задание 3. Прочитайте отрывок из повести Л.Н. Толстого «Детство» об улыбке своей матери. Какая часть текста произвела на вас особое впечатление? Согласны ли вы, что улыбка подчеркивает красоту лица? Почему?

Таким образом, работа по формированию умения у обучающихся пятого класса создавать собственные тексты по типу рассуждения в устной и письменной формах речи должна строиться в системе и может проходить как на любом этапе урока русского языка, так и на специальных уроках по развитию речи. В ходе работы над представленными упражнениями у обучающихся формируются умения слушать собеседника, вступать в дискуссию, обосновывать свое мнение и позицию, строить письменные тексты, включающие рассуждение; умение видеть проблему, формулировать ее, комментировать, выражать к ней своё отношение, высказывать своё мнение по этой проблеме.

Список литературы:

1. Александрова, О.А. Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку / О.А Александрова. – Москва : Русский язык, 2021. – № 3. – С. 4-6.

2. Антамошкина, З.С. Формы работы с текстом // Психология, социология и педагогика. [Электронный ресурс]. – 2014. – №2 – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/02/2842> (дата обращения: 14.03.2020)

3. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка / Е.С. Антонова. – Москва : Академия, 2014. – 213 с.

4. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И.А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.

5. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 222с.

6. Баев, П. М. Играем на уроках русского языка / П.М. Баев. – Москва : Русский язык, 1999. – 86 с.
7. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для студентов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. – Москва : Просвещение, 2005 – 368с.
8. Богданова, Г. И. Уроки русского языка в 5 классе / Г.И. Богданова. – Москва : Генжер, 2022. – 86 с.
9. Богуславская, Н.Е. Методика развития речи на уроках русского языка / Н.Е. Богуславская. – Москва : Просвещение, 1991. – 240 с.
10. Винокурова, Н.К. Управление процессом развития творческих способностей школьников / Н.К. Винокурова // Завуч. – 1008. – № 4. – С. 18.
11. Воителева, Т.М. Использование рассуждение на занятиях практикума по русскому языку / Т.М. Воителева. – Москва, 1994. – №6. – С. 35-49.
12. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва : 1981.– 386 с.
13. Горленко, Н. М. Структура УУД и условия их формирования / Н.М. Горленко. – Москва : Народное образование, 2012. – № 4. – С. 153-157.
14. Долинина, Т. А. Развитие универсальных учебных действий при обучении написанию сжатого изложения и сочинения-рассуждения / Т.А. Долинина. – Екатеринбург : ИРО, 2021. – 113 с.
15. Долинина, Т. А. Развитие универсальных учебных действий при обучении написанию сочинения на тему, связанную с анализом текста / Т.А. Долинина. – Екатеринбург : Наука, 2021. – 197 с.
16. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова. – Москва : Издательство МГУ, 1999. – 129 с.
17. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи: курс лекций / Н.А. Ипполитова. – Москва : ТК Велби, Издательство Проспект. – 2015. – 448 с.
18. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А Ипполитова. – Москва : Наука, 2015. – 176 с.
19. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – Москва : Наука, 2003. – 496 с.
20. Коган, П. С. Теория словесности. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudiplom.ru/lectures/stilistika-teksta/1088> (дата обращения: 08.01.2022)
21. Ладыженская, Т.А. Рабочая учебная программа по русскому языку / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцева. – Москва : Просвещение, 2011. – 111 с.
22. Ладыженской, Т.А. русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений 1 часть / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Т.А. Тростенцова и др. – Москва : Просвещение, 2012. – 223 с.

23. Ладыженская, Т.А. русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений 2 часть / Т.А.Ладыженская, М.Т. Баранов, Т.А. Тростенцова и др. – Москва : Просвещение, 2012. – 207 с.
24. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Издательство Либроком, 2014. – 248 с.
25. Лосева, Л.М. Как строится текст: пособие для учителя / Л.М. Лосева. – Москва : Просвещение, 1985. – 176с.
26. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.
27. Накорякова, К. М. Литературное редактирование / К.М. Накорякова. – Москва : Издательство икар, 2020. – 432 с.
28. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ : Наука, 1974. – 39 с.
29. Нечаева, О.А. Типы речи и работа над ними в школе / О.А. Нечаева. – Красноярск : КГПИ, 1989. – 168 с.
30. Никитина, Е. И. Уроки развития речи / Е.И. Никитина. – Москва : Дрофа, 2004. – 224 с.
31. Никитина, Е.И. Практическая методика развития речи на основе учебного пособия «русский язык» (5 класс) / Е.И. Никитина. – Санкт-Петербург: Специальная литература, 1998. – 208 с.
32. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 10.03.2020)
33. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. – Москва, 2018. – 196с.
34. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев. – Москва, 2007. – 425 с.
35. Солганик, Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие. – 3-е издание / Г.Я. Солганик. – Москва : Наука, 2001. – 256 с.
36. Сотова, И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка / И.А. Сотова. – Москва : Наука, 2012. – 46 с.
37. Титкова, М. Лингвистические игры на факультативах и занятиях по русскому языку / М. Титкова. – Москва : Просвещение, 2013. – 21с.
38. Трошева, Т.Б. Формирование рассуждения в процессе развития научного стиля русского литературного языка XVIII - XX вв / Т.Б. Трошева. – Пермь : Наука, 1999. – 98с.
39. Ткаченко, И. В. Психологические основы развития связной речи учащихся в начальной школе / И.В. Ткаченко, Л.Г. Лисицкая, Т.С. Махно. – Москва : Наука, 2019. – №11. – С. 110-115.
40. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – [Электронный ресурс] / Режим доступа:

http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 19.12.2019)

41. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3.1_.pdf (дата обращения: 19.12.2019)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

*Т.В. Захарова,
канд.пед.наук, доцент,
доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и
естествознания*

Эвристическое обучение известно со времен Сократа, который умело использовал беседу не как предоставление новых знаний, а как поиск их людьми, с которыми он беседовал. Для Сократа процесс познания представляет собой перевод существующих знаний человека из скрытого состояния в явное, реальное и соответствующее действительности. Он учил воспитанников вести диалог, полемику, мыслить логически. Сократ побуждал их последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины наводил на верный путь [45].

Метод Сократа развивался и совершенствовался в трудах великих мыслителей и педагогов. Различные аспекты эвристического обучения нашли свое отражение в трудах Я. А. Коменского [15], П. Ф. Каптерева [13], А. В. Хуторского [42, 43, 45, 46] и др.

Эвристика в переводе с греческого «heurisko» – это методология научного исследования, а также методика обучения, основанная на открытии или догадке [49, с. 768-769]:

1) в Древней Греции – система обучения путем наводящих вопросов

2) в современности – совокупность логических приемов и методических правил теоретического исследования и отыскания истины; метод обучения и отыскания истины; метод обучения, способствующий развитию находчивости, активности

3) в узком, более современном смысле – теория и практика организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач

Рисунок 1 – Определение понятия «эвристика»

А. В. Хуторской в учебном пособии «Современная дидактика» рассматривает следующее определение эвристического обучения. Эвристическое обучение – обучение, ставящееся целью конструирования учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [45, с. 358].

В своем произведении «Великая дидактика» Я. А. Коменский писал, что «...правильно обучать – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а значит – раскрывать способность

понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания)...», то есть ручейки живой мысли [15, с. 177].

Считается, что сложность учительского труда состоит в том, чтобы найти путь к каждому ученику, создать условия для развития способностей заложенных в каждом. Это считается наиболее возможным тогда, когда при обучении используется эвристический метод [44].

Несмотря на огромный вклад в развитие науки советскими учителями-педагогами эвристический метод обучения практически не затрагивается. Анализ методической литературы [16, 40, 42, 45] показал, что большинство практиков и теоретиков образования относят эвристику к одному из методов обучения, эти методы так и называют «эвристики». В теории и практике обучения 80-х годов эвристике часто приписывались несвойственные ей функции сообщения новых знаний, например, Т. А. Ильина писала: «В педагогике распространён еще один термин, характеризующий беседу по сообщению новых знаний – эвристическая беседа» [16].

Идеи об эвристическом обучении в современной дидактике разрабатывались в трудах А. В. Хуторского [42, 43, 45, 46], М. М. Левиной [22] и др. Среди работ, посвященных вопросам развития эвристического метода обучения математике, следует отметить работы В. М. Брадиса [4], В. А. Крутецкого [21], Л. М. Фридмана [41].

Изучив и проанализировав ряд работ [33, 35] по проблеме использования эвристического обучения в учебном процессе, мы смогли провести сравнительный анализ между эвристическим, проблемным, личностно-ориентированным и развивающим обучениями. Сравнительный анализ мы проводили по следующим критериям: определение, цель, сущность, деятельность педагога и учащегося, методика обучения (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ видов обучения

Критерии системы обучения	Эвристическое обучение	Проблемное обучение	Личностно-ориентированное обучение	Развивающее обучение
Определение	Это обучение, ставящееся целью конструирования учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания	Это система методов, приемов, правил учения и преподавания с учетом логики развития мыслительных операций и закономерностей учебно-поисковой деятельности обучающихся.	Это единый процесс развития индивидуальности личности, в котором обучающийся становится субъектом собственного становления и развития.	Это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности учащегося и на их реализацию.
Цель	Расширение	Усвоение	Создание	Усвоение

	возможностей проблемного обучения, т.к. учитель и ученик ориентируются на достижения неизвестного им заранее результата.	учениками заданного предметного материала путем выдвижения учителем специальных познавательных задач-проблем.	учеником собственного образовательного продукта.	учащимися сообщаемых им знаний, в процессе их собственной деятельности.
Сущность	Неизвестность образовательного продукта может относиться не только к ученику, но также и к учителю.	Организация учителем проблемной ситуации в учебно-познавательной деятельности учащихся	Ориентация на создание условий для личностной самореализации учащихся, формирование их потребности в самообразовании и развитии.	Ученик усваивает конкретные знания и навыки, а также овладевает способами действия, обучается конструировать и управлять своей деятельностью.
Деятельность педагога	Частичное объяснение нового материала постановкой проблемных ситуаций.	Знает ответ и подводит учащихся к нему.	Совместный поиск решения проблемы, взаимодействие и сотрудничество.	Направляет деятельность учащихся.
Деятельность учащегося	Учащийся сам ставит собственные цели, самостоятельно открывает знания, анализирует проблемные ситуации, решает их	Под руководством учителя или самостоятельно решает, делает выводы. Открывает свое собственное знание.	Ученик как: 1) субъект познания (И. С. Якиманская); 2) субъект жизнедеятельности (В. В. Сериков); 3) является субъектом деятельности.	Рассматривается как самоизменяющийся субъект учения, но учащегося нет право выбрать способы и формы учебной деятельности, каждое действие корректирует учитель.
Методика обучения	Определяет методологию образования и относится к учебному целеполаганию, создание учащимися	Учитель подводит учащихся на известное решение или на направление решения задачи.	Направлено на эффективное развитие личности учащегося.	Учитель путем вовлечения учащихся в учебную деятельность конструирует воздействие на основе развития

	собственного содержания образования и рефлексивному конструированию теоретических элементов знаний.			и личного опыта учеников.
--	---	--	--	---------------------------

Общей характерной особенностью эвристического, проблемного, личностно-ориентированного и развивающего обучений является их направленность на эффективное личностное развитие учащихся путем включения их в самостоятельную учебно-поисковую деятельность. Отметим также, что общей характеристикой выступает отказ от передачи усвоения знаний в готовом виде.

Отличительными чертами видов обучения выступают способы и средства вовлечения школьников в самостоятельную деятельность по приобретению новых знаний. В проблемном обучении главным элементом считается создание учителем проблемной ситуации; в развивающем обучении – это решение учащимися учебных задач, способствующие формированию обобщенных учебных действий; в личностно-ориентированном обучении – самостоятельное решение учащимися учебно-социальных проблем; в эвристическом обучении главным отличительным элементом является конечный учебный результат, то есть образовательный продукт, полученный учениками с помощью эвристических методов обучения.

Смысл эвристического обучения состоит не только в передаче ученику опыта или знаний прошлого, сколько в приобретении им собственного опыта познания, обеспечивающего личное, а в идеале и общекультурное приращение знаний, опыта, умений и других образовательных ценностей. Философской основой эвристического обучения выступает концепция вселения человека во внешний мир посредством деятельности, обеспечивающей создание им продуктов, адекватных познаваемым сферам внешнего мира. Освоение внешних образовательных областей сопровождается развитием внутреннего мира субъекта образования, его креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств [45].

В эвристическом обучении большое внимание уделяется деятельности, направленной на развитие у учащихся умений видеть проблему, высказывать свои предложения о способах ее решения, самостоятельно разрабатывать доказательства, делать вывод из предоставленных фактов и т.п. В ходе эвристического обучения педагог привлекает учащихся в совместную деятельность, тем самым предоставляет им возможность самостоятельного поиска и действий.

Эвристический метод обучения позволяет педагогу предоставить учащимся больше самостоятельности и творческого поиска по сравнению с традиционными методами обучения [33]. Но сложность использования

эвристических методов обучения состоит в том, что при их организации учитель должен учитывать следующие компоненты (рисунок 2).

- 1) общий уровень развития ученического коллектива
- 2) возрастные особенности формирования креативной сферы
- 3) индивидуальные особенности учащихся
- 4) особенности содержания учебного материала по математике

Рисунок 2 – Компоненты при использовании эвристического метода обучения

Проанализировав учебную, научно-методическую литературу [26, 45] мы пришли к выводу, что существуют различные трактовки понятия эвристического метода обучения. Трактовки данного термина представлены на рисунке 3.

В.М. Бродис	<ul style="list-style-type: none">• Эвристическими называется такой метод обучения, когда руководитель не сообщает учащимся готовых, подлежащих усвоению сведений, а подводит учащихся к самостоятельному открытию соответствующих предложений и правил [26, с. 215]
В.В. Репьев	<ul style="list-style-type: none">• Этот метод состоит в том, что учитель ставит перед классом проблему (теорему, задачу), а затем путем целесообразных вопросов приводит учащихся к решению проблемы [26, с. 215]
А.В. Хуторской	<ul style="list-style-type: none">• Это обучение, ставящее целью конструирования учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [45, с. 358]

Рисунок 3 – Трактовки понятия «эвристического метода обучения»

А. В. Хуторской [42, с. 331] классифицирует методы эвристического обучения на когнитивные, креативные и оргдеятельностные (рисунок 4).

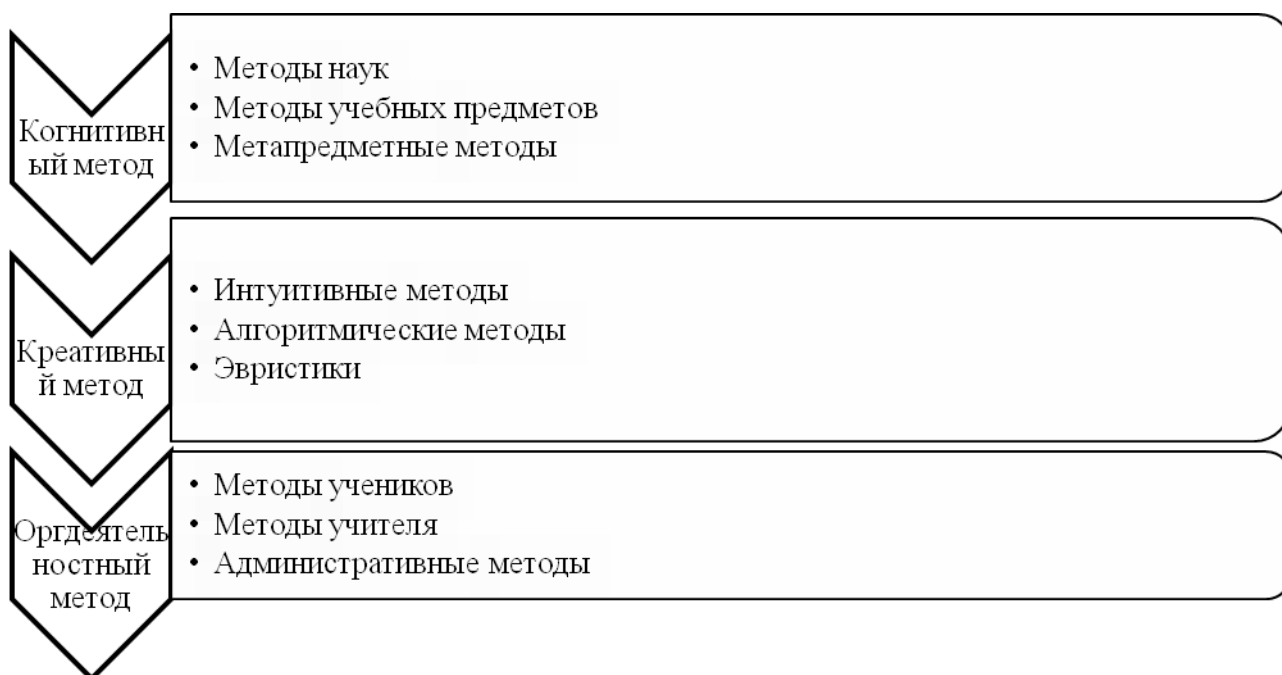


Рисунок 4 – Методы эвристического обучения по А. В. Хуторскому

Когнитивные методы обучения основаны на познавательных качествах ученика – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др. [42].

Методы учебных предметов, с одной стороны взяты из наук, с другой – относятся к непосредственному освоению конкретных образовательных областей и предметов. Это методы исследования фундаментальных образовательных объектов, методы сравнения образовательных продуктов учеников с культурно-историческими аналогами, традиционные методы исследования основных вопросов и тем учебных курсов.

Особый вид когнитивных методов обучения – метапредметные, которые представляют собой метаспособы, соответствующие метасодержанию образования. Например, метаспособом является метод познавательного видения смысла объекта, метапредметным содержанием выступают такие объекты познания, как вещество, растение, звук [42].

К когнитивным методам обучения относятся (рисунок 5):

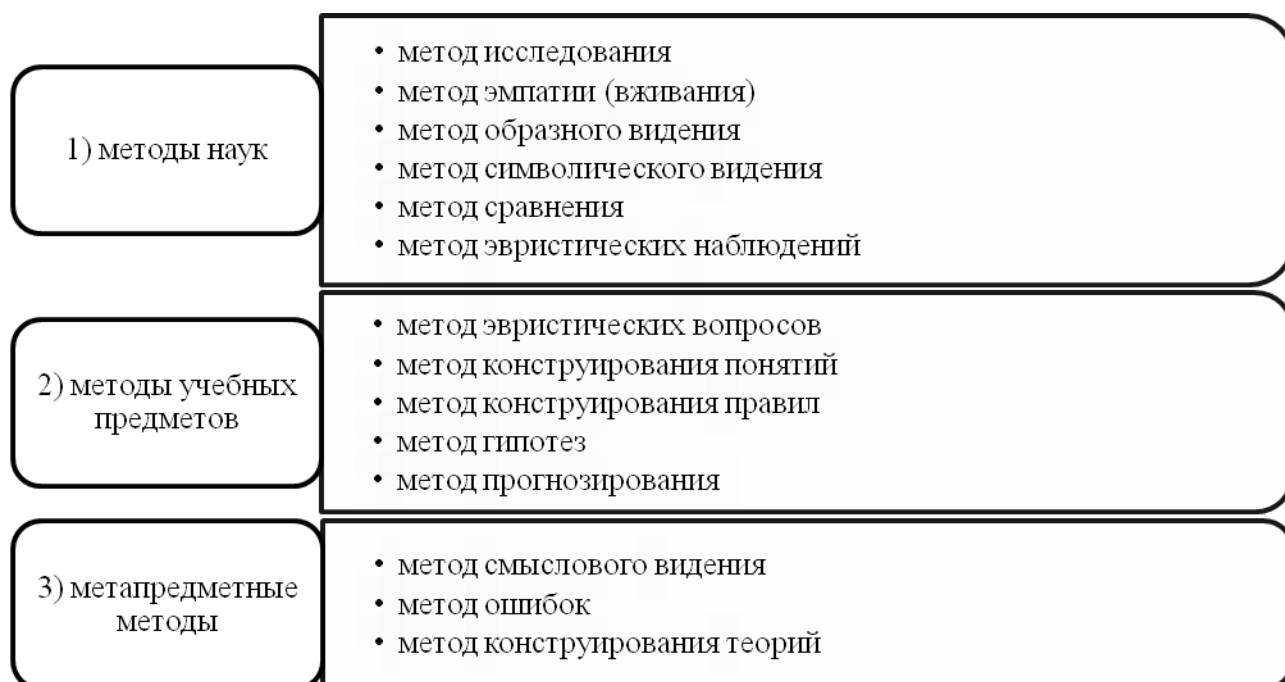


Рисунок 5 – Когнитивные методы обучения

Научные методы – это методы исследований в физике, математике, географии и других науках. Охарактеризуем методы наук (рисунок 6).

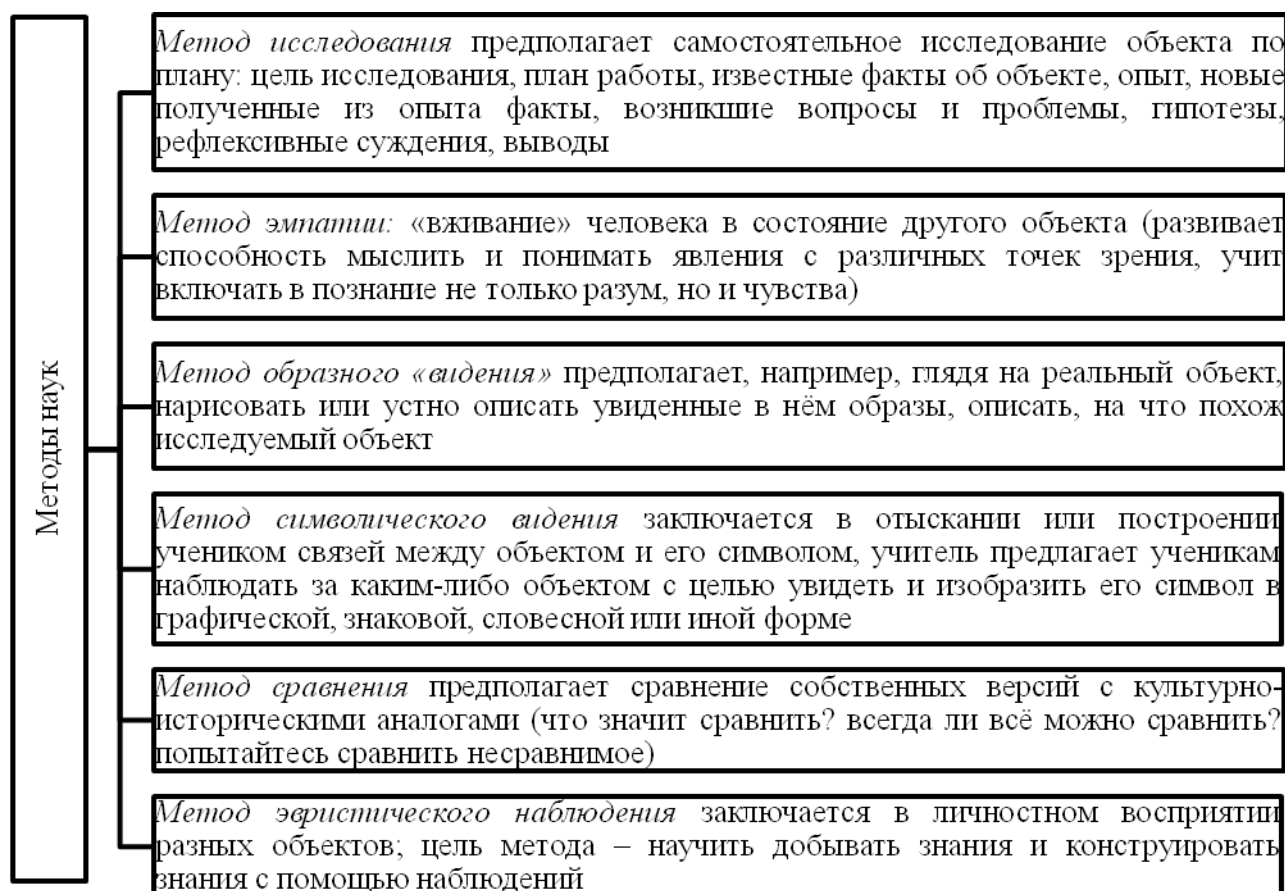


Рисунок 6 – Методы наук

Охарактеризуем методы учебных предметов (таблица 2).

Таблица 2 – Методы учебных предметов

Методы учебных предметов				
<p><i>Метод эвристических вопросов</i> предполагает поиск сведений о каком-либо событии или исследуемом объекте в процессе ответов на семь ключевых вопросов (кто, что, зачем, где, чем, как, когда)</p>	<p><i>Метод конструирования понятий</i> предполагает самостоятельную формулировку определения понятия, сравнение различных определений</p>	<p><i>Метод конструирования правил</i> предполагает проведение учащимися исследований (по заданному учителем алгоритму), в результате которых они «открывают» некоторые правила, закономерности</p>	<p><i>Метод гипотез</i> предполагает выдвижение учащимися различных обоснованных гипотез при ответе на вопрос «что будет, если...»</p>	<p><i>Метод прогнозирования</i> отличается от метода гипотез тем, что применяется к реальному или планируемому процессу; сделанные прогнозы затем сравниваются с реальностью в ходе обсуждений</p>

Охарактеризуем метапредметные методы (таблица 3).

Таблица 3 – Метапредметные методы

Метапредметные методы		
<p><i>Метод смыслового «видения»</i> предполагает концентрацию учеников на образовательном объекте и ответы на следующие вопросы: какова причина данного объекта, каково его происхождение, как он устроен, почему он именно такой (развивает познавательные качества – интуицию, озарение)</p>	<p><i>Метод ошибок</i> предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам. Нахождение взаимосвязей ошибок с правильным ответом стимулирует эвристическую деятельность учеников, подводит их к пониманию относительности и вариативности любых заданий</p>	<p><i>Метод конструирования теорий</i> предполагает самостоятельную формулировку определения понятия, сравнение различных определений</p>

Креативные методы обучения основаны на творческих качествах ученика – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; наличие своего мнения и др. [42].

Также креативный метод обучения ориентирован на создание учениками собственных образовательных продуктов. Традиционно понимаемые методы интуитивного типа относятся к креативным методам, они опираются на нелогические действия учащихся, имеющие интуитивный характер [42].

К креативным методам обучения относятся (рисунок 7).

1) интуитивные методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод придумывания • метод "Если бы..." • метод образной картины • метод гиперболизации • метод агглютинации
2) алгоритмические методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод синектики • "Мозговой штурм" • метод инверсии
3) эвристики	<ul style="list-style-type: none"> • метод морфологического ящика

Рисунок 7 – Креативные методы обучения

Охарактеризуем интуитивные методы (рисунок 8).

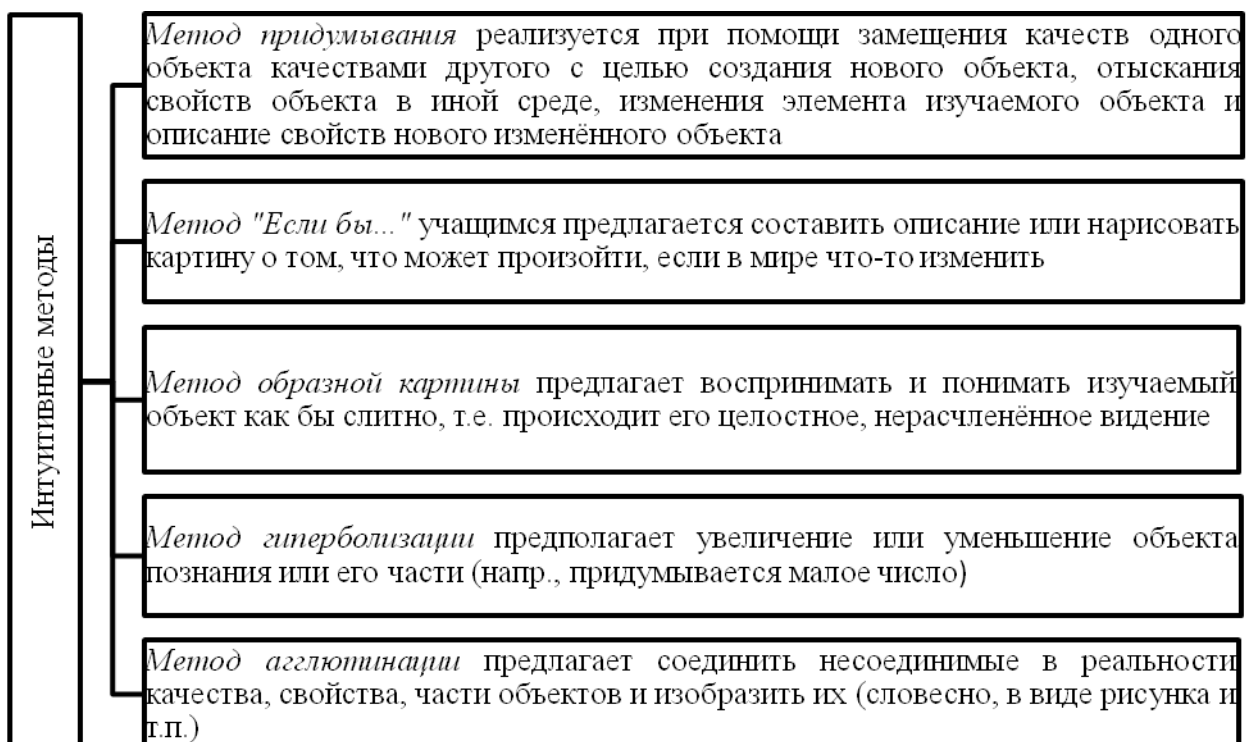


Рисунок 8 – Интуитивные методы обучения

Другой вид креативных методов обучения базируется на выполнении алгоритмических предписаний и инструкций, их цель – создать логическую опору для создания ученика образовательной продукции [42].

Охарактеризуем алгоритмические методы (таблица 4).

Таблица 4 – Алгоритмические методы

Алгоритмические методы		
<p><i>Метод "мозгового штурма"</i> предполагает сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников от инерции мышления и стереотипов</p>	<p><i>Метод синектики</i> базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогиях (словесной, образной, личной), ассоциациях и др. по плану: обсуждение общих признаков проблемы, выдвижение и «просев» первых решений, проведение аналогий, выбор альтернативы, поиск новых аналогий, возврат к проблеме</p>	<p><i>Метод инверсии</i> применяется, когда стереотипные приемы оказываются не действительными, принимается принципиально противоположная альтернатива решения</p>

Следующий вид креативных методов обучения – эвристики, то есть приемы, позволяющие ученикам решать задачи «наведением» на возможные их решения и путем сокращения вариантов перебора таких решений [42].

Охарактеризуем метод эвристики (рисунок 9).

Метод эвристики
<p><i>Метод морфологического ящика</i> предполагает нахождение новых и оригинальных идей путём составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Анализ признаков и связей, получаемых из различных комбинаций элементов (устройств, процессов, идей), применяется как для выявления проблем, так и для поиска новых идей</p>

Рисунок 9 – Метод эвристики

Оргдеятельностные методы обучения основаны на самоорганизации – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать ее достижение [42].

К оргдеятельностным методам обучения относятся (рисунок 10).

1) метод учителя	<ul style="list-style-type: none"> • метод контроля
2) методы учеников	<ul style="list-style-type: none"> • метод ученического целеполагания • метод ученического планирования • метод создания образовательных программ учеников • метод взаимообучения • метод рецензий
3) административные методы	<ul style="list-style-type: none"> • метод рефлексии • метод самооценки

Рисунок 10 – Оргдеятельностные методы обучения

Охарактеризуем метод учителя (рисунок 11).

Метод учителя
<i>Метод контроля</i> образовательный продукт ученика оценивается по степени отличия от заданного, т.е. чем больше научно- и культурно-значимого отличия от известного продукта удаётся добиться ученику, тем выше оценка продуктивности его образования

Рисунок 11 – Метод учителя

Охарактеризуем методы учеников (рисунок 12).

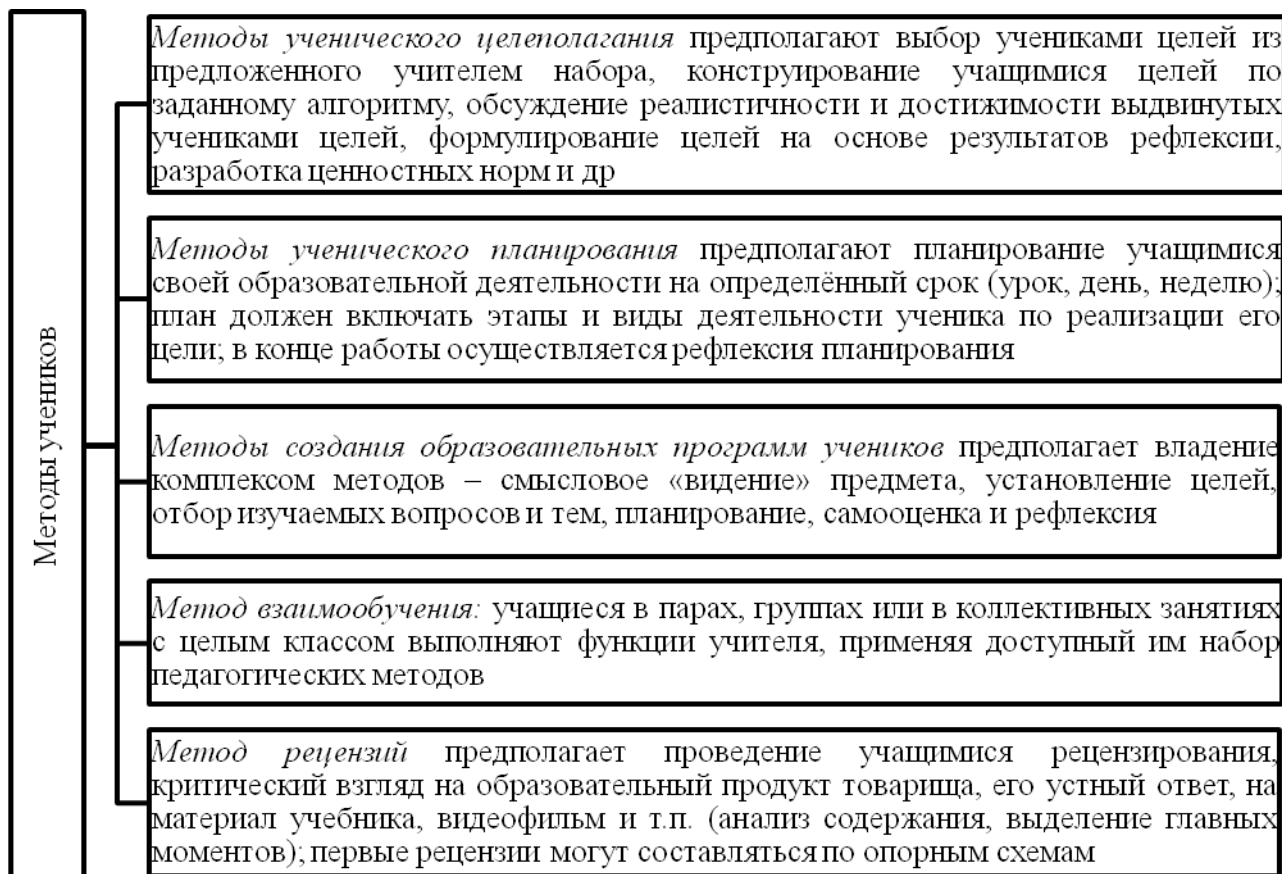


Рисунок 12 – Методы учеников

Охарактеризуем административные методы (таблица 5).

Таблица 5 – Административные методы

Административные методы	
<i>Метод рефлексии:</i> организация осознания учениками собственной деятельности имеет два вида – текущая рефлексия (осуществляется по ходу учебного процесса) и итоговая рефлексия (завершает логически или тематически замкнутый период деятельности)	<i>Метод самооценки:</i> самооценка ученика вытекает из итоговой рефлексии и завершает образовательный цикл.

В эвристическом обучении основным фактором выбора методов обучения служит задача организации продуктивной деятельности учеников.

Эвристический метод обучения имеет как преимущества, так и недостатки в использовании. Преимущества применения эвристического метода в обучении [46]:

- 1) повышение уровня самостоятельности и инициативности учащихся;
- 2) положительная внутренняя мотивация на поиск решения учебной проблемы;
- 3) формирование творческого подхода к организации учебного процесса, обучение применению собственных знаний, умений и навыков для решения проблемных ситуаций, и задач;
- 4) укрепление межличностных взаимоотношений между учащимися, формирование эффективного взаимодействия в ученическом коллективе;
- 5) формирование у учащихся навыков самореализации, повышение эффективности усвоения учебного материала.

Основным недостатком эвристического метода обучения является то, что он требует достаточно больших временных затрат. Исходя из этого его применение невозможно на всех уроках. Кроме того, допустимость использования данного метода зависит от уровня развития и обученности учащихся, а также от уровня сформированности познавательных умений и навыков.

Таким образом, эвристические методы обучения направлены на формирование творческих познавательных способностей учеников, на создание ситуаций, в которых возможна творческая самореализация учеников. Эвристические методы обучения не отрицают необходимости «передачи» ученикам информационного материала, его усвоения и закрепления, то есть всего того, что свойственно традиционному обучению. Меняется лишь роль этого «даваемого» материала. Он передается не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали его в качестве условий или среды для создания собственного творческого продукта.

Исходя из теоретического исследования был организован и проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего этапа – экспериментально проверить использование эвристических методов обучения на уроках математики учителями в основной школе.

Задачи:

1. Разработать диагностический инструментарий констатирующего эксперимента (анкета на базе Google Формы);
2. Организовать и провести констатирующий эксперимент;
3. Проанализировать результаты экспериментального исследования по использованию эвристических методов обучения на уроках математики учителями в основной школе.

Использованы следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ учебно-методической, научной литературы.
2. Метод сбора эмпирических данных: анкета на базе Google Формы.
3. Методы интерпретации и описания данных: количественный и качественный анализ результатов.

Анкета была проведена в дистанционном формате, в ней приняли участие 10 учителей. Для этого при помощи Google-сервисов была создана анкета. Ссылка на Google-форму: <https://forms.gle/963gSCmR673UgPgP9>.

Вопросы анкеты:

1. Что Вы понимаете под эвристическим методом обучения?
2. Как часто Вы используете эвристические методы обучения?
3. Какие из нижеперечисленных эвристических методов обучения Вы используете?
 - а) когнитивный метод обучения;
 - б) креативный метод обучения;
 - в) оргдеятельностный метод обучения.
4. Используя ответ на 3 вопрос почему именно этот эвристический метод обучения Вы используете?
5. Достаточно ли методической литературы, содержащей эвристические методы обучения?
6. Много ли времени уходит на подготовку к организации урока с использованием эвристического метода обучения?
7. Вы испытываете трудности при организации урока с использованием эвристического метода обучения и какие?

Результаты анкетирования представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты анкетирования учителей

Вопрос анкетирования	Количество учителей, которые ответили «да»	Количество учителей, которые ответили «нет»	Свободный ответ
1. Что Вы понимаете под эвристическим методом обучения?			1) знания не даются в готовом виде – 3; 2) посредством заданного вопроса вывести ученика на освоение нового материала – 5; 3) метод открытия – 2.
2. Часто вы используете эвристические методы обучения?	3	7	
3. Какие из нижеперечисленных методов обучения вы используете? (можно выбрать несколько)			а) когнитивный метод обучения – 5; б) креативный метод обучения – 8; в) оргдеятельностный

методов) а) когнитивный метод обучения; б) креативный метод обучения; в) оргдеятельностный метод обучения.			метод обучения – 4.
4. Используя ответ на третий вопрос почему именно этот эвристический метод обучения вы используете?			1) помогает лучше усвоить материал детям – 7; 2) нравится и дает хороший результат – 3.
5. Достаточно ли методической литературы по использованию эвристических методов обучения?	2	8	
6. Много ли времени уходит на подготовку к организации урока с использованием эвристического метода обучения?	7	3	
7. Вы испытываете трудности при организации урока с использованием эвристического метода обучения?	6	4	

Проанализировав анкету, мы получили следующие результаты:

На вопрос №1 (что вы понимаете под эвристическим методам обучения) были получены следующие результаты (рисунок 13).



Рисунок 13 – Ответы на вопрос №1

На вопрос №2 (часто ли вы используете эвристические методы обучения) «да» ответило 7 педагогов, что составляет 70% от числа всех опрошенных (рисунок 14).



Рисунок 14 – Ответы на вопрос №2

На рисунке 15 в процентном соотношении представлены используемые методы эвристического метода обучения.

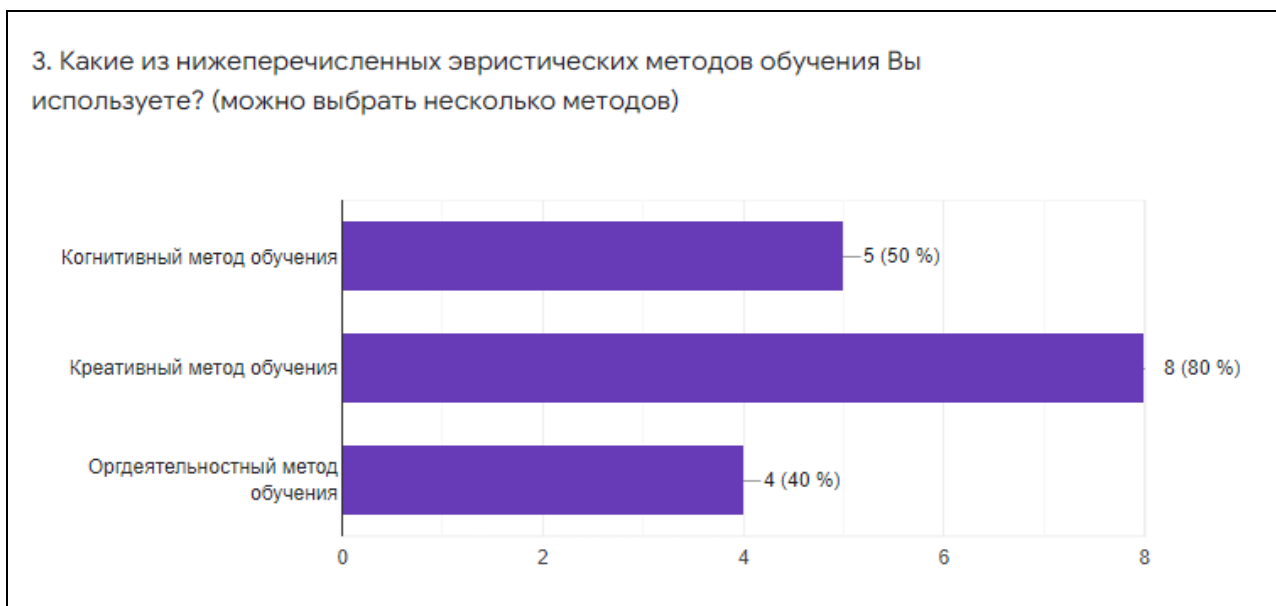


Рисунок 15 – Ответы на вопрос №3

На вопрос №4 (почему именно этот эвристический метод обучения вы используете) «помогает лучше усвоить материал детям» ответило 7 педагогов, что составляет 70% от числа всех опрошенных (рисунок 16).



Рисунок 16 – Ответы на вопрос №4

Таким образом, на вопрос №5 (достаточно ли методической литературы, содержащей эвристические методы обучения) «нет» ответило 8 педагогов, что составляет 80% от числа всех опрошенных (рисунок 17).



Рисунок 17 – Ответы на вопрос №5

На вопрос №6 (много ли времени уходит на подготовку к организации урока с использованием эвристических методов обучения) «да» ответило 7 педагогов, что составляет 70% от числа всех опрошенных (рисунок 18).



Рисунок 18 – Ответы на вопрос №6

На вопрос №7 (вы испытываете трудности при организации урока с использованием эвристических методов обучения) «да» ответило 6 педагогов, что составляет 60% от числа всех опрошенных (рисунок 19).



Рисунок 19 – Ответы на вопрос №7

На рисунке 20 в процентном соотношении представлены причины затруднений в использовании эвристических методов обучения на уроках учителями.

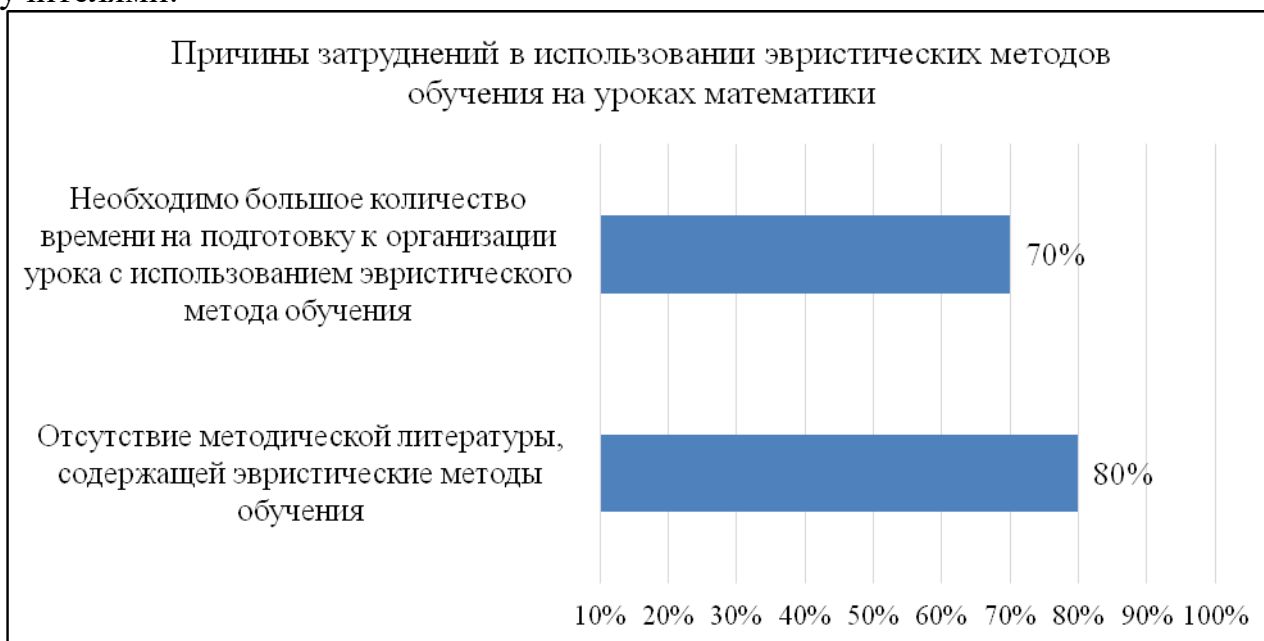


Рисунок 20 – Причины затруднений в использовании эвристических методов обучения на уроках учителями

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что только 30% опрошенных учителей используют эвристические методы обучения. А также выявили причины затруднений в использовании эвристических методов обучения на уроках учителями: недостаток методической литературы, содержащей конспекты уроков, дидактического материала (разнообразие карточек, практикумов, тренажеров и т.д.) по

использованию эвристических методов обучения; затрата большого количества времени на подготовку к организации урока с использованием эвристического метода обучения.

Таким образом, мы подтвердили актуальность нашего исследования и необходимость в разработке методических рекомендаций и конспектов уроков для учителей по использованию эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе.

После анализа и интерпретации результатов диагностики констатирующего эксперимента, нами были разработаны методические рекомендации и конспекты уроков по использованию эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе. Также для учителей была подобрана методическая литература по использованию эвристических методов обучения на уроках в основной школе.

1. Король, А. Д. Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексии (Как разработать и провести эвристический урок) : методическое пособие / А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 223 с : ил [18].

2. Король, А. Д. Эвристический практикум по педагогике : учебно-методическое пособие / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2014. – 193 с : ил [19].

3. Король, А. Д. Как разработать и провести занятие эвристического типа. Разработки участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексия: практикум / А. Д. Король. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2017. – 96 с : ил [20].

4. 100 эвристических заданий : разработки участников оргдеятельностного семинара «Как разработать открытое (эвристическое) задание» / А. Д. Король [и др.] ; Школа эвристического диалога в образовании. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2017. – 50 с. – ISBN 978-985-582-102-2 : ил [50].

Для того, чтобы использовать когнитивный метод обучения на уроках математики учитель должен:

1. Владеть терминологическим аппаратом (понятие, его характеристика, виды когнитивных методов обучения).

2. Знать методику использования когнитивных методов обучения (см. на стр. 14-16 настоящего исследования):

2.1. На этапе изучения нового материала можно использовать такие когнитивные методы обучения, как метод исследования; метод символического видения; метод эвристических вопросов; метод конструирования понятий, правил, теорий; метод прогнозирования.

2.2. На этапе закрепления материала можно использовать следующие когнитивные методы обучения: метод сравнений; метод образного «видения»; метод эвристических наблюдений.

2.3. Подбирать, составлять задания на когнитивный метод обучения. Задания представлены на рисунке 21.

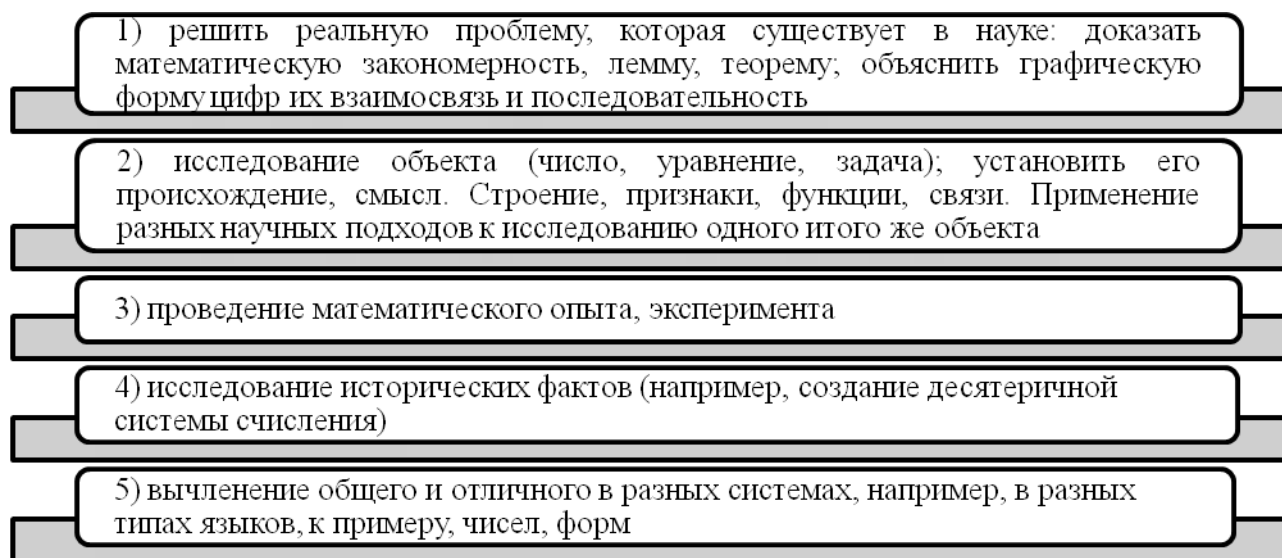


Рисунок 21 – Задания на когнитивный метод обучения

Проанализировав учебники математики [3, 24, 25, 28, 29, 30] основной школы, мы подобрали задания на когнитивный метод обучения (приложение А).

2.4. На этапе контроль знаний можно использовать следующие когнитивные методы обучения: метод ошибок; метод образного «видения».

Для того, чтобы использовать креативный метод обучения на уроках математики учитель должен:

1. Владеть терминологическим аппаратом (понятие, его характеристика, виды креативных методов обучения).

2. Знать методику использования креативных метод обучения (см. на стр. 16-18 настоящего исследования):

2.1. На этапе изучения нового материала можно использовать следующие креативные методы обучения: метод образной картины, метод агглютинации, метод синектики, метод инверсии.

2.2. На этапе закрепления материала можно использовать следующие креативные методы обучения: метод «мозгового штурма», метод инверсии.

2.3. Подбирать, составлять задания на креативный метод обучения (рисунок 22).

1) предложить ученикам иными способами выполнить задачу или придумать обозначение числа, понятия; дать определение изучаемому объекту, явлению; сформулировать математическую закономерность и т.д.

2) сочинить задачу или математическое задание в занимательной, игровой форме, (математическую сказку, математический кроссворд, викторину, составить сборник своих задач)

3) изготовить модель, математическую фигуру или другую математическую поделку

4) провести урок в роли учителя. Разработать учебные пособия, памятки, алгоритмы решения задач

Рисунок 22 – Задания на креативный метод обучения

Проанализировав учебники математики [3, 24, 25, 28, 29, 30] основной школы, мы подобрали задания на креативный метод обучения (приложение Б).

2.4. На этапе контроль знаний можно использовать следующие креативные методы обучения: метод морфологического ящика.

Для того, чтобы использовать оргдеятельностные методы обучения на уроках математики учитель должен:

1. Владеть терминологическим аппаратом (понятие, его характеристика, виды оргдеятельностных методов обучения).

2. Знать методику использования оргдеятельностных метод обучения (см. на стр. 18-19 настоящего исследования):

2.1. На этапе изучения нового материала можно использовать следующие оргдеятельностные методы обучения: метод ученического целеполагания; метод ученического планирования; метод взаимообучения.

2.2. На этапе закрепления материала можно использовать следующие оргдеятельностные методы обучения: метод взаимообучения, метод рецензий.

2.3. Задания на оргдеятельностный метод обучения (рисунок 23).

1) разработать цели собственных занятий по математике на день, на четверть, на год; разработать план домашней, классной или творческой работы по математике

2) составить и провести викторину или урок по математике для младших классов

Рисунок 23 – Задания на оргдеятельностный метод обучения

Проанализировав учебники математики [3, 24, 25, 28, 29, 30] основной школы, мы подобрали задания на оргдеятельностный метод обучения (приложение В).

2.4. На этапе контроль знаний можно использовать следующие оргдеятельностные методы обучения: метод рефлексии, метод самооценки.

На основе разработанных методических рекомендаций были подготовлены и апробированы конспекты уроков с использованием эвристических методов обучения на уроках математики в основной школе.

Список литературы:

1. Андреев, В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий 2017. – 372 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий 2018. – 608 с.
3. Атанасян, Л. С. Геометрия 7-9 классы : учебное пособие для общеобразовательной организации / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов. – Москва : Просвещение, 2014. – 383 с.
4. Брадис, В. М. Методика преподавания математики в средней школе / В. М. Брадис. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 504 с.
5. Виноградова, Л. В. Методика преподавания математики в средней школе: учебное пособие / Л. В. Виноградова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 252 с.
6. Далингер, В. А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике / В. А. Далингер, Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Выпуск 3–1. 2018. – С. 131–137.
7. Далингер, В. А. Методика обучения математике. Учебное пособие для вузов / В. А. Далингер, Л. П. Борисова. – 2-е издание – Москва : Юрайт, 2020. – 187 с.
8. Далингер В. А. Методика развивающего обучения математике. Учебное пособие для вузов / В. А. Далингера, Н. Д. Шатова. – 2-е издание – Москва : Юрайт, 2022. — 297 с.
9. Зайцев, В. Н. Практическая дидактика. Учебное пособие / В. Н. Зайцев. – Москва : Народное образование, 2019. – 224 с.
10. Зубарева, И. И. Математика. 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / И. И. Зубарева, А. Г. Мордкович – 9-е издание стер. – Москва : Мнемозина, 2009. – 270 с.
11. Ильина, Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – Москва : Просвещение, 1984. – 495 с.
12. Кабанов-Миллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е. Н. Кабанов-Миллер. – Москва : Просвещение, 1984. – 387 с.

13. Каптерев, П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1990. – 221 с.
14. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 368 с.
15. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – РСФСР : Наркомпрос, 1939. – 320 с.
16. Колягин, Ю. М. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики / Колягин, Ю. М. – Москва : Просвещение, 1977. – 480 с.
17. Король, А. Д. Метод эвристического диалога в технологии творческой деятельности учащихся / А. Д. Король, Ю. И. Дика, А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. – 2002. – С. 18–21.
18. Король, А. Д. Эвристический урок. Результаты, анализ, рефлексии (Как разработать и провести эвристический урок) : методическое пособие / А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 223 с.
19. Король, А. Д. Эвристический практикум по педагогике : учебно-методическое пособие / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2014. – 193 с.
20. Король, А. Д. Как разработать и провести занятие эвристического типа. Разработки участников оргдеятельностного семинара, анализ, рефлексия: практикум / А. Д. Король. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2017. – 96 с.
21. Крутецкой, В. А. Эвристические методы в структуре решений / В. А. Крутецкой. – Москва : Педагогика, 2016. – 232 с.
22. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – Москва : Академия, 2001. – 270 с.
23. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутова – Москва : Просвещение, 1977. – 115 с.
24. Мерзляк, А. Г. Математика : 5 класс учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 304 с.
25. Мерзляк, А. Г. Математика : 6 класс учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – Москва : Вентана-Граф, 2014. – 304 с.
26. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов / Ю. М. Колягин, В. А. Оганесян, В. Я. Саннинский [и др.]. – Москва : Просвещение, 1975. – 462 с.
27. Моляко, В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – Москва : Высшая школа. 2007. – 431 с.
28. Мордкович, А. Г. Алгебра 7 класс. Учебник для общеобразовательной организации / А. Г. Мордкович. – 13-е издание – Москва : Мнемозина, 2009. – 270 с.

29. Мордкович, А. Г. Алгебра 8 класс. Учебник для общеобразовательной организации / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – 12-е. издание стер. – Москва : Мнемозина, 2018. – 215 с.
30. Мордкович, А. Г. Алгебра 9 класс. Учебник для общеобразовательной организации / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – 12-е. издание стер. – Москва : Мнемозина, 2010. – 224 с.
31. Мишин, В. И. Методика преподавания математики в средней школе / В. И. Мишин. – Москва : Просвещение, 1987. – 416 с.
32. Пушкин, В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – Москва : Политиздат, 1967. – 274 с.
33. Подласый, И. П. Педагогика. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение, 2017. – 432 с.
34. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе. Учебное пособие для студентов математической специальности педагогических вузов и университетов / Г. И. Саранцев. – Москва : Просвещение, 2002. – 224 с.
35. Слостенин, В. А. Педагогика. Учебное пособие для студентов высшего педагогического учебного заведения / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
36. Соколов, В. Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности / В. Н. Соколов. – Москва : Аспект Пресс, 1995. – 320 с.
37. Столяр, А. А. Методы обучения математике / А. А. Столяр. – Минск : Высшая школа, 2000. – 191 с.
38. Темербекова, А. А. Методика преподавания математики. Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Темербекова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 176 с.
39. Темербекова, А. А. Методика обучения математике. Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения / А. А. Темербекова, И. В. Чугунова, Г. А. Байгонакова. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2018. – 365 с.
40. Теория и методика обучения математике в средней школе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Е. Малова, С. К. Горохова, Н. А. Малинникова [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 445 с.
41. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – Москва : Институт практической психологии, 2017. – 45 с.
42. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : МГУ, 2003. – 416 с.
43. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание / А. В. Хуторской. – Москва : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
44. Хуторской, А. В. О занятиях методом эвристического погружения / А. В. Хуторской // Методика погружения: за и против. 1995. – С. 57–63.

45. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
46. Хуторской, А. В. Технология эвристического обучения / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2018. – №4. – С. 55–75.
47. Хуторской, А. В. Дидактические основы эвристического обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации доктора педагогических наук / Хуторской Андрей Викторович ; Московский Государственный Открытый Педагогический Университет. – Москва, 1998. – 37 с.
48. Черкасов, Р. С. Методика преподавания математики в средней школе / Р. С. Черкасов, А. А. Столяр. – Москва : Просвещение, 2018. – 336 с.
49. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь Изд. 4-е – Ростов на Дону : Феникс, 2018, с. 768-769.
50. 100 эвристических заданий : разработки участников оргдеятельностного семинара «Как разработать открытое (эвристическое) задание» / А. Д. Король [и др.] ; Школа эвристического диалога в образовании. – Гродно : Гродненский Государственный университет им. Янки Купалы, 2017. – 50 с. – ISBN 978-985-582-102-2.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Зырянова О.Н.,
канд.филол.наук, доцент,
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

Семья как один из важнейших социальных институтов является базовой ячейкой общества. На протяжении всей истории крепкие семьи были залогом общественной стабильности. Возможности семьи как института социализации определяются теми ценностями, которые формируются и поддерживаются в ней сначала родителями, а потом в случае, если «родительские ценности» принимаются детьми, воспроизводятся ими в следующих семейных поколениях. Но стоит отметить, что успешное решение задач воспитания возможно только при объединении усилий семьи, государства, образовательных учреждений и других социальных институтов.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) [10] в «портрет выпускника основной школы» входит такая личностная характеристика, как «осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества». Следовательно, перед современной системой образования стоит одна из приоритетных задач формирования семейных ценностей у школьников и повышение значимости семьи как одного из главных социальных институтов.

О.В. Чмых и О.А. Шаваева [11; 13] под семейными ценностями понимают совокупность представлений о семье, которые культивируются в обществе и влияют на выбор семейных целей, способ организации жизнедеятельности и взаимодействия. По их мнению, семейные ценности складываются из общечеловеческих ценностей, к которым относятся: жизнь, здоровье, мир, время, свобода личности, её честь, личное достоинство, роскошь общения с другими людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. В идеальном варианте ценности семьи должны быть сформированы в соответствии с общечеловеческими и ценностями общества, в котором живёт семья.

По мнению Л.В. Строгановой и А.А. Чуприной [9; 12], семейные ценности формируют базис духовного иммунитета, нравственного и культурного развития, способность к дальнейшему самосовершенствованию. Вдобавок, авторы отмечают, что семейные ценности, подобно общечеловеческим, являются нравственным содержанием человека, которые личность транслирует в социум.

Формированию ценностей семейного воспитания школьников посвящены работы Н.А. Ильчевской [2], которая считает, что содержательной сущностью

семейных ценностей является их духовно-нравственная направленность как мировоззренческая и культурная основа российского типа социализации; преемственность педагогических идеалов и ценностей, сохранение ценностно-смыслового ядра отечественной ментальности в семейном воспитании; открытость к восприятию извне истинного и актуального; взвешенный и разумный подход к европейской ценностной системе семейного воспитания с известной поправкой на православную самобытность.

О.Е. Ефимова [1, с. 39] в своей работе под семейными ценностями подразумевает «процесс усвоения детьми духовного содержания жизни семьи». Исследователи также добавляют, что в систему семейных ценностей входят следующие составляющие: «любовь и забота о близких членах семьи, почитание старших и уважение друг друга, оказание помощи близким, любовь к ним, проявление тепла, нежности, радости». К тому же в приобщении детей к семейным ценностям начинается с создания семейных традиций, которые играют немаловажную роль в сохранении непосредственно ценностей семьи. В свою очередь, под семейными традициями исследователи понимают разнообразные семейные события и праздники, формирующие ценностные приоритеты семьи, а также идеалы семейной жизни, определяющие ценностно-смысловую направленность семьи.

По мнению Н.А. Ильчевской [2], исследование ценностных оснований семейного воспитания в русской классической литературе XIX - начала XX века позволяет обогатить представление о стратегиях развития семейного воспитания, о целях и смыслах воспитания личности в семье, о взаимоотношениях семьи и государства в вопросах воспитания подрастающих поколений, о способах, методах, приёмах, формах и средствах семейного воспитания в различные периоды развития российского общества.

Большое внимание семейному воспитанию уделено в программе «Родной литературы» в 5-9 классах. Данная тема центральная в разделе «Русские традиции» в подразделе «Тепло родного дома».

В пятом классе рабочей программой по учебному предмету «Родная литература (русская)» отведено четыре часа на изучение подраздела «Тепло родного дома».

На первом уроке при рассмотрении семейных ценностей в историческом документе «Домострой» предлагаем провести заочную экскурсию «Энциклопедия жизни Древней Руси», построенную как путешествие во времени. Рассказ учителя сопровождают репродукции картин В.Е. Маковского «Крестьянские дети», С.В. Иванова «Семья» и В.М. Максимова «Единственный учитель», отражающие представления о христианских ценностях, их значимости в семейной жизни, о строгих порядках в семье и подчинении старшим и о воспитании детей. Обсуждение репродукции картины «Семья», можно построить, проследив связь с «Домостроем»: обратить внимание на строго организованную колонну, отражающую иерархию в семье по «Домострою». Далее обучающиеся, имея представление о правилах мирской и

семейной жизни, обращаются непосредственно к самому тексту «Домостроя» и выполняют следующее творческое задание. На основе предложенных учителем отрывков из «Домостроя», дети должны в виде кластера отобразить конкретные нравственные наставления, отраженные в данных главах. Вдобавок, обучающимся необходимо подготовить устное высказывание, подтверждающее правоту их мыслей. К данному заданию можно предложить изучение следующих глав: глава 22 «Как детям почитать и беречь отца и мать и повиноваться им и утешать их во всем»; глава 25 «Наказ мужу и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить».

Таким образом, рассмотрев документ «Домострой» и имея представление об укладе жизни в Древней Руси, учащиеся приходят к выводу, что «Домострой» остается и по сей день одним из важнейших памятников древнерусской литературы, наставления которого имели огромную ценность для того времени, но не утратили актуальность и сейчас.

Предлагаем учащимся «переместиться во времени» и перейти к изучению басни И.А. Крылова «Дерево». По ходу анализа басни необходимо визуально заполнить «дерево» русскими народными пословицами, раскрывающими тему семейных ценностей. В качестве домашнего задания предлагаем придумать и написать историю, мораль которой схожа с данной басней И.А. Крылова.

Далее следует для изучения стихотворение аварского поэта Расула Гамзатова «Как люблю я приезжать домой». Стоит подчеркнуть, что стихотворение достаточно сложное для восприятия пятиклассников, поэтому рекомендуем на втором уроке рассмотреть стихотворение Андрея Дементьева «Отчий дом». На уроке после прочтения стихотворения предлагаем прослушать музыкальную композицию в исполнении Евгения Мартынова по произведению данного автора. Обсуждение стихотворения следует начать с вопросов, касающихся эмоционального восприятия школьников: «Понравилось ли вам стихотворение?», «Какое настроение создается при прослушивании данной композиции?», «Передает ли песня, а точнее ее мелодия настроение стихотворения?». Далее следует обратить внимание на образы отца, матери, а также образ дома, который пронизан и теплотой, и грустью.

На третьем уроке при изучении рассказа В.И. Белова «Скворцы» учащимся необходимо продемонстрировать свои рисунки-иллюстрации по данному произведению. Представление рисунков должно сопровождаться обсуждением. Затем предлагаем провести урок в два этапа. На первом этапе необходимо проанализировать взаимоотношения между Павлуней и родителями, на втором – тему любви к природе. В ходе первого этапа учащиеся должны заключить, что в доме царит покой и гармония, благоприятная обстановка в доме складывается за счет доброжелательных отношений родителей к своему ребенку.

Рассматривая рубрику «Диалог культур», в частности фрагмент очерка К.В. Гнетнева «Кто раньше встает...», предлагаем кейсовое задание в форме рефлексии на тему «Распределение обязанностей в семье». Работа

осуществляется в группах. Каждой группе необходимо распределить семейные роли и перечислить обязанности каждого. На основе прочитанного произведения и выполненного задания учащиеся приходят к выводу, что трудолюбие, ответственность за свое дело и за свою семью также являются немаловажными семейными ценностями.

Последний урок предлагаем провести в формате «Семейные посиделки». Такой формат последнего урока по разделу считаем целесообразным будет в каждом классе после изучения подраздела «Тепло родного дома». Рекомендуем придерживаться концепции дома, которая преобладает в данном подразделе в 5 классе. Начать мероприятие можно с постановки проблемного вопроса: «Какой должна быть семья, чтобы в ней было тепло и уютно?». На протяжении всего урока после каждого выполненного задания можно заполнять «Древо семьи» теми составляющими, которые входят в понятие «семейные ценности». Затем перейти к обсуждению выражения «Мой дом – моя крепость» и связать данное выражение со стихотворением И. Молчановой «Семь главных правил». После предложить школьникам вспомнить сказки, рассказы, стихотворения на тему семьи, родных и близких людей.

Далее предлагаем на уроке подчеркнуть значимость такой семейной ценности, как семейные традиции, в связи с чем можно предложить обучающимся поделиться рассказами о традициях и обычаях, принятых в их семьях.

В заключении, подытоживая сказанное на уроке, учителю необходимо обратить внимание обучающихся на «Древо семьи» и вычленить основные семейные ценности, о которых говорили на занятии.

В шестом классе рабочей программой по учебному предмету «Родная литература (русская)» отведено четыре часа на изучение подраздела «Тепло родного дома».

Первый урок, посвященный поэзии о русской природе, следует начать также с рассмотрения репродукции картин: репродукции картин В.Д. Поленова «Золотая осень», А.Н. Безумова «Деревня зимой» и О. Рыжикова «Снегири». При интерпретации стихотворения Всеволода Рождественского «Русская природа» можно использовать сопоставительный контекст репродукции картины В. Поленова «Золотая осень». При изучении стихотворений о родной природе поэтов Коми необходимо акцентировать внимание на творчестве живописца этого же края Александра Безумова, в частности на репродукции «Деревня зимой», рассмотренной ранее. Данная репродукция может быть использована в качестве сравнительного контекста при анализе стихотворения А.К. Журавлева «Мы живем в глубинке». В качестве домашнего задания можно предложить сделать собственный рисунок на тему «Природа родного края». Во время обсуждения необходимо прийти к следующему утверждению: родная природа является родным домом. В качестве домашнего задания можно предложить сделать собственный рисунок на тему «Природа родного края».

Второй урок, посвященный изучению рассказа К.Г. Паустовского «Заботливый цветок», предлагаем провести в три этапа. На первом этапе осуществляется работа до чтения текста. Учитель, используя прием «Корзина идей», предлагает обучающимся актуализировать знания по творчеству К.Г. Паустовского. После переходят к изучению рассказа «Заботливый цветок», в частности обсуждению его названия, и оформлению таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал».

На втором этапе происходит работа во время чтения. Учитель, используя прием «чтение с комментированием», осуществляет с обучающимися анализ произведения, задавая репродуктивные вопросы: «В какое время года происходит действие?», «Назовите действующих лиц», «Как мальчики объяснили, почему они собирают сосновые шишки в дуплах?», «Как выглядит кипрей? Опишите это растение» и т.д.

На третьем этапе – работа после чтения – идет обсуждение прочитанного и формулирование основной мысли текста. Обсуждение можно сопровождать следующими вопросами: «Почему К.Г. Паустовский так назвал рассказ?», «Что вы узнали о кипрее?», «Какими свойствами обладает это растение?» и т.д. Посредством таких вопросов обучающиеся должны прийти к мысли о значимости и ценности природы в жизни человека

К концу урока необходимо закончить оформление таблицы, начатой на первом этапе. В качестве домашнего задания обучающимся можно предложить написать рассказ о растении-помощнике.

Следующий урок – изучение рассказа Ю.В. Бондарева «Поздним вечером» предлагаем начать с помощью приема «ассоциативный ряд» определить, какие ассоциации вызывают у обучающихся поздний зимний вечер. После чего обратиться к картине Юлия Клевера «Пурга надвигается», сопоставляя с рассказом Ю.В. Бондарева.

В заключении урока учителю необходимо подчеркнуть главную мысль произведения – в рассказе говорится о такой природной стихии, как буря, который страшит мальчиков, но несмотря на это, родной дом для них является защитой от жизненных бурь.

К заключительному уроку в формате «Семейные посиделки» обучающимся необходимо подготовиться заранее, выполнив следующее задание: написать рассказ или сказку на тему «Моя родная природа». На уроке обучающимся необходимо свое выступление сопровождать презентацией с фотографиями природы.

В седьмом классе рабочей программой по учебному предмету «Родная литература (русская)» отведено три часа на изучение подраздела «Тепло родного дома».

На первом уроке, посвященном изучению лирических миниатюр В.А. Солоухина «Камешки на ладони», учителю необходимо познакомить обучающихся с устройством православного храма, акцентируя внимание на его внешнем и внутреннем строении. Затем посредством исследовательского

метода обучающимся необходимо выполнить работу по сопоставлению архитектурных строений – церкви Покрова на Нерли и Успенского собора в Енисейске.

На следующем уроке обучающимся предлагают рассмотреть образ избы, как отражении русской семьи, на примере романа Ф.А. Абрамова «Дом». Работа осуществляется в группах: первая группа описывает старый пряслинский дом, вдобавок, обращает внимание на средства выразительности при описании дома, которые использует автор; вторая группа описывает дом пекашинского мужика, выделяет значимые образы, детали этого дома. Подытожить изучение произведения можно следующими вопросами: «Что представляет собой дом в понимании героев?», «Почему Петр решает отстроить старый дом?».

На заключительном уроке предлагаем провести экскурсию в музей леса г. Лесосибирска, сопроводив изучением стихотворения Р.И. Рождественского «О мастерах». В конце экскурсии можно провести творческую работу – изготовить своими руками куклу-мотанку – оберег домашнего очага.

В восьмом классе рабочей программой по учебному предмету «Родная литература (русская)» отведено четыре часа на изучение подраздела «Тепло родного дома».

На первом уроке при изучении рассказа Ф.А. Абрамова «Валенки» предлагаем оттолкнуться от анализа образа женщины-крестьянки, сопоставив произведение со стихотворением Н.А. Некрасова «В полном разгаре страда деревенская...», в котором автор описывает тяжелую женскую долю, сочувствует ей и сопереживает. Вдобавок, можно рассмотреть репродукцию картины А.Г. Венецианова «На жатве. Лето», в которой подчеркивается величественность фигуры крестьянки с мальчиком, материнство которой соединяется с образом плодородия матери-земли. Таким образом, поэтический образ, рассмотренный в перечисленных произведениях, рассказывает нам о самой важной поре в крестьянской жизни. Здесь труд является одной из важнейших ценностей и в метафорическом ключе подвергается глубокому художественному осмыслению.

На изучение повести Т.В. Михеевой «Не предавай меня!» рекомендуем отводить 2 часа. Первый урок предлагаем провести в форме урока-исследования, построенный по методу проблемного обучения. Важной задачей учителя является постановка проблемного вопроса. Предлагаем выдвинуть следующий проблемный вопрос по изучению данной повести: «Должны ли быть аутсайдеры в классе?». Обучающиеся приходят к выводу о том, что класс подобен семье, в которой существуют свои жизненные ценности и, безусловно, в классе каждый ребенок занимают значимое место.

Второй урок предлагаем провести в форме урока-дискуссии, задачей которого является коллективное обсуждение на тему «Ценности нашего класса». Для дискуссии можно расставить стулья в полукруг и предложить каждому обучающемуся написать на стикерах 5-7 ценностей (1 ценность – 1

стикер), после чего разместить их на флипчарте. Сообща, школьникам необходимо сгруппировать ценности, объединяя похожие или одинаковые. Затем необходимо составить общий список, выбрав десять ценностей, с которыми согласен каждый обучающийся, после чего представить творческое оформление результатов.

На заключительном мероприятии предлагаем затронуть тему межличностных отношений. К этому уроку обучающиеся должны быть заранее подготовлены, просмотрев советский фильм Ролана Быкова «Чучело». Урок следует начать со стихотворения Раисы Сарби «Не ленитесь сказать слово доброе...», основная идея которого заключается в силе слова, способной ободрить, воодушевить, вселить надежду, тепло, уют и т.д. После перейти к основной части урока, просмотрев фрагмент упомянутого фильма, и приступить к его анализу. Главной задачей этого анализа является выяснение причин конфликта данного произведения и пути его разрешения. Решение данного вопроса осуществляется также в группах. Таким образом, охватив злободневные темы, касающиеся человеческих отношений, обучающиеся придут к осознанию значимости жизненных ценностей не только в кругу семьи, но и за ее пределами. В конце урока необходимо соотнести стихотворение Раисы Сарби с просмотренным фильмом.

В девятом классе рабочей программой по учебному предмету «Родная литература (русская)» отведено четыре часа на изучение подраздела «Тепло родного дома».

При изучении рассказа А.П. Платонова «На заре туманной юности» следует акцентировать внимание обучающихся на построении человеческих взаимоотношений, на отношении людей к главной героине Ольге. Предлагаем провести дифференцированную групповую работу по определенному списку вопросов. Первая группа анализирует 1 главу – обучающимся необходимо рассказать о жизни Ольги после смерти родителей и о встрече с красноармейцами:

1. Выдвинуть предположения о том, какой была семья главной героини.

2. Вспомнил ли кто-то о сироте?

3. Почему она приняла решение ехать к тете?

4. На вокзале Ольга встречается с помощником машиниста. Какая деталь говорит о том, что в стране голод?

5. Объясните желание Ольги, чтобы механик взял ее к себе домой. Почему это невозможно?

6. Как красноармейцы отнеслись к Ольге?

Вторая группа анализирует 2 и 3 главы – рассказывает о встрече Ольги с родственниками и об их отношении к девочке:

1. Почему Ольга не хочет расставаться с красноармейцами?

2. Как родственники встречают Ольгу?

3. Почему тетя холодно встречает Ольгу?

4. Родственники Ольги скупые или бережливые? Чем скупость отличается от бережливости?

5. Как подействовало на Ольгу тети и ее мужа?

И, наконец, третья группа анализирует 4 главу – встречу Ольги со служащими канцелярии:

1. Каким образом служащие канцелярии помогли Ольге?

2. Как стала жить Ольга?

3. Чего не понимала Ольга?

4. Чего она боялась?

Таким образом, обучающиеся приходят к выводу, что главная героиня выросла в дружной, трудовой семье. Оказавшись в тяжелой жизненной ситуации, она проявляет необыкновенную силу воли. Несмотря на холодное отношение родственников, она не теряет веру в людей и за это получает колоссальную помощь и поддержку от новой власти, которая создала для сирот все условия для жизни и учебы.

На втором уроке при рассмотрении рассказа В.П. Астафьева «Далекая и близкая сказка» следует выделить две основные темы – роль музыки в жизни человека и тема Родины. Для этого предлагаем прослушать полонез М.К. Огинского «Прощание с Родиной» и порассуждать, какие чувства, эмоции вызывает данная композиция, что такое Родина, что представляет собой Родина в понимании школьников. Далее проводится работа в группах на основании выделенных тем. Задачей первой группы является решение следующего проблемного вопроса: «Как музыка воздействует на человека?». Для решения данной проблемы предлагается ряд вопросов:

1. Образ Васи-поляка неотделим от музыки. Можем ли мальчика воспринимать отдельно от музыки?

2. Опишите мелодию, которую мальчик услышал впервые.

3. Какие чувства пробуждает в мальчике эта мелодия?

4. Скрипка – неотделимая часть образа Васи-поляка. Подтвердите примерами из текста.

5. Меняется ли восприятие мальчика, когда он слышит скрипку во второй раз?

Таким образом, обучающиеся приходят к пониманию того, как искусство, в частности музыка, воздействует на душу человека. Для Васи-поляка – это смысл жизни, через искусство он выражает свою тоску по Родине; для мальчика – это таинственный инструмент, которого он раньше никогда не видел, и музыка которого кажется ему необычной и странной.

Задачей второй группы является решение следующего проблемного вопроса: «Что значит Родина для человека?». Также предлагается ряд вопросов к решению проблемы:

1. Почему рассказчик возвращается к событиям своей юности?

2. Что роднит Васю-поляка и героя-рассказчика?

3. Как рассказчик относится к тому месту, где родился?

4. Как автор передает красоту пейзажа, чувства и настроение героев?

Подытоживая, школьники приходят к выводу, что Родина играет огромную роль в жизни человека. Ощущение ценности Родины делает жизнь человека осмысленной и наполняет особым содержанием.

На следующем уроке, посвященном творчеству эвенкийской писательницы Г.И. Кэптукэ и ее рассказу «Имеющая свое имя, Желтула-река», следует обратить внимание на представления эвенков о доме. На уроке рекомендуем актуализировать знания про русскую избу и предложить обучающимся сопоставить дом эвенков с русской избой. В ходе сопоставления школьники приходят к выводу, что чум и изба являются некими живыми существами, но для эвенков нет как таковой проблемы собственного дома, для них в большей степени природа является родным домом. Русская изба же связана со множеством поверий, в частности с образом Домового. Следовательно, мифопоэтический контекст является основным составляющим для данного анализа.

Итоговый урок рекомендуем проводить с использованием технологии мини-проектов на тему «Мы ждем вас в гости». Цель проектной деятельности – познакомиться с особенностями семейного уклада разных национальностей. В качестве рекомендаций можно предложить рассмотреть традиционное жилище разных народов, особенности семейных традиций, проявление гостеприимства и т.д. Таким образом, обучающиеся приходят к выводам об особенностях семейных ценностей разных национальностей и о представлениях о доме разных народов.

Подводя итог, отметим, что использование технологии «содружество искусств» по формированию у обучающихся представления о семейных ценностях реализует принцип наглядности, который соответствует современным требованиям реализации образовательных программ, а также обеспечивает развитие у школьников художественно-образного мышления, формирование мировоззренческой культуры и расширение кругозора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимова, О.Е. Формирование представлений о семейных ценностях у младших школьников / О.Е. Ефимова, Н.Н. Левых // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № 4 (72). – С. 38–40.

2. Ильчевская, Н.А. Формирование у старшеклассников ценностей семейного воспитания на материале русской классической литературы XIX – начале XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильчевская Нина Алексеевна. – Москва, 2015. – 195 с.

3. Концепция государственной семейной политики РФ на период до 2025 года : распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р.
4. Родная русская литература : 5 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва : Просвещение, 2021. – 144 с. – ISBN 978-5-09-076925-9.
5. Родная русская литература : 6 класс : учебное пособие для образовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва : Просвещение, 2021. – 190 с. – ISBN 978-5-09-102525-5.
6. Родная русская литература : 7 класс : учебное пособие для образовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва : Просвещение, 2021. – 191 с. – ISBN 978-5-09-081309-9.
7. Родная русская литература : 8 класс : учебное пособие для образовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва : Просвещение, 2021. – 224 с. – ISBN 978-5-09-081242-9.
8. Родная русская литература : 9 класс : учебное пособие для образовательных организаций / О.М. Александрова, М.А. Аристова, Н.В. Беляева [и др.]. – Москва : Просвещение, 2021. – 191 с. – ISBN 978-5-09-076929-7.
9. Строганова, Л.В. Ошибки семейного воспитания и семейные ценности / Л.В. Строганова // Профилактика зависимостей. – 2019. – № 2 (18). – С. 157–161.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
11. Чмых, О.В. Семья и школа: единая стратегия в воспитании семейных ценностей / О.В. Чмых, Е.С. Шорстова // Вестник научных конференций. – 2017. – № 10-1 (26). – С. 118–120.
12. Чуприна, А.А. Семья как социокультурная ценность: социально-философский контекст осмысления / А.А. Чуприна // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. – 2012. – № 2. – С. 254–258.
13. Шаваева, О.А. Семейные ценности как объект социально-философского анализа / О.А. Шаваева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 96. – С. 297–308.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

*Лобанова О.Б.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры педагогики*

Сегодня, согласно ФГОС НОО важнейшая способность, которую должен приобрести ученик в школе — это способность самостоятельно получать знания. В основе ФГОС НОО лежит деятельностный подход, в котором ключевым условием является организация самостоятельной работы на уроке. Важно, чтобы ребенок не получал знания в готовом виде, а добывал их сам в процессе обучения. В связи с этим в последние годы заметно возрос интерес к проблеме самостоятельности обучающихся, и роль самостоятельной работы в учебном процессе значительно увеличилась. Это связано с новой образовательной парадигмой, в которой важными компонентами деятельности современного специалиста являются навык творческой и исследовательской деятельности, которые формируются в процессе самостоятельной работы обучающихся, что подтверждается исследованиями таких ученых и педагогов-практиков, как Г.И. Вергелес [5], Л.С. Выготский [9], Л.В. Жарова [20], А.Г. Казакова [23], Н.В. Калинина [24], Л.Ф. Обухова [31], П.И. Пидкасистый [32], К.Д. Ушинский [49], Д.Б. Эльконин [54] и др. Начальная школа имеет свои специфические особенности по организации самостоятельной работы с учащимися, которые отличают ее от всех других периодов непрерывного образования. В ФГОС НОО обозначено, что учебная деятельность школьника должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компонентов: ученик должен быть ориентирован на нахождение общего способа решения задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть системой действий, позволяющих решать эти задачи (учебные действия); уметь самостоятельно контролировать процесс своей учебной работы (контроль) и адекватно оценивать качество его выполнения (оценка), только тогда ученик становится субъектом учебной деятельности. Все это невозможно без умения организовать свою работу самостоятельно.

Развитие у младших школьников самостоятельности является центральной проблемой организации учебно-воспитательного процесса, что должно гарантировать возможности получения образования и развития личности. Успешно достичь определенного уровня жизненной компетенции детей возможно при создании благоприятных моральных и материальных условий проживания, организации учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных и психологических особенностей детей, целенаправленной

работе по укреплению и коррекции их физического и психического здоровья, при повышении удельного веса самостоятельной работы учащихся.

В результате научных поисков были разработаны концептуальные идеи самостоятельной работы, введены обязательные и разноплановые самостоятельные работы в практику школьного обучения и подтверждено, что часто и правильно применяемая самостоятельная работа развивает произвольное внимание детей и вырабатывает у них способность размышлять [9].

Также на значение самостоятельной работы в обучении указывали такие дидакты и методисты, как В. Буряк [2] и П. Подкасистый [32]. По их мнению, самостоятельная работа способствует:

- развитию активности и самостоятельности;
- развитию умственных и познавательных способностей;
- формированию внутренних познавательных мотивов обучения;
- повышению качества знаний, формированию общеучебных и специальных умений, опыта творческой деятельности;
- выработке у учащихся культуры умственного и физического труда, жизненно-практических навыков, умение преодолевать трудности, воспитанию воли, характера [32].

Самостоятельная работа в учебном процессе выполняет несколько функций, освоение которых позволяет младшим школьникам всесторонне правильно развиваться и способствует правильному развитию и обучаемости.

В педагогической литературе существуют классификации и систематизации самостоятельных работ, которым посвятили свои труды Б. Есипов, В. Козаков, О. Нильсон, В. Стрекозин и др. Подытожив многочисленные подходы, согласовав их с возрастными особенностями младших школьников, условиями их учебно-воспитательной деятельности нами были обобщены классификации видов самостоятельной учебной работы

Таблица 1. Классификация самостоятельной работы младших школьников по Г. И. Вергелесу [5].

Критерий	Вид самостоятельной работы
По дидактической цели	Подготовительные, учебные, тренировочные, на закрепление, развивающие, творческие, контролирующие (проверочные, контрольные, знакомя, итоговые)
По месту проведения	Классная; самоподготовка; внеклассная
По количеству участников	Коллективная; групповая; парная; индивидуальная; комбинированная (индивидуально-групповая)
По функции	Направлена на формирование навыков; направлена на совершенствование навыков и развитие умений; с целью контроля знаний, навыков и умений
По характеру средств обучения	С использованием технических средств обучения; с использованием нетехнических средств обучения; с использованием комбинированных средств обучения; предметные, перцептивные, символические
По уровню	По образцу, копирующая, репродуктивная; на

Критерий	Вид самостоятельной работы
самостоятельности учебных действий	преобразование образца; на перенос изученного в новые ситуации, творческая
По характеру руководства со стороны учителя	Непосредственное; опосредованное дидактическими средствами (с помощью образцов, опор, предписаний)
По проявлению учащимися самостоятельных действий	Обязательная; по желанию

Классификация самостоятельной работы отражает ее внешние признаки (руководство со стороны учителя, условия организации, выполнения, направленность) и внутренние признаки (уровень активности и самостоятельности ученика, этапы процесса усвоения) [5].

Самостоятельную работу можно проводить на разных этапах урока. Чаще всего учителя относят ее к закреплению и повторению. И очень редко – к изучению нового материала, хотя он изучается почти на каждом уроке.

Для эффективности самостоятельной работы большое значение имеет способ отбора учителем задач, которые методически грамотно должны создавать целостную систему, обеспечивать тем самым усвоение учащимися необходимых знаний и навыков и их проверку. Система задач должна быть полной, отражать все основные понятия, связь между понятиями разных тем и внутри самой темы, включать задачи разных уровней – репродуктивного, реконструктивного и вариативного [22].

Предмет «Окружающий мир» как интегрированный курс обладает высоким потенциалом для формирования навыков самостоятельной работы: возможность проведения опытов и исследований как на уроках, так и дома при выполнении домашних заданий; возможность организовывать самостоятельные наблюдения под руководством взрослого (учителя, родителя) за явлениями и предметами (изучение мира растений и животных, наблюдения за явлениями природы, изучение почвы, минералов, полезных ископаемых) [25].

Организация педагогом познавательной деятельности учащихся на уроках окружающего мира является важной задачей формирования у младших школьников навыков самостоятельной работы. Перечень методических приемов может быть разным: это ряд определенных вопросов, которые поставлены для размышления, создания проблемных ситуаций на уроках, решения ситуации с выбором и различными познавательными задачами, которые развивают оценочные суждения и самооценку.

Педагог учит детей анализировать, сравнивать, суммировать различные явления, обучает оценивать, умело переходить к заданным ситуациям своей жизни [41].

Включая учеников в активную оценочную работу на уроках окружающего мир, мы найдем единственный путь к самооценке. Есть такая

возрастная закономерность в том, что ребенку младшего школьного возраста легче оценить кого-то другого, чем себя. В этом случае, помощью станут специальные задания. Это определенные задачи, которые нацелены на развитие способности к оценке и к самооценке. Эти задачи рекомендуют добавлять в беседу или применять самостоятельно [12].

Руководство самостоятельной деятельностью учеников на уроках окружающего мира предусматривает проектирование ее целей и способов, контроль, коррекцию, оценку действий, которые выполняют учащиеся. Непрерывное руководство, регламентирующее действия учащихся, целесообразно на начальном этапе усвоения знаний, когда выполняются репродуктивные задачи. Слежение и контроль учителя, его коррекция и обсуждение ошибок ускоряют процесс формирования умений и навыков учащихся в ходе самостоятельной учебной работы.

На уроках окружающего мира необходимо создать целенаправленную систему руководства самоподготовкой, которая бы обеспечила формирование у учащихся общих умений самостоятельно работать, а для этого необходимо руководствоваться следующими положениями:

- определить, какое место занимают фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы;
- осуществлять дифференцированный подход к ученикам;
- поэтапно формировать умственные действия;
- научить школьников планировать свою работу, контролировать и оценивать ее, рационально использовать время;
- большое значение надо придавать мотивации, воспитанию у детей положительного отношения к результатам своей деятельности [28].

Довольно значительные резервы в оптимизации самостоятельной учебной работы младших школьников носят другие важные составляющие системы учебной работы на уроках окружающего мира – прогулки и занятия по интересам (кружки, клубы, игровые программы, секции, внеклассные мероприятия, работа с книгой и т. п.). Существенное значение для расширения кругозора детей, ознакомление их с окружающим миром и углубления знаний программного материала имеют экскурсии и прогулки, на которых должно быть найдено место для выполнения учащимися самостоятельных учебных заданий. Местом отдыха, прогулок могут быть любые места: пришкольный участок, скверы, парки, лес, поле и т.д. [35].

Экскурсии в природу знакомят детей с растительным и животным миром, дают возможность наблюдать за природой в разное время года, собирать природный материал для различных изделий. Тематика экскурсий может быть самой разнообразной: «Прогулка по березовой роще», «Животный мир хвойного леса», «Что растет в школьном саду», «Уход за домашними растениями», «Установка на пришкольном участке кормушек для птиц в зимний период» и т.д. В основном она зависит от региональных особенностей, сезонного характера. Целесообразными являются тематические экскурсии по

памятным местам, например, посещение памятника воинам ВОВ в сельском парке, особенно если они предшествуют важным государственным праздникам.

Ценной в познавательном отношении является прогулка-поиск: это вид следопытской прогулки: чтение следов зверей и птиц, поиск заранее спрятанного пакета, соревнования команд по прохождению маршрута по приметам и тому подобное [21].

Эффективной формой работы с детьми на уроках окружающего мира является групповая работа. Группы формируются в соответствии с задачами всестороннего развития учащихся и их пожеланий. На занятиях могут быть предусмотрены самостоятельные учебные задания, которые позволяют углубить и усовершенствовать знания учащихся по предмету, самостоятельно усвоить способы выполнения умственных и практических действий [24].

Окружающий мир — это интегрированный предмет, объединяющий знания о человеке, природе и обществе, что является важным звеном в формировании у младших школьников ответственности, бережного отношения к природе и животному миру, к обществу и к семье, к своему здоровью и в целом позволяет ребенку развиваться всесторонне. Групповые и фронтальные формы работы помогают усваивать полученные знания, выполнение индивидуальных заданий развивает творческие способности, и формируют чувства ответственности за выполнение заданий, все это способствует наилучшему формированию самостоятельности. В этом и заключается потенциал предмета «Окружающий мир».

Для изучения навыков сформированности у младших школьников навыков самостоятельной работы на уроках окружающего мира мы провели экспериментальную работу на базе Дудовской СОШ Казачинского района. Для эксперимента мы выбрали 3 класс, в котором 10 учеников. Исследование проводилось в течение 2-4 учебных четвертей. Экспериментальная работа включала в себя следующие этапы:

1. Констатирующий этап (определение начальной сформированности навыков самостоятельной работы младших школьников);
2. Формирующий этап (активизация формирования навыков самостоятельной работы у младших школьников на уроках окружающего мира);
3. Контрольный этап (проверочный этап опыта, подведение результатов).

Основной целью первого этапа экспериментальной работы было определение начального уровня сформированности у младших школьников навыков самостоятельной работы. Были определены основные критерии и показатели навыков самостоятельной работы у младших школьников, которые обозначены в таблице 2.

Таблица 2. Основные критерии и показатели навыков самостоятельной работы у младших школьников по Т.И. Шамовой [52].

Критерии	Показатели
Когнитивный	Познавательный интерес к выполнению деятельности; Инициатива и самостоятельность в определении задач и выборе способа выполнения; концентрация внимания; Обращение к дополнительным работам.
Деятельностный	Интенсивность вопросов; Концентрация внимания; Сосредоточенность на вопросе; Положительные эмоциональные переживания и чувства; Обмен идеями с одноклассниками и учителем
Эмоциональный	Интерес к деятельности; Привлекательность фактов и явлений; Знание дополнительной литературы; обмен новыми впечатлениями с одноклассниками, сверстниками; Отсутствие (присутствие) стеснения и замкнутости.

Для определения уровня сформированности у младших школьников навыков самостоятельной работы была разработана диагностическая программа, включающая следующие методики:

1.«Незаконченное решение» для диагностики когнитивного критерия сформированности навыков самостоятельной работы у младших школьников (И. Каплунович);

2. «Свободные задания» для диагностики деятельностного критерия сформированности навыков самостоятельной работы у младших школьников (Л. Фридман);

3. «Когнитивная потребность» для диагностики эмоционального критерия сформированности навыков самостоятельной работы у младших школьников (Т. Пушкина) [36].

Обработав результаты методики «Незаконченное решение», мы определили исходный уровень обученности когнитивного критерия навыков самостоятельной работы у учеников 3 класса. Суть методики в том, что на уроке детям дается задание, которое они не успевают доделать на уроке, а учитель не дает указаний о необходимости закончить его дома. На следующем уроке учитель интересуется, кто из учеников сделал или хотя бы попытался сделать задание. Отразим результат в диаграмме (Рис.5).

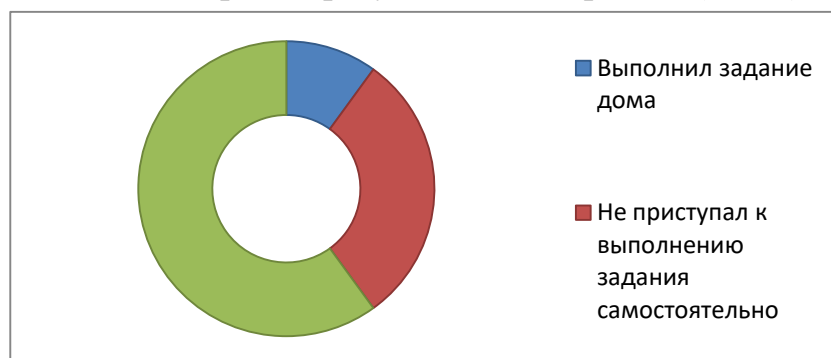


Рисунок 5 Результат диагностики по методике «Незаконченное решение».

Также отразим результат диагностики третьеклассников в таблице. (Приложение А).

Из полученных данных делаем вывод, что большинство учащихся имеют низкий уровень сформированности познавательной активности. В частности, высокий уровень имеют лишь 10% учеников третьего класса, низкий же уровень преобладает и им овладевает 60% учеников третьего класса, средний уровень сформированности у 30% учащихся третьего класса.

Диагностика учащихся третьего класса по методике «Свободные задания» (Л. Фридман).

Ученикам дано задание подготовить сообщение - доклад на тему «Полезные ископаемые нашего края». Для этого можно использовать материалы энциклопедий из школьной или сельской библиотек, а также обратиться к интернет-источникам. Школьник сам занимается поиском информации и составляет доклад. Для наглядности отразим результаты диагностики в диаграмме (Рис. 6).

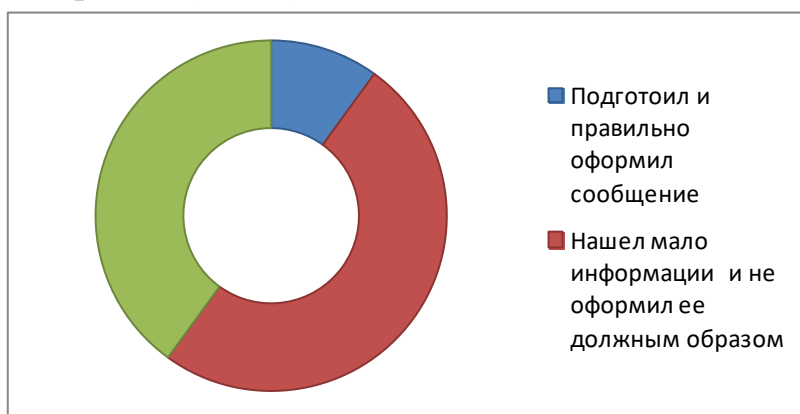


Рисунок 6 Результат диагностики по методике «Свободные знания».

Также отразим результат диагностики третьеклассников в таблице. (Приложение Б).

Как мы видим, результаты исследования свидетельствуют о том, что учащиеся третьего класса недостаточно подготовлены по деятельностному критерию формирования навыков самостоятельной работы у учащихся младших классов. В частности, высокий уровень выявлен только у 10% учащихся младших классов, средний уровень у половины класса, а вот процент низкого уровня формирования навыков самостоятельной работы уменьшился и, в сравнении с уровнем сформированности познавательной активности, составляет 40% учеников третьего класса.

Диагностирование учащихся по методике «Познавательная потребность» (Т. Пушкина) [36].

Порядок проведение диагностики: учитель на основе наблюдения, бесед с учителями-коллегами, с родителями младших школьников должен получить ответы на вопросы, которые заранее подготовил в анкете. (Приложение В).

Обработав результаты методики «Познавательная потребность» мы определили исходный уровень эмоционального критерия сформированности у младших школьников навыков самостоятельной работы у младших школьников. Результаты описаны в таблице 3.

Таблица 3. Результаты диагностики по методике «Познавательная потребность».

№ п/п	Уровень сформированности навыков самостоятельности	Учащиеся третьего класса	
		Количество учащихся	Процент
1	Высокий	1	10%
2	Средний	4	40%
3	Низкий	5	50%

Из таблицы 3 мы видим, что наибольшее количество учащихся обладает средним и низким уровнями сформированности навыков самостоятельности. Высоким уровнем сформированности навыков самостоятельности обладает только 10% учащихся.

Для наглядности, представим результат диагностики на графике (Рис.7).

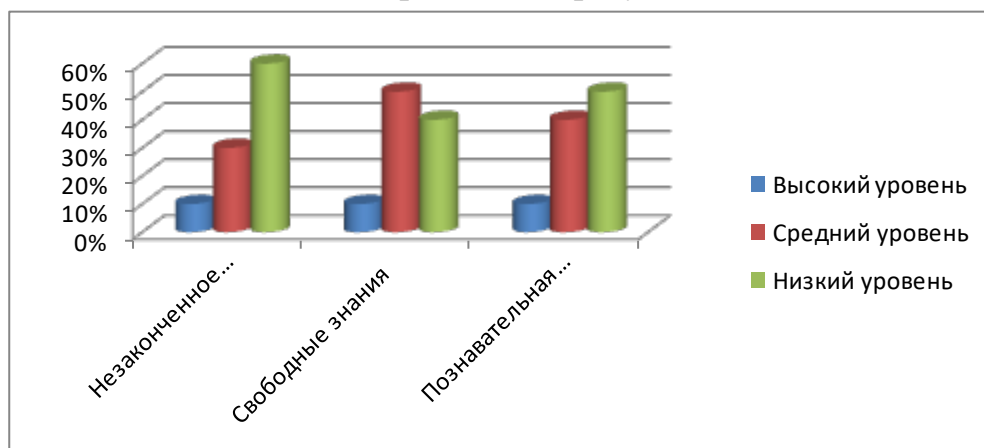


Рисунок 7 Результаты исследования учеников третьего класса.

Проанализировав результаты диагностики учеников третьего класса Дудовской СОШ по трем методикам, делаем вывод, что младшие школьники экспериментального класса с трудом овладевают навыками самостоятельной работы. Результаты исследования показывают, что учащиеся младших классов преимущественно имеют низкий уровень сформированности навыков самостоятельной работы. А вот высокий уровень смогли освоить только 10% учащихся третьего класса. Данные результаты свидетельствуют о

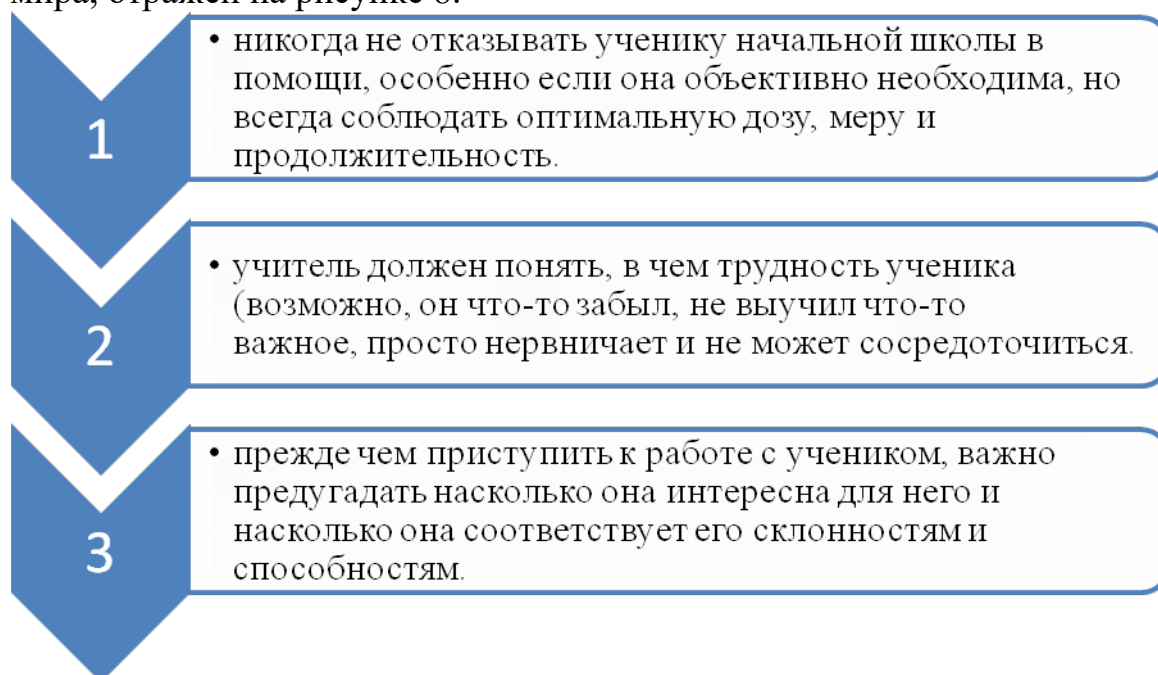
недостаточном уровне сформированности навыков самостоятельной работы у младших школьников. Проявление самостоятельности, творческой инициативы, критического мышления у детей находятся на среднем уровне развития [6]. Они стараются работать без помощи учителя, задают вопросы, просят помощи при необходимости. Видно, что они не очень уверены в себе, так как довольствуются тем, что отвечают требованиям учителя, не проявляя излишней самостоятельности. Ученики привыкли к типовым решениям, поэтому они стремятся к готовому образцу для руководства, отдают предпочтение заданиям, которые им хорошо знакомы и имеют письменную процедуру выполнения. Дети нуждаются в руководстве и стесняются проявлять творческие способности. Они не способны давать обоснованную оценку сделанных заданий.

Учитывая результаты, полученные в ходе первого этапа исследования, мы разработали методические рекомендации по формированию навыков самостоятельной работы на уроках окружающего мира.

Самостоятельная работа должна способствовать развитию умственной деятельности учащихся, опираясь на их знания, умения, навыки и жизненный опыт. В тоже время она:

- должна быть посильной, разнообразной по форме и содержанию;
- должна вносить элемент новизны в процессе работы;
- должна способствовать междисциплинарному изучению тем;
- также в самостоятельной работе важно использовать различные формы сравнения, анализа, обобщения, конструирования и переконструирования материала [3].

Свод правил, которым необходимо следовать при управлении самостоятельной деятельности младших школьников на уроках окружающего мира, отражен на рисунке 8.



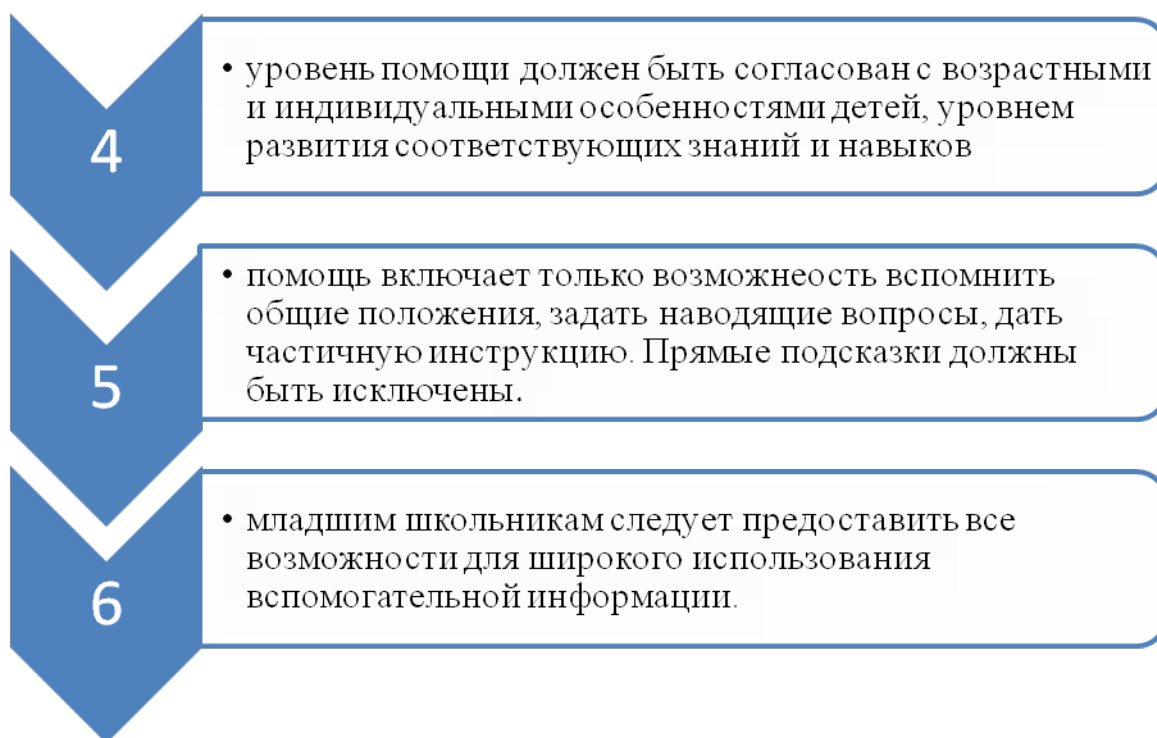


Рисунок 8 Правила при управлении самостоятельной деятельностью младших школьников по А.В. Воронцовой [7].

Проведя анализ уровня сформированности у младших школьников навыков самостоятельной работы в предыдущем параграфе, мы выяснили, что у учеников экспериментального класса западает умение работы с учебником и составление моделей (умение моделировать). Именно в начальной школе необходимо научить школьника работать с учебником, поэтому наши рекомендации будут основываться на формировании и совершенствовании работы с текстом и умениях прогнозировать. Для совершенствования навыка работы с учебником научим школьников выделять главное в тексте, составлять план статьи и вопросы по статье. А умение составлять модели поможет ученикам в дальнейшем прогнозировать ход развития процессов и явлений [22].

На основе проведенного анализа, предложим план работы с данным классом на уроках окружающего мира для формирования у них навыка самостоятельной работы, опираясь на методику А.А. Плешакова, которая включает в себя следующие критерии навыков самостоятельной работы:

1. Самостоятельная работа с учебником (Окружающий мир, учебник 3 класса, УМК «Школа России» Ч. 2.). Ученикам представлены статьи для самостоятельного изучения на темы «Наша безопасность», «Экологическая безопасность», «Чему учит экономика», «Полезные ископаемые», «Растениеводство», «Животноводство», «Какая бывает промышленность», «Бюджет», «Путешествие по стране» [35].

Составление плана статьи, вопросов по статье. Для этого научим детей работать по такому плану:

- разделить текст на абзацы и части;
- озаглавить каждую часть текста;

- задать вопросы к тексту: «О чем речь в тексте?», «Какова главная мысль текста?»;

- выделить главную мысль текста и понять его смысл.

Как вариант работы с учебником, мы включили использование различных дополнительных источников подготовки домашних заданий: использование различных дополнительных источников в подготовке домашних заданий. Изучая исторический материал, мы знакомим детей с географической картой: нахождение указанных объектов (заранее приготовить карточки с заданием, на которых изображен и охарактеризован какой-либо географический объект. В карточках задания, например, покажи на карте столицу России, р. Енисей или о. Байкал и т.д.). Также учим ребенка работать с текстом: делить статью на абзацы, находить главную мысль текста, задавать вопросы по статье, составлять план статьи.

Умение работать с учебником формируется на уроке, поэтому учитель должен заранее спланировать какие приемы он будет вводить или отрабатывать. Важно здесь избежать монотонности и разнообразить приемы работы с учебником. На одном уроке можно провести анализ текста, на другом – работу с заданиями и вопросами, на третьем – описание и сравнение рисунков, фотографий и т.д.

Работа с учебником имеет ряд преимуществ, необходимых для развития навыков самостоятельной работы, назовем некоторые из них:

- Умение ориентироваться по учебнику (нахождение нужного параграфа, рисунка, схемы, задания);

- Приемы работы с текстом (нахождение необходимых данных, составление плана, выделение определенных понятий);

- Приемы работы с планом и картой (чтение условных обозначений)

- Приемы работы сразу с несколькими компонентами (таблицей и текстом, текстом и схемой, планом и картой);

- Приемы работы с рисунками, таблицами, фотографиями (сравнение, описание, сопоставление) [16].

2. Организация самостоятельных наблюдений: Ученикам предлагается в течение нескольких месяцев вести дневник наблюдений за погодными условиями в их селе и отражать их ежедневно. Завести альбом, составить таблицы с графическим изображением в виде шкалы смены температурного режима, выпадения осадков и ветренности. Творчески оформить дневник, нарисовать рисунки, вклеить наклейки, вырезки из газет и журналов.

3. Самостоятельная подготовка к уроку: использование различных дополнительных источников в подготовке домашних заданий. Работа с интернет-источниками, энциклопедиями, книгами, газетами и журналами. Умение найти и выделить нужную информацию.

4. Работа с географической картой: нахождение указанных объектов (заранее приготовить карточки с заданием, на которых изображен и охарактеризован какой-либо географический объект. В карточках задания,

например, покажи на карте столицу России, р. Енисей или о. Байкал и т.д.). При подготовке карточек самостоятельно изучить характеристики географического объекта.

5. Самостоятельная исследовательская работа: составление проекта на темы «Мое село» и «Берегите воду». Объединившись в группы или пары, найти информацию о выбранной теме, изучить литературу, посетить библиотеку, собрать необходимую информацию и творчески оформить ее в макете или на плакате.

6. Составление и изготовление моделей: Каждый ученик составляет цепь питания в указанной природной зоне. Для этого необходимо научить детей видеть последовательность и логически мыслить.

7. Самостоятельное проведение опытов: Школьники получают задание по выполнению практической работы в домашних условиях. Каждый день должен быть отмечен учеником в дневнике наблюдений. По окончании опыта, дети представляют свои результаты одноклассникам и учителю.

Задание: прорастить несколько луковиц в различных условиях (на окне, в темном месте, учитывая график полива и т.д.) В тетрадь записывать график полива и условия, в котором проросла луковица.

Совместное обсуждение опыта с учителем и одноклассниками с отмечанием, в каких условиях лучше и быстрее пророс лук, какой график полива оптимален и т.д.

8. Выполнение творческих самостоятельных заданий: изготовление альбома-гербария. В начале сентября на экскурсии в саду школы и на пришкольном участке вместе с детьми собрать листья с деревьев и кустарников, цветы или лепестки цветов, веточки с деревьев. Предложить ученикам клеить в альбом, подписать название и дать небольшую характеристику растению.

Ведение словарика новых слов. По прохождению параграфов на темы: «Экологическая безопасность», «Чему учит экономика», «Полезные ископаемые», «Растениеводство», «Животноводство», «Какая бывает промышленность», «Бюджет», «Путешествие по стране», записать новые понятия в блокнот. Нарисовать к нему рисунок или клеить вырезку из газеты на данную тему. Создать свое оформление словарика, используя краски и цветные карандаши.

Составление кроссворда: каждому ученику по прохождении темы «Природные ресурсы», предлагается составить кроссворд из 6-8 слов, вывести кроссворд на интерактивную доску, а соседу по парте дать вопросы и попросить разгадать кроссворд, записав ответы на доске.

9. Выполнение контрольных заданий: игра «Лови ошибку». Ученики получают текст на тему «Что меня окружает» со специально допущенными ошибками. Их необходимо отыскать, исправить и объяснить, почему именно так будет правильно. Совместное обсуждение ответов с классом, поможет

лучше понять тему и научить ребенка самостоятельно рассуждать, искать и обозначать проблему в тексте.

Написание итогового теста. Тест по пройденным темам из 10 вопросов, с 4 вариантами ответов. 10 вопрос – написание мини-эссе на тему «Чему учит предмет «Окружающий мир»».

Итак, навыки самостоятельной работы на уроках окружающего мира у младших школьников формируются постепенно и очень важно следовать определенному плану последовательности [16]. Важно показать ребенку, что учитель в любой момент придет на помощь и даст неочевидную подсказку, ведь главное в такой работе научить ребенка рассуждать и оценивать свои действия, найти к работе творческий индивидуальный подход. Ребенок должен понимать, что его работа индивидуальна, что он за нее ответственный. Научить младшего школьника самостоятельно находить ответы на поставленные задачи не так просто, в силу возраста и неопытности. По результатам работы мы делаем вывод о том, что формирование навыков самостоятельной работы является важным условием для развития познавательной и творческой активности у младших школьников, а также помогает расширить общий кругозор и пригодится не только в изучении других предметов школьной программы, но и в дальнейшем обучении в старшей школе [8].

Для наглядности, представим результат диагностики на графике (Рис.9).

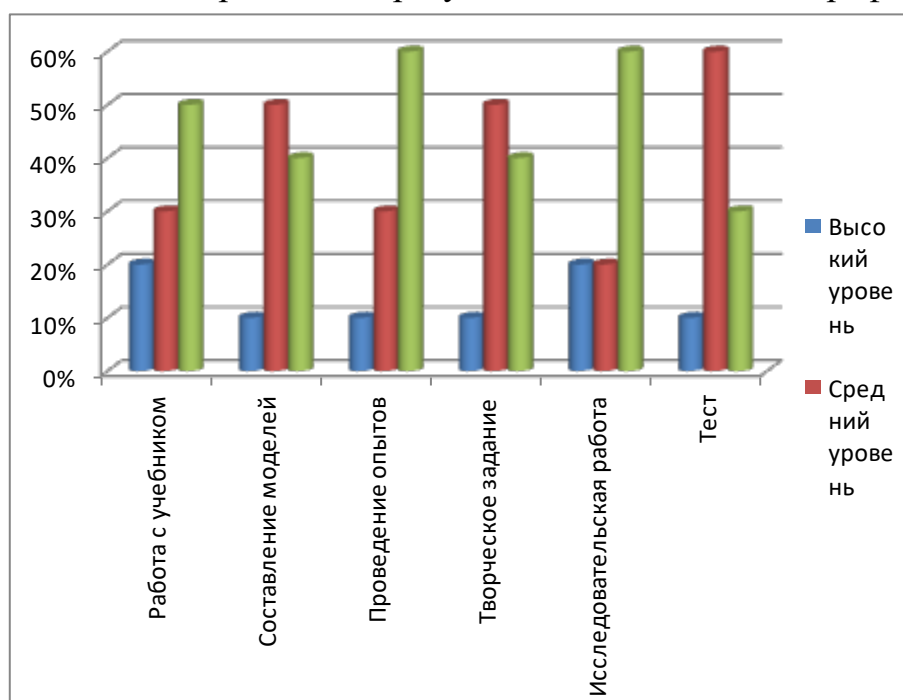


Рисунок 9 Результаты исследования учеников третьего класса.

На контрольном этапе эксперимента подводим итоги. Отразим результат успеваемости учеников в таблице.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что 40% (4 человека) имеют высокий уровень навыков самостоятельных умений, также

40% (4 человека) обладают средним уровнем и 20% (2 человека) имеют низкий уровень овладения навыками самостоятельной работы.

Таким образом, мы видим, что проделанная работа с младшими школьниками положительно повлияла на формирование у них навыков самостоятельной работы, школьники научились работать самостоятельно и в группах, находить нужную информацию и работать с ней.

Список литературы:

1. Бардиер, Г. Л. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. / Г.Л. Бардиер // – СПб.: 2018. – 223 с.
2. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся / В.К. Буряк // – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
3. Вахрушев А.А. Методические рекомендации для учителя. / А.А. Вахрушев // Педагогика и психология – 2017. – 37 с.
4. Веракса, Н. Е. Детская психология. / Н.Е. Веракса // – М.: 2020. — 446 с.
5. Вергелес Г.И. Система формирования учебной деятельности младших школьников / Г.И. Вергелес // М.: – 2023. — 18 с.
6. Виноградова, Н.Ф. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе? / Н.Ф. Виноградова // – Начальная школа – 2020. – № 9 – 10-13 с.
7. Воронцова А.В. Дидактика начального образования / А.В. Воронцова // – Учебное пособие – М.: 2022 – 309 с.
8. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский // — М.: 2020. — 160 с.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский // – М.: 2014. – 672 с.
10. Гаврилова В.П. Формирование ключевых компетентностей учащихся на уроках окружающего мира в начальной школе / В.П. Гаврилова // – Научная статья. – 2022 – 11 с.
11. Гаврилычева, Г.Ф. Воспитание самостоятельности. / Г.Ф. Гаврилычева // Воспитание школьников. – № 6. – 2018.– с. 33–38.
12. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин // – Москва: Университет, 2000. – 336 с.
13. Герд А.Я. Педагогика / А.Я. Герд // Избранные педагогические труды. — М.: 2020. — 16 с.
14. Горностаева, З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности. / З.Я. Горностаева // — Открытая школа. — 2019. — № 2 — 15-21 с.
15. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. / М.А. Данилов // – М.: 1988.– 116 с.

16. Даськова, Ю. В. Подходы к контролю и оценке творческой самостоятельности / Ю.В. Даськова // Молодой ученый. – № 7. – 2021. – с. 42 – 48.
17. Дайри, Н.Г. О сущности самостоятельной работы / — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, / Н.Г. Дайри // Образование и воспитание. 2019. № 5. – 7 с.
18. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. / Б.П. Есипов // – М.: 1985. – 239 с.
19. Ефимкина, Р.П. Детская психология: методические указания / Р.П. Ефимкина [электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0404/1_0404-1.shtml (дата обращения: 18.03.2022).
20. Жарова, Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л.В. Жарова // — М.: — 1982. — 43 с.
21. Завитаев, А.П. Навыки самостоятельной работы / А.П. Завитаев // Журнал «Начальная школа» / Научная литература для ВУЗов. – №6 – 2019. – 12 с.
22. Зайцева, И. И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации / И.И. Зайцева // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! 2021. – Пилотный выпуск. – 4-6 с.
23. Казакова, А.Г. Организация самостоятельной работы школьников / А.Г. Казакова // – М.: 2019. – 89 с.
24. Калинина, Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие / Н.В. Калинина // – М.: 2018. – 80 с.
25. Козина, Е.Ф. Практикум по методике преподавания интегративного курса «Окружающий мир». / Е.Ф. Козина // – М.: Академия, 2017. – 14 с.
26. Кулагина, И. Ю. Младшие школьники: особенности развития. / И.Ю. Кулагина // – М.: 2019. – 174 с.
27. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка / А.А. Люблинская [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8144.php> (дата обращения: 25.04.2022).
28. Мельникова, А. С. Организация самостоятельной работы школьников на уроках окружающего мира / А.С. Мельникова // – Челябинск: 2014. – с. 54–56.
29. Методическое пособие с электронным интерактивным приложением «Повторение и контроль знаний. Окружающий мир 2-3 классы». М, Издательство «Глобу-с» – 2023 – 26 с.
30. Обухова, Л. Ф. Психология развития. / Л.Ф. Обухова // Исследование ребенка от рождения до школы. – М.: 2020. — 275 с.
31. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова // – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 460 с.
32. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико–экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый // – М.: 1990. – 240 с.

33. Поглазова О.Т. Окружающий мир. / О.Т. Поглазова // Методические рекомендации по изучению интегрированного курса Окружающий мир: Пособие для учителя. – Смоленск: Ассоциация XXI век. – 2021. – 13 с.
34. Поздеева, С.И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3. – С. 36 – 40.
35. Плешаков, А. А. Окружающий мир. / А.А. Плешаков. Учебник. 3 класс. В 2-х частях: Ч. 1. – М.: 2020. – 133 с.
36. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 (с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. №1241). [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3.1.pdf (дата обращения: 29.01.2022).
37. Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович // – М.: Просвещение, 1988. – 136 – 139 с.
38. Шамова, Т.И. Формирование самостоятельной деятельности школьников. / Т.И. Шамова. – М.: 2015. – 314 с.
39. Эльконин, Д.Б. Детская психология. / Д.Б. Эльконин // – М.: 2016. – 384 с.

УДК

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шелкунова Т.В.,

старший преподаватель кафедры психологии развития личности

В настоящее время демографическая ситуация в России характеризуется демографическим кризисом, т. е. нисходящей демографической динамикой. Смена эпох, потрясения XX века и технический прогресс привели к трансформации традиционного жизненного уклада, нравственных и духовных основ жизни общества и смене ценностных ориентаций в XXI веке. В современных условиях трансформировалась структура семьи (ориентация на малодетность и бездетность, увеличение числа неполных семей), что напрямую повлияло на ухудшение демографической ситуации в России.

Как отмечает В. И. Якунин, сейчас институт семьи переживает кризис, который выражается в устойчивых установках в массовом сознании на малодетность или даже бездетность, в нежелании молодежи создавать семью, распространении «пробных браков», в росте числа разводов.

Разрывается связь между поколениями, семья из расширенной становится нуклеарной, утрачиваются традиционные ценности многопоколенной семьи. В то же время, институт семьи является неотъемлемым условием сохранения традиций и культурной преемственности в истории народа. В условиях демографического кризиса вопрос сохранения традиционных семейных ценностей как мировоззренческих установок у подрастающего поколения приобретает особую значимость и актуальность.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет семью как базовую национальную ценность. Так же в Концепции выделены задачи, которые должны обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в сфере общественных отношений: «осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей; осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу РФ, Отечеству; понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека; бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», одним из важнейших приоритетов государственной политики в области воспитания является «обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям».

Исследователь С. П. Акутина выделяет следующие традиционные семейные духовно-нравственные ценности: «материнство, отцовство, ребенок в семье, кровное родство, семейный лад, домашний очаг, труд, обычаи, традиции, обряды, вера, соборность, родина, трудолюбие, мир».

Изучение литературы показало, что областью исследований ученых в основном являются представления о семье и родительстве студентов и взрослых. Комплексного изучения представлений о семье среди младших школьников не проводилось, что подтверждает актуальность данного исследования.

В работах Ш. А. Амонашвили, С. П. Акутиной, Е. В. Бондаревской, И. В. Метлика, Н. Ю. Яшиной раскрыты проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей у учащихся начальной школы; отмечается необходимость взаимодействия семьи и школы в этом вопросе. В современных исследованиях ученых О. Н. Гноевой, И. Б. Левицкой, Н. Н. Уваровой, Л. Н. Урбанович рассматриваются проблемы ценностного отношения обучающихся к семье.

Младший школьный возраст – это период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. «Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются».

Для детей младшего школьного возраста характерным является: активное отношение к окружающей действительности, повышенная активность, готовность к действиям. Однако младшие школьники быстро устают, а это вызывает необходимость разнообразия видов деятельности и возможности их изменения. Детям этого возраста присущи конкретность и образность мышления, эмоциональность, быстрая смена настроения. Недостаточность жизненного опыта и знаний компенсируется фантазией. Образность мышления, отсутствие стереотипа, эмоциональность, эстетическое отношение к окружающей действительности – эти качества присущи всем младшим школьникам и свидетельствуют о высоком уровне творческих способностей возрастной категории в целом.

Р. С. Немов утверждает, что с приходом ребенка в школу начинается перестройка всех его познавательных процессов. Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов: восприятие, внимание, память, мышление и воображение. По мнению Д. Б. Эльконина, восприятие из анализирующего, которое базируется на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее.

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития и возникновение новых условий для личностного роста человека. Проблема развития познавательного

интереса младших школьников не имеет однозначного решения, по причине ее многофакторности.

М. Н. Скаткин утверждает, что на развитие познавательного интереса младших школьников влияет и содержание материала, и методы обучения, и организационные формы, и постановка воспитательной работы, и материальная база школы, и, наконец, личность учителя.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности.

И. С. Кон, Я. Л. Коломинский, Г. Крайг, А. А. Реан и другие учёные полагают, что отношения и общение со сверстниками являются значимыми для младшего школьника. Принятие среди сверстников – мощный фактор, оказывающий влияние на самооценку учащихся.

Таким образом, развитие младшего школьника – очень сложный и противоречивый процесс. Главная задача возраста – постижение окружающего мира: природы, человеческих отношений. Основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий; осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности. Интенсивно формируются почти все интеллектуальные, социальные и нравственные качества, многие из них уже останутся неизменными на протяжении всей жизни. К концу этого возрастного периода мелкая и общая моторика достаточно скоординирована и точна.

Семья является важнейшим институтом развития ребенка. Ученые считают, что для полноценного развития ребенка и формирования у него последующих представлений об окружающем мире очень важны именно представления о семье.

Для детей младшего школьного возраста основным выступает социальное окружение, формирующее их привычки, основы социальных отношений, систему значимостей. У детей в возрасте 6-7 лет определяется система их отношений к себе, близким и другим людям, различным видам действий. А. Ф. Шарапова указывает в своей работе, что именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, осмысливают первые нормы и ценности.

Изучение процесса формирования представлений школьников о семье отражено в ряде работ Э. К. Васильевой, Н. И. Демидовой, С. И. Голод, А. Г. Харчева.

Выявлено, что этим представлениям свойственны неточность и фрагментарность, неустойчивость и изменчивость, а иногда просто несоответствие действительности, замена представлений выдумками и фантазиями.

В младшем школьном возрасте семья выступает в качестве группы, способной значительно повлиять на социальные представления ребёнка и заложить мощный фундамент для развития социальных представлений в дальнейшем.

Сегодня все чаще у детей отсутствуют четкие представления о понятиях «семья», «члены семьи», «семейные роли», «семейные традиции». Наблюдаются неточные знания истории своего семейного рода. В свою очередь в семьях не сформированы представления о положительных и отрицательных поступках членов семьи, о семейных ценностях, традициях. Часто между родителями нет согласованности в воспитательных воздействиях на ребенка. Сегодня все чаще можно констатировать тот факт, что семья перестает быть «домашним очагом». Подрастающее поколение все чаще недооценивает семейные ценности, а интерес к изучению и сохранению семейных обычаев и традиций неустойчив или вовсе отсутствует.

В рамках классификации традиционных семейных духовно-нравственных ценностей, исследователь С. П. Акутина выделяет следующие: ценность материнства и отцовства, ребенок в семье, кровное родство и семейный лад, домашний очаг, труд, традиции, обряды и обычаи, вера, родина, трудолюбие, мир.

По мнению В.А. Мищенко, все выше перечисленное находит отражение в представлениях детей о семье, которые чаще всего «они носят расплывчатый характер, а многие дети не могут охарактеризовать значимость семьи в жизни человека». Данный автор указывает, что главными условиями формирования представлений о семье являются эмоциональный климат семьи и нравственное воспитание ребенка.

Положительный эмоциональный климат семьи, где преобладают радость, оптимизм, душевность, любовь и нежность, нужен ребенку для его психического здоровья. То, как взрослые реагируют на происходящее в окружающей жизни, имеет огромное значение для формирования представлений ребенка, который откликается на все происходящее эмоциональными средствами: смехом, гневом, жестикуляцией, мимикой.

Исследователь О.Ю. Федосеева выделяет следующие критерии и показатели сформированности нравственных ценностей младших школьников.

Когнитивный (интеллектуально-волевой, когнитивно-познавательный) критерий характеризуется следующими показателями – полнота и объем знаний о ценностях, ценностное отношение к познанию, нравственная мотивация в деятельности, ценностное отношение к близким людям, творческое отношение к задачам, замыслам, поручениям.

Показателями эмоционального (эмоционально-ценностного, эмоционально-волевого, эмоционально-мотивационного) критерия являются: степень развития эмоционального к нравственно значимым ценностям, ценностное отношение к семье, способность к рефлексии, способность к интерпретации понятий.

Поведенческий (коммуникативный) критерий характеризуется:

- наличием практического опыта следования принятым нравственным ценностям в поведении;
- способностью оценивать свое поведение и окружающих с позиции следования традиционным родовым семейным ценностям (наличие собственных оценочных суждений);
- сформированностью способности к коммуникации на основе ценностных ориентаций.

Для расширения представлений детей о семье важны семейные традиции, совместный досуг, положительный пример распределения ролей в семье, функциональные обязанности главных членов семьи – матери и отца. Совместно организованная деятельность по созданию семейного быта может способствовать расширению представлений о семье у младших школьников путем исследования истории семьи, анализа деятельности членов семьи в повседневной жизни, актуализации семейных традиций и праздников.

Таким образом, формирование у детей представлений о семье происходит с момента рождения ребенка. Дети младшего школьного возраста ставят в идеал отношения между родителями. Поэтому, можно сделать вывод о том, что семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит младшего школьника к его будущей семейной жизни. Для более эффективного формирования семейных ценностей, нужно начать формировать семейные традиции. Эти традиции будут передаваться из поколения в поколение, что следует сохранению семейных ценностей.

С целью изучения представлений о семье у ребенка младшего школьного возраста было организовано экспериментальное исследование, в котором принимало участие 20 детей в возрасте от 7 до 8 лет. Данное исследование осуществлялось на базе общеобразовательной школы.

Экспериментальное изучение представлений о семье ребенка младшего школьного возраста предусматривало использование следующих методов диагностики:

- проективного теста «Рисунок семьи» (Р. Бернс и А. Кауфман);
- методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви.

Выбирая психодиагностический инструментарий для изучения представлений о семье у детей младшего школьного возраста, мы руководствовались следующим:

1) время проведения обследования не должно превышать 45 минут, т.к. младшие школьники склонны к быстрой утомляемости и, следовательно, результаты могут стать невалидными;

2) каждая из используемых методик затрагивает разные стороны психического, личностного, социального развития детей младшего школьного возраста.

Выбор проективной методики «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернса и С. Кауфмана) является сопутствующим в нашей экспериментальной работе. Он связан с тем, что представленная в ней инструкция дает испытуемому относительную свободу в выборе ответа, отсутствует оценка, а также с тем, что ведет к максимальной проекции личности, нет ограничения нормами и критериями оценок. Данная методика менее подвержена фальсификации, в отличие от других. Целью проективного теста «Рисунок семьи» (Р. Бернса и А. Кауфмана; Л.М. Костина, 2002) явилось исследование роли семьи в жизни детей младшего школьного возраста, выявление особенностей их внутреннего мира, а также выявление особенностей внутрисемейных отношений. Перед началом проведения теста учащимся давалась подробная инструкция по выполнению задания «Нарисуй свою семью».

В ходе анализа авторы методики предлагают выделить следующие элементы:

1. Благоприятная обстановка в семье. Дети живут в благополучной семье, где царит атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, положительный эмоционально–психологический климат. Родители заботятся о воспитании своих детей, передают им семейные традиции, формируют личностные качества, в том числе и качества будущего семьянина.

2. Неспokoйность в семейных отношениях (отгородиться от реальности).

3. Противоречия (разногласия) в семье.

4. Чувство недостаточности в семейных отношениях (нарушения эмоциональных контактов в семье).

5. Неприязнь в семейной ситуации.

2. Методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви применялся нами для изучения представлений детей младшего школьного возраста о семье.

Материал методики представляет собой бланк, на котором напечатаны 60 неоконченных предложений. Для обработки результатов исследования для каждой группы предложений выводится характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную.

Приведем примеры предложений и варианты ответов с оценкой:

1. Большинство известных мне семей ...

а) несчастливы, недружные – 2;

б) нервные, не очень дружные – 1;

в) все одинаковы – 0.

2. Будущее кажется мне ...

а) мрачным, плохим, странным – 2;

б) туманным, неприглядным – 1;

в) неясным, неизвестным – 0.

Такая количественная оценка облегчает определение у обследуемого младшего школьника дисгармоничной системы семейных отношений. Поскольку цель работы – выявить особенности представлений детей младшего

школьного возраста о семье, то из заявленной методики в исследовании были описаны только те критерии, которые отражали его специфику. Это следующие шкалы: отношение к отцу, отношение к матери, отношение к семье.

Рассмотрим результаты экспериментального изучения представлений о семье ребенка младшего школьного возраста.

По методике «Рисунок семьи» видно, что по симптомокомплексам получены следующие результаты:

1. Благоприятная семейная ситуация выявлена у 30% (6 детей). Эти дети живут в семье с благоприятной ситуацией. Они могут надеяться на помощь взрослых членов семьи в любой ситуации. То есть мы можем говорить о том, что только третья часть детей живут и воспитываются в семьях, обеспечивающих их эмоционально-психологические потребности.

2. Тревожность в семейных отношениях (отгораживание от внешнего мира) выявлена у 25% (5 школьников).

3. Конфликтные отношения в семье выявлены у 20% (4 школьника).

4. Чувство неполноценности в семейной ситуации (нарушения эмоциональных контактов в семье) – выявлено у 15% (3 школьника).

5. Враждебность в семейной ситуации (агрессия в семейных отношениях) выявлена у 10% (2 школьника).

Таким образом, анализ данных позволяет сделать вывод о том, что две третьих современных детей младшего школьного возраста живут и воспитываются в семьях, испытывающих различные трудности в межличностных и внутриличностных отношениях между её членами. Начинаются эти проблемы с тревожности в семейных отношениях, начиная с зависимости общения с ребёнком от «настроения» родителей и продолжая постоянными конфликтными ситуациями в семье. Это ведет, как правило, к возникновению чувства ненужности у детей, а также к возникновению враждебности в семейных ситуациях. Кинетический рисунок семьи позволил нам выявить уровни детско-родительских отношений и – соответственно, определить, насколько серьезно занимаются современные родители воспитанием своих детей, а в контексте как это отображается на формировании у детей представлений о семье.

К высокому уровню развития детско-родительских отношений относим рисунки, где ребёнку комфортно в семье: на рисунке присутствуют все члены семьи, в центре рисунка – сам ребёнок в окружении родителей; он изображает себя и родителей нарядными, тщательно прорисовывает каждую линию, на лицах взрослых и ребёнка – улыбка, прослеживается спокойствие в позах, движениях.

Средний уровень детско-родительских отношений демонстрирует отсутствие кого-либо из членов семьи, наличие беспокойства, если ребёнок рисует себя грустным, вдали от родителей, наличие враждебности по отношению к взрослым проявляется через штриховку деталей, отсутствие некоторых частей тела (например, рук, рта).

Низкий уровень детско-родительских отношений: отсутствие одного из родителей, испуганное выражение лица ребёнка, ощущение эмоционального напряжения через использование в рисунке тёмных красок. Наличие враждебности по отношению к родителям прослеживается через прорисовку таких деталей, как разведённые руки, растопыренные пальцы, оскаленный рот.

Рассмотрим результаты методики «Незаконченные предложения» Сакса и Леви.

По шкале «отношение к отцу» мы выявили, что положительно относятся к своему отцу 9 школьников (это составляет 45% от общего количества).

Наиболее типичными ответами этих младших школьников были:

- «Думаю, что мой отец редко выпивает»,
- «Я хотел бы, чтобы мой отец был лучше всех в мире».

8 школьников относятся отрицательно к отцу, что составляет 40%, - в основном это те младшие школьники, родители которых находятся в разводе или их воспитывает одна мама. Наиболее типичными ответами этих детей стали:

- «Думаю, что мой отец ничего не сделает ради меня»,
- «Думаю, что мой отец редко бывает дома и разговаривает со мной».

И 3 младших школьника относятся к отцу индифферентно – это составляет 15%. Наиболее типичными ответами таких детей стали:

- «Думаю, что мой отец редко думает обо мне»,
- «Ему все безразлично».

По шкале «отношение к матери» нами установлено, что положительно относятся к матери в экспериментальной группе 12 школьников, что составляет 60% респондентов.

Наиболее типичными ответами этих детей стали:

- «Моя мама и я – лучшие друзья»,
- «Моя мать самый лучший и добрый в мире человек»,
- «Моя мама – самая заботливая».

Отрицательно относятся к матери всего 3 ребенка, что составляет 15%. Наиболее типичными ответами стали:

- «Я люблю свою маму, но она такая невыдержанная, часто кричит на меня»,
- «Мама вечно занята, ей не до меня»,
- «Мама постоянно выясняет отношения с папой».

Безразлично относятся к своей матери 5 школьников, или 25%: «Мои родители заняты только собой».

По шкале «отношение к семье» мы выявили, что положительно относятся к своей семье 10 учащихся, что составляет 50% из всей группы.

Наиболее типичными ответами этих детей были:

- «По сравнению с большинством других семей, моя семья самая лучшая»,

- «Большинство известных мне семей во многом уступают моей, моя семья самая дружная и сплоченная».

Отрицательно относятся к семье 3 ребенка, что составляет 19% группы. Наиболее типичными высказываниями стали:

- «Когда я был маленьким ребенком, моя семья была более дружной, а сейчас меня практически не замечают там»,

- «Моя семья обращается со мной как с ребенком, и мне это не нравится».

Безразлично относится к своей семье 7 школьников, что составляет 31% от общего количества.

Таким образом, полученные результаты экспериментального исследования позволили нам выявить следующие особенности представлений о семье у младших школьников: дети на первое место в структуре семьи ставят маму. Испытуемые представляют членов семьи веселыми и счастливыми. Семья не мыслится без общей деятельности всех ее членов, без благополучия в семейных отношениях. В семье должно быть взаимопонимание между детьми и родителями. Мальчики часто указывали, что главным в семье должен быть отец, а девочки считали, что мать.

Изучение особенностей представлений о семье у детей младшего школьного возраста позволило нам прийти к заключению, что для детей именно семья обеспечивает эмоциональные связи и привязанности, она основа чувства защищенности. Люди, которые занимаются общими делами, проводят свободное время в кругу родных – это и есть семья для детей. Дети понимают под словом «семья» такие свойства как: проявление эмоциональной отзывчивости на состояние близких людей, проявление своей заботы о родных и близких, помощь в выполнении домашних обязанностей.

Современные исследователи выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий критерии и показатели сформированности нравственных ценностей младших школьников.

Поэтому, семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит младшего школьника к его будущей семейной жизни. Для более эффективного формирования семейных ценностей, нужно начать формировать семейные традиции. Эти традиции будут передаваться из поколения в поколение, что следует сохранению семейных ценностей.

В ходе экспериментального исследования нами были выявлены следующие особенности представлений о семье у детей младшего школьного возраста: дети на первое место в структуре семьи ставят маму. Испытуемые представляют членов семьи веселыми и счастливыми. Семья не мыслится без общей деятельности всех ее членов, без благополучия в семейных отношениях. В семье должно быть взаимопонимание между детьми и родителями. Мальчики часто указывали, что главным в семье должен быть отец, а девочки считали, что мать.

Таким образом, именно в совместной деятельности, в кругу семьи происходит полноценное развитие ребенка, что способствует установлению доверительных отношений между ее членами. Дети понимают под словом «семья» такие свойства как: проявление эмоциональной отзывчивости на состояние близких людей, проявление своей заботы о родных и близких, помощь в выполнении домашних обязанностей.

Следует отметить тот факт, что эмоционально все дети испытывают потребность в благополучии семейных отношений. В связи с этим необходимо помнить, что младший школьный возраст это тот период, в который семья все еще выступает значимой группой и в большей степени способствует возвращению благополучных семейных отношений в следующем поколении.

Литература:

1. Кузнецова, А. С. Психологические особенности формирования представлений о семье и образе родителя у детей младшего школьного и подросткового возрастов / А. С. Кузнецова, И. В. Гужва // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2017. – № 2. – С. 80–84.

2. Молл, Е. Г. Особенности развития сферы социальных представлений у младших школьников / Е. Г. Молл // Вопр, психологии. – 2018. – №3. – С. 85 – 91.

3. Пинигина, Ю. А. Особенности представлений о семье у детей младшего школьного возраста / Ю. А. Пинигина // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 3 (21). – С. 1-4.

4. Попова, Т. Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста / Т. Е. Попова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 4–2 (32). – С. 95–96.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] / Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/#review>.

6. Хаустова, И. В. Особенности социальных представлений о семье у младших школьников / И. В. Хаустова // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития : материалы региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов (Красноярск). – 2018. – С. 80–82.

7. Шелкунова, Т. В. Анализ представлений о семье у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-predstavleniy-o-semie-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Л.С. Шмутьская,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

Формирование личности как субъекта социальной действительности, способной самостоятельно раскрывать и развивать все свои потенциальные возможности, обуславливает мобилизацию умений критически мыслить, творчески решать научные, производственные, общественные задачи, постоянно пополнять свои знания и совершенствовать умения по их применению. Это позволит каждому индивиду не только следовать за прогрессивными изменениями в науке и культуре, но и самому их осуществлять, создавая собственный творческий продукт. В связи с этим возрастает роль интеллекта в формировании личности. Интеллект и интеллектуальное развитие выступают в качестве важнейшего компонента любой деятельности человека. Интеллектуальные способности развиваются в деятельности, они основаны на мыслительных операциях и являются основой при выполнении любых учебных заданий. Недостаточно высокий уровень интеллектуального развития, мыслительной деятельности обучающихся является причиной учебных трудностей и сказывается на успеваемости школьников в целом. Поэтому развитие интеллектуальных способностей является приоритетным направлением в обучении.

У понятия «интеллект» существует множество разнообразных определений, в которых отсутствует однозначность толкования. Это связано с многообразием интеллектуальных проявлений. Однако интеллект является психическим процессом и неразрывно связан с другими психическими составляющими. В каждом из рассмотренных определений интеллекта есть общий компонент, позволяющий отличить его от других психических процессов. В любом интеллектуальном акте активизируются все те функции психики, которые направлены на познание окружающего мира (такие как память, воображение, мышление и т.д.). Одно из самых частых отождествлений интеллекта происходит с мышлением. Отсюда дается следующее определение: интеллект – это мыслительная способность человека [1]. Некоторые учёные вслед за этим стали отождествлять интеллект и с системой умственных операций, стилем решения проблем, с индивидуальным когнитивным стилем, трактуемым в когнитивной психологии также как стиль познания, мышления. Однако разводить данные понятия стали ещё в XX веке. В частности, французский психолог Жан Пиаже [12] предлагал трактовать интеллект как «психическую адаптацию к новым условиям». Если для Пиаже интеллект выступает общим регулятором поведения всех уровней, то для некоторых других исследователей (А. Бине, Л. Векслер) он становится знаком обучаемости человека и любого

другого живого существа всему новому, непознанному. М.А. Холодной [13] принадлежит одна из первых попыток упорядочить информацию, которая была накоплена в области экспериментально-психологических теорий и исследований интеллекта. Она выделила восемь основных подходов, каждый из которых характеризуется определённой концепцией трактовки природы интеллекта: Социокультурный – интеллект выступает как результат процесса социализации и влияния культуры на человека в целом. К данному подходу относится теория Л.С. Выготского [5] о высших психических функциях.

Существует натуральный интеллект, которым ребёнок обладает при рождении и его исторически возникшая форма, строение которой основано на овладении словом. Отсюда, механизмом интеллектуального развития ребёнка становится формирование им в сознании словесных значений, характеризующих способность к росту интеллектуальных возможностей (Л.С. Выготский; Дж. Брунер; А.Р. Лурия и др.).

Феноменологический – интеллект в рамках данного подхода определяется как особая форма содержания сознания. Ключевой характеристикой здесь является «инсайт» (понимание сути проблемы внезапно, неожиданно в данный момент). Чем сильнее понимание проблемы и ответное действие, тем глубже развиты интеллектуальные способности человека (К. Дункер; В. Кейлер; Р. Глезер; Р. Мейли; М. Вертгеймер; Дж. Кэмптон и др.).

Генетический – интеллект подразумевает под собой следствие усложняющейся адаптации к условиям окружающей среды при естественном взаимодействии человека с внешним миром. В рамках подхода выдвигаются две теории, где важнейшим фактором становятся поведение и адаптация, а глубинные проявления интеллекта определяются врождёнными свойствами нервной системы (У.Р. Чарлсворз; Ж. Пиаже).

Процессуально-деятельностный – интеллект здесь рассматривается как особая форма человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн; Н.Ф. Талызина; В.Ю. Крамаренко; О.К. Тихомиров и др.). Образовательный – данный подход определяет интеллект как продукт целенаправленного обучения. Отсюда следует, что интеллект поддаётся изучению через формирование конкретных познавательных умений и навыков при руководстве этими процессами специально подготовленных людей (К. Фишер; Р. Фейерштейн; А. Стаатс и др.).

Информационный интеллект является совокупностью базовых процессов переработки, осмысления информации. Одной из важнейших составляющих здесь является «ментальная скорость», заключающаяся в точности и скорости переработки данных. Чем выше ментальная скорость, тем человек более интеллектуально развит (Г. Айзенк; Р. Стернберг; Э. Хант и др.).

Регуляционный интеллект является формой саморегуляции психической активности (Л.Л. Терстоун и др.). Структурно-уровневый интеллект рассматривается как система познавательных процессов, происходящих на разных уровнях. Критерием развития интеллекта выступает система связи

данных процессов (Б.Г. Ананьев; Е.И. Степанова; Б.М. Величковский). В данном исследовании мы будем опираться на образовательный подход и определять интеллект как явление психики, содержащее в себе способность к целенаправленному обучению через познание и решение различных проблем и задач, объединяющее такие познавательные способности, как память, восприятие, ощущение.

Существуют различные концепции, пытавшиеся ответить на вопрос о структуре интеллекта. Так, Ч. Спирмен [11] одним из первых в начале XX века (1904 г.) выделил генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, который являлся показателем специфических способностей. Учёный считал, что у каждого человека есть два вида интеллекта, первый из которых – общий интеллект и его уровень развития, от которого зависит адаптация индивида к окружающей среде. Второй вид включает в себя набор специальных возможностей (специфических способностей), которые проявляются в решении конкретных проблем и задач. Л. Терстоун [11] впоследствии исследовал стороны общего интеллекта при помощи статистических методов. Данные стороны он назвал первичными умственными потенциями. Всего было выделено семь первичных потенций: способность к счёту, т.е. способность обращаться к числам и выполнять арифметические действия; вербальная (словеная) гибкость, подразумевающая под собой лёгкость, с которой человек вступает в коммуникацию, может объясниться с помощью слов, наиболее подходящих под ситуацию; вербальное восприятие, заключающееся в способности понимать такие виды речи, как устная и письменная; пространственная ориентация, т.е. способность представления различных предметов и форм в пространстве; способность к рассуждению; быстрота восприятия сходств и различий между предметами и изображениями.

В представлении американского психолога Дж. Гилфорда [6] интеллект является кубической моделью. Исходя из умственных операций, результатов, к которым они приводят и их содержанию (содержание может быть связано со значением (семантическое), поведенческим, символическим, образным), Дж. Гилфорд выделил факторов интеллекта. У Д. Векслера [2] и А. Бине [3] интеллект представляется одноуровневой моделью, состоящей из двух отсеков. Эти отсеки содержат показатели вербального и невербального (действенного и образного) характера. Кеттел [9] (1967 г.) указывает, что при рождении у каждого человека возникает потенциальный интеллект, лежащий в основе таких способностей, как мышление, абстрагирование и рассуждение. Данный интеллект достигает наибольшего пика примерно к 20 годам. Б.Г. Ананьев [14], в противовес Бине и Векслеру, рассматривал интеллект как многоуровневую систему когнитивных (познавательных) проявлений, включающих состояния, процессы и свойства личности. Эта система, в свою очередь, связана с обменными (метаболическими), вегетативными и нейродинамическими процессами и характеристиками. Через данные характеристики определяется степень работы интеллекта и её мера полезности и вредности для человеческого

организма. Интеллект при таком подходе выступает в качестве совокупности познавательных функций и процессов, сопровождаемых метаболическим обеспечением. Высокие показатели по интеллекту прогнозируют успешность человека в любом виде деятельности. Вербальный и невербальный интеллект выступают в качестве подструктур общего. Вербальное ответвление общего интеллекта отражает особенности его вербально-логической формы с опорой на знания, образование, жизненный опыт, социальное окружение отдельно взятого индивида. Невербальный интеллект зависит больше от психофизических способностей индивида, показателей движения и чувствительности, его умений, чем от знаний. Два данных показателя суммируются и из суммы успешности выполнения каждого задания на конкретный вид интеллекта, после соотнесения полученной суммы с возрастом испытуемого выводится оценка общего интеллекта.

В середине XX века психологи приходят к пониманию того, что умственные способности людей отличаются и на передний план выходит классификация интеллекта Говарда Гарднера. Г. Гарднер [4] в своей классификации выделяет 8 видов интеллекта:

1. Логико-математический интеллект. Данный вид интеллекта включает в себя способность к структурированию информации, способствует логическому мыслительному процессу, пониманию графиков, таблиц, чертежей. В этом виде развито умение упорядоченно мыслить, давать количественную оценку явлениям.

2. Вербально-лингвистический интеллект. Состоит из способности воспринимать и передавать информацию в речевой форме. Сюда включаются такие процессы, как осмысленное восприятие речевых звуков, умение создавать и воспроизводить тексты, предложения в которых связаны по смыслу, логичны, завершены. Язык используется в соответствии с речевыми нормами, человек хорошо владеет письменной речью, соблюдает правила речевого этикета и в зависимости от ситуации может регулировать речевые нормы.

3. Натуралистический интеллект. Данный вид интеллекта выделяется на основе умения человека анализировать окружающую обстановку, природные явления (в частности, способность понять угрозу, различить съедобное и несъедобное, оценить погодные условия), от которых во многом зависит жизнь человека.

4. Визуально-пространственный интеллект. Развивается образное мышление. С данным видом интеллекта связаны следующие факторы: пространственное ориентирование, развитое воображение, фиксация образов в пространстве, воплощение мысли в стихотворных, художественных, песенных и других образах.

5. Интерперсональный (межличностный) интеллект. Характеризуется умением взаимодействовать с социумом, от которого зависит успех человека в различных начинаниях. Включает в себя высокоразвитые коммуникативные

навыки и средства коммуникации, способность руководить и исполнять поручения, работать в команде. Сюда же входят организаторские навыки.

6. Внутрличностный интеллект Вид тесно связан с самосознанием и состоит из: погружения во внутренний мир, способности понимать и воспринимать свои достоинства и недостатки, склонности к оценке собственных действий, готовности к одиночеству, анализа чувств и поступков.

7. Кинестетический интеллект. Через прикосновения, движения происходит познание и осмысление реальности. Присутствует потребность чувствовать своё тело и понимать все его сигналы.

8. Музыкально-ритмический интеллект. Состоит из способности воспринимать ритм, тембр, мелодию. Люди, у которых развит данный вид интеллекта, могут воспроизводить мелодии на слух, различают особенности звучания музыкальных инструментов, оценивают эмоциональный фон, который передаёт характер музыки.

Таким образом, существует множество определений и классификаций интеллекта. Образовательный подход в понимании интеллекта в наибольшей степени применим к обучающимся. На уроках русского языка большое значение имеет развитие вербального (в частности вербально-лингвистического) интеллекта, памяти. И в дальнейшем на него будет обращено большее внимание.

Воспитание интеллекта ребёнка требует всестороннего развития его когнитивных способностей (наблюдательности, стимуляции воображения, упражнений на разные виды памяти, разнообразия ощущений и т.д.), но в особенности – развития мышления и мыслительных процессов. Воспитание интеллекта является одной из центральных задач всестороннего гармонического развития личности.

Интеллектуальное развитие определяется как непрерывный процесс, который совершается в учении, играх, труде, жизненных ситуациях и наиболее активно оно происходит на протяжении интенсивного усвоения и творческого применения знаний [10]. С интеллектуальным развитием связаны учебно-интеллектуальные способности.

Они включают в себя множество компонентов, из которых были выделены основные [8]: анализ, сравнение, классифицирование, обобщение, систематизация, выделение главной мысли, абстрагирование, формулировка выводов, установка причинно-следственных связей, выявление закономерностей, построение умозаключений. Данные компоненты опираются на мыслительные процессы и направлены на развитие познавательной деятельности обучающихся.

Развитие интеллектуальных способностей обучающихся тесно связано с их возрастными особенностями. Обучающиеся 5-6 классов являются представителями группы младшего подросткового возраста, в котором как раз начинается более интенсивное развитие левого полушария, отвечающего за логическое мышление. Интеллектуальное развитие обучающихся 5-6 классов,

учитывая все возрастные особенности данного периода, представляет собой следующую картину: Во-первых, значительно повышается уровень развития мыслительных процессов. Начинает активизироваться несколько видов мышления [7]. Абстрактный вид позволяет выходить за рамки существующих в реальности предметов. Обучающиеся овладевают абстрактными понятиями, противопоставленными конкретным, отвлечёнными от части свойств реального объекта. Так, например, можно говорить о конкретной книге с её сюжетом, названием, автором, обложкой, или завести разговор о книгах вообще, что будет являться абстракцией и охарактеризуется способностью к обобщению предметов. Или же, абстрактными могут являться понятия, которые получают свой смысл непосредственно в разговоре. При помощи абстрактного мышления обучающиеся способны определять сущность предметов, выстраивать закономерные связи и прогнозы, строить умозаключения.

Гипотетическое мышление характеризуется способностью подростков к представлениям, выстраиванию предположений, воображению ситуаций, которые в теории могли бы случиться.

Третий вид мышления – рефлексивный. Он связан со способностью обучающихся к самоанализу, потребностью обратить внимание на себя, погружению во внутренний мир, а также способностью анализировать других, переосмысливать поступки. Развитие видов мышления указывает и на развитие мыслительных операций. В младшем подростковом возрасте становится возможным оперирование представлениями, повышение навыков конкретного мышления, анализа и синтеза, начало перехода к формальным операциям (действиями в уме с понятиями). Происходит увеличение объёма информации, при котором ребёнок сможет быстро обрабатывать получаемые данные. Внимание удерживается на логически организованном материале. Во-вторых, одной из возрастных особенностей младшего школьного периода становится развитие интересов. Обучающиеся быстро переключают внимание с одного предмета на другой. Они распространяют свою заинтересованность на предметы из различных областей, но интерес недолговечен. Данное явление можно объяснить «сенсорной жаждой», что означает потребность в восполнении новых ощущений. Отсюда вытекает проблема мотивации детей на занятиях, где их достаточно трудно заинтересовать чем-либо надолго. Но возможность ребёнку заниматься различными видами деятельности, содействует подбору тех заданий, направлений, к которым у него действительно есть интерес и способности.

Для обучающихся 11-12 лет важным становится аргументация явлений, они задаются вопросами о причинах происхождения тех или иных процессов, быстро включаются в разговор, любят на практике выяснять какие-либо утверждения. Развивается метапамять (метапознание), проявляющаяся в понимании того, как работают процессы запоминания, способностью к осознанному хранению и извлечению необходимой информации. Считается, что метапамятью обуславливается разница в возможностях обучающихся

усваивать информацию [7]. Сильные ученики имеют представление о том, что им необходимо знать, какие действия совершить, чтобы выдать высокие результаты. Они могут самостоятельно оценить свой уровень знаний и владение материалом, активно осваивают предметы. Для слабых обучающихся характерно пассивное усвоение материала. Интеллектуальное развитие, умственные способности ребёнка зависят от таких факторов, как содержание учебно-познавательных заданий, методов и приёмов их усвоения.

Одной из проблем становится создание такой системы обучения, которая в полной мере будет учитывать возможности, склонности, интересы и способности обучающихся.

На уроках русского языка в школе применяются следующие принципы, основанные на интеллектуальном развитии обучающихся:

1) принцип действенного подхода к обучению: дети не получают готового решения упражнений. В ходе выполнения заданий они с учителем выявляют проблему и находятся в поиске своих, новых путей решения этой проблемы, активизируя мыслительную деятельность в полной мере.

2) принцип разностороннего развивающего воздействия на интеллект ребёнка: данный принцип основывается на подборе и составлении учителем таких заданий, в ходе решения которых у обучающихся формируются необходимые лингвистические знания, умения и навыки.

3) принцип сотрудничества, делового партнёрства педагога и обучающихся: в основе принципа заложен гуманный подход к личности ребёнка, отказ педагога от авторитарного стиля обучения. Учитель становится наставником, выстраивает с обучающимися диалог, вовлекая в учебный процесс и совместную работу, что позволяет настроить обучающихся на активное обучение и привить ответственность.

4) принцип обоснованного ответа: задания формулируются особым образом, при котором школьники ставятся в ситуацию, где при ответе нужно обосновать свой вариант ответа, решения проблемы, аргументировать его, а не просто предоставить. Таким образом, для успешного интеллектуального развития обучающихся в процессе обучения необходимо учитывать их учебно-интеллектуальные способности, возрастные особенности и руководствоваться принципами, основанными на интеллектуальном развитии.

Это поможет правильно подобрать методы и приёмы обучения, а также составить задания, направленные на развитие учебно-интеллектуальных способностей.

Для развития интеллектуальных способностей на уроках русского языка можно использовать следующие задания:

1) задания на развитие способности устанавливать причинно-следственные связи: *Прочитайте тексты, основанные на ответах учащихся. Найдите логические ошибки в ответах, подчеркните их и объясните в чём суть выделенной ошибки. а) Троекуров и Дубровский были разными по характеру людьми, однако они дружили. Именно поэтому сын старшего Дубровского*

учился в Петербурге, и отец не жалел средств на его содержание. б) Я считаю, что русский язык проходит путь своего естественного развития, так как и в бытовой, и в официальной сфере используется много иноязычных слов, причём нередко неоправданно. Зачем употреблять слово «консенсус», когда есть русское слово «согласие» «электорат» – «народ». Наше слепое подражание Западу наносит непоправимый вред русской речи. в) Изучение географии нужно для того, чтобы дать нам возможность узнать о поверхности, климате, растительности тех мест, где мы не были и, может быть, никогда не будем. Из курса географии мы также узнаём о хозяйстве, промышленности, политическом строе данной страны. Без географии мы не смогли бы путешествовать по стране.

2) задания на развитие аналитических способностей: Используя данные из таблицы, ответьте на вопросы: 1) Какие части речи представлены в таблице? 2) На какие три группы по морфемному составу можно поделить слова? 3) По какому признаку один из глаголов будет лишним в представленном перечне? Самостоятельно составьте ещё три вопроса к таблице.

новый	клопы	грызу
прикроватный	перевозки	забросаю
талантливый	супчики	делаю

3) задания на развитие способности сравнивать: Сравните выделенные слова. Что у них общего и чем они отличаются? К какому из видов омонимов можно отнести данные пары слов?

а) Однажды кот подкрался к **попугаю**:

«Сейчас тебя я, братец, **попугаю**...»

Но попугай из клетки крикнул: «**Брысь!**»

Что серый кот, тут убежала **брысь!**

б) замОк – замОк, шустрыЕ белки – яичные белкИ, Орган – оргАн;

в) пруд – прут, балл – бал.

4) Задания на способность к абстрагированию и формулированию выводов: спишите, подчеркнув имена существительные, как члены предложения и вставив пропущенные буквы.

Мя...ким сиянием месяц осв...щал кроны больших деревьев. Исп...рения над р...кой сгустились. Высоко в небо ровным белым светом сверкал Юпитер. Вся природа грезил предр...светным сном. Голубой сумрак еще окутывал землю, реку, но в воздухе и на небе чувствовалось пригл...жение з...ри. Время шло, а мы сидели и тихо в...ли разг...вор.

5) Задания, направленные на развитие способности выявлять закономерности: почему в приведенных парах слов оба случая написания правильны? Чем они отличаются? Стукнете – стукните. Вырастешь – вырастишь.

б) Задания на построение умозаключений: *угадайте слово по его описанию. Объясните, как вам это удалось сделать. Шляпка на ножке. Лесной барабанищик. Собачья радость. Такса, а не собака. Орел, а не птица. Не носки и не чулки. «Глаз» автомобиля. «Свежезамороженный» дождь. «Слово» регулировщика. «Архитектурное строение» пчел. Родной или крестный.*

7) Задания, направленные на обобщение и систематизацию информации
Данные учебно-интеллектуальные способности в большей степени проявляются при изучении теоретической информации и её обработки, но могут быть представлены и отдельными практическими заданиями: *используя информацию из учебника, дополните алгоритм нахождения корня слова. Инструкция: закончите запись алгоритма.*

Порядок действий при выделении корня:

- 1. Важно не торопиться, взвешивать в ... слова.*
- 2. Выделить в слове ..., чтобы определить его основу. Корень слова находится в основе.*
- 3. Подобрать ... слова;*
- 4. Сравнить однокоренные слова и выделить наименьшую общую часть слова – Следует помнить о возможном чередовании согласных в корне слова.*

Краткая запись действий при выделении корня:

- 1) предрассветный (окончание –ый);*
- 2) рассветный, рассветать, светает, свет;*
- 3) свет – наименьшая общая часть. Обозначается знаком корня.*

Следуя порядку действий, указанному выше, обозначьте корни следующих слов: привокзальный, горизонтально, картинный, безвестный.

8) Задания, развивающие умение выделять главную мысль:

Прочитайте текст и просмотрите рисунки, представленные ниже. Какая из картинок отражает главную мысль текста? Аргументируйте свой выбор. Сформулируйте главную мысль в текстовой форме.

1) – Полный ход! (2)Клубы сажки повалили из труб парохода, а из машинного отделения подул на Петю горячим ветром и запахом перегретого пара.

(3)Стеклянная рама люка, как обычно, была приподнята. (4)Отсюда можно было сверху заглянуть в машинное отделение, и Петя каждый раз с наслаждением это проделывал. (5)Каждый раз пароходный двигатель вызывал у мальчика безотчётное восхищение. (6)Петя готов был смотреть на его работу часами. (7)Он поражал мальчика сокрушительной рукотворной силой и продуманностью каждой своей детали.

(8)Стопудовые стальные шатуны носились туда и обратно с изумительной лёгкостью. (9)Жарко шаркая, двигались поршни. (10)Точность взаимодействия завораживала. (11)Петя испытывал невольную гордость, чувствуя и себя причастным к этой мощи. (12)Поистине техника делает человека всесильным!

(13)И ещё одно чудо человеческого гения поражало Петю в машинном отделении. (14)Там была единственная на весь пароход настоящая электрическая лампочка Эдисона. (15)Она висела под жестяной тарелкой, в проволочном намордничке. (16)В её почерневшей склянке слабо светилась докрасна раскалённая петелька. (17)И она казалась Пете таким же свидетельством мощи человеческого разума, как огромная пароходная машина.

Интеллектуальное развитие определяется как непрерывный процесс, который совершается в учении, играх, труде, жизненных ситуациях и наиболее активно оно происходит на протяжении интенсивного усвоения и творческого применения знаний. Для успешного интеллектуального развития обучающихся в процессе обучения необходимо учитывать их учебно-интеллектуальные способности, возрастные особенности и руководствоваться принципами, основанными на интеллектуальном развитии.

Список литературы:

1. Бирюкова, А. Интеллект как основа развития личности: понятия и определения интеллекта / А. Бирюкова // Аналитика культурологии – 2009. – №3. – С. 34-37.

2. Владимирова, С.Г. Шкала Давида Векслера: настоящее и будущее в решении проблемы измерения интеллекта / С.Г. Владимирова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 23-27.

3. Воробьёв, В.С. К 120-летию выхода основополагающих работ Альфреда Бине – нового шага в изучении индивидуальных различий интеллекта и общем прогрессе экспериментальной психологии / В.С. Воробьёв // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – №4. – С. 115-123.

4. Белогрудова, В.П. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера и её принципиальное значение для современного образования / В.П. Белогрудова, А.В. Семерикова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков – 2008. – С. 88-97.

5. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9.

6. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // сборник 67 переводов «Психология мышления», под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс – 1965. – 433-456 с.

7. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская; Отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. - 173 с.

8. Кадола, Е.В. Анализ подходов к изучению проблемы общеучебных умений и навыков / Е.В. Кадола // Вестник Омского университета. – 2009. – №1. – С. 187-189.

9. Кандевский, В. Роль Дж. Кеттела в становлении и развитии научного метода тестов / В. Кандевский, О. Могиль, Т. Ширшова // Педагогические измерения. – 2013. – №4. – С. 45-52.

10. Лучникова, А.А. К вопросу об уточнении понятий «Интеллект», «Потенциальный интеллект», «Интеллектуальные способности» / А.А. Лучникова // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык* – 2015.
11. Никоноров, В.М. Интеллект: подходы к классификации / В.М. Никоноров // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – №4 (33) – 2020. – С. 360-362.
12. Пиаже, Ж. Избранные психологические произведения / Ж. Пиаже – Москва : Наука, 1969. – 380 с
13. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // *Вопросы психологии*. - № 5. - 1990. С. 121-128.
14. Холодная, М. А. Теория интеллекта Б.Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты / М.А. Холодная // *Психологический журнал*. – 2007. – №5 – С. 49-60.

Ответственный и научный редактор О.Б.Лобанова
Компьютерная верстка О.Б.Лобанова

Уч.-изд. л.