



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№1(35)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2020



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XXXV международной  
научно-практической конференции*

№ 1(35)  
Январь 2020 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2020

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

*Лебедева Надежда Анатольевна* – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

*Ахмерова Динара Фирзановна* – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

*Капустина Александра Николаевна* – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

*Монастырская Елена Александровна* – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

*Орехова Татьяна Федоровна* – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

*Спасенников Валерий Валентинович* – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.-практ. конф. – № 1(35). – М.: Изд. «МЦНО», 2020. – 44 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2020

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>5</b>
РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Утякаева Гузель Гайденовровна Якупова Айгуль Искандяровна Мельниченко Янина Ивановна	5
КОМПЛЕКС МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Тлеумагамбетова Мадина Мадиевна Аксенова Марина Владимировна	9
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>13</b>
ВОСПИТАНИЕ КАК ОРГАНИЗОВАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС Горда Валерий Леонидович	13
<b>1.3. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>18</b>
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНА КВАЛИФИКАЦИОННОГО С ЭЛЕМЕНТАМИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ПРОФЕССИИ 43.01.09 ПОВАР, КОНДИТЕР Ахмерова Динара Фирзановна Сагидулина Лилия Николаевна	18
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>24</b>
<b>2.1. Коррекционная психология</b>	<b>24</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Афанасьева Марина Анатольевна	24

**2.2. Общая психология, психология личности, история психологии** **28**

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ОЖИДАНИЙ  
Тургумбаева Айжан Маратовна 28

**2.3. Педагогическая психология** **33**

ИЗУЧЕНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ  
Казакова Анна Валерьевна 33

МНОЖЕСТВЕННОСТЬ РЕШЕНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ 3 КЛАССА)  
Укропова Анна Викторовна 40

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Утякаева Гузель Гайденуровна**

студент,  
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова,  
РФ, г. Казань

**Якупова Айгуль Искандяровна**

студент,  
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова,  
РФ, г. Казань

**Мельниченко Янина Ивановна**

канд. пед. наук, доцент,  
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова,  
РФ, г. Казань

**Аннотация.** В данной статье рассматривается развитие мышления старших дошкольников в дошкольной образовательной организации. В современное время дети учатся по развивающим технологиям, где логическое мышление является основной. Мышление выдвигается в центр психического развития и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются, приобретают произвольный характер. В условиях современной системы образования проблема развития логического мышления обретает особую актуальность.

**Ключевые слова:** операции мышления; дошкольник; конструирование; старший дошкольный возраст; игра.

Развитие мышления происходит при условии овладения тремя основными формами мышления: наглядно-действенным, наглядно-образным и логическим. Наглядно-действенное мышление - это мышление в действии. Она развивается у младших дошкольников в процессе действия с различными предметами, игрушками. Основной формой мышления дошкольника является наглядно-образное мышление, то есть такая организация образов, которая позволяет выделить наиболее важные вещи в предметах, а также увидеть соотношение их друг к другу и соотношение их частей. Ребенок должен научиться пользоваться различными планами, схемами. К концу дошкольного возраста у детей начинают развиваться элементы логического мышления, т. е. формируется способность рассуждать, делать выводы в соответствии с законами логики. В мире нет ничего однозначного. Если следовать точному знанию, то можно многого не заметить. Мир живет не совсем по тем инструкциям, которые написаны человеком. Многого еще не исследовано. Когда человек чего-то не знает, он включает абстрактное мышление, которое помогает ему строить догадки, выносить суждения, рассуждать. Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности. Мышление - это сложная и многогранная психическая деятельность, поэтому отбор типов мышления осуществляется по разным основаниям.

Во-первых, в зависимости от того, насколько мыслительный процесс основан на восприятии, представлении или понятии, существует три основных типа мышления:

- предметно-действенный (или визуально-действенный) для маленьких детей думать об объектах-значит действовать, манипулировать ими;
- наглядно-образный-характерен для дошкольников и частично для младших школьников;
- вербально-логический (абстрактный) – характеризует старших дошкольников и взрослых.

Это не только этапы развития мышления, но и различные его формы, присущие человеку и играющие важную роль в умственной деятельности. Можно ускорить и интенсифицировать прохождение определенных этапов развития мышления, но нельзя пройти ни один из них без ущерба для психической структуры индивида в целом.

Во-вторых, по характеру процесса мышления можно говорить о рассуждающем (или дискурсивном) мышлении, результат которого достигается в ходе последовательного рассуждения, и интуитивном мышлении, где конечный результат достигается без знания или мышления через промежуточные стадии.

В-третьих, если брать за основу характер результатов мышления, то речь идет о репродуктивном мышлении (когда ход мысли другого человека четко прослеживается, например, доказательство математической теоремы в учебнике и т. д.) и творческое мышление (если создаются новые идеи, объекты, оригинальные решения и доказательства).

В-четвертых, мышление делится по эффективности контроля на критическое и некритическое.

По мнению Б.М. Теплова, мышление - это особый вид деятельности, имеющий свою структуру и виды. Она делит мышление на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении различают понятийное и образное мышление, а в практическом мышлении -наглядно-образное наглядно-действенное, различие между теоретическим и практическим типами мышления, по его мнению, состоит лишь в том, что "они по-разному связаны с практикой. Работа практического мышления направлена главным образом на решение конкретных задач, в то время как работа теоретического мышления направлена главным образом на поиск общих закономерностей.

Дидактическая игра, выступая как средство обучения, может служить неотъемлемой частью учебной деятельности. Она способствует усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети изучают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к учебной деятельности, развивает концентрацию внимания, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Организация дидактических игр преподавателем должна осуществляться по трем основным направлениям: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ. Следует подбирать в соответствии с дидактическими целями игры игровое оборудование для подготовки, ознакомления детей с игровым содержанием, правилами игры, направлять ход игры, помогать нуждающимся детям проводить игру.

Конструирование-это своеобразная творческая игра, в которой дети выражают свои знания и впечатления об окружающем предметном мире, самостоятельно строят дома в обобщенном и схематизированном виде. Они развивают моторику, мыслительный аппарат, самостоятельность, трудолюбие, любознательность, то есть творческую сторону



личности в этих играх происходит актуализация сознательной деятельности, развитие навыков анализа, сравнения, обобщения, закрепления представлений о существующих отношениях между людьми в обществе.

З.В. Лиштван, В.Г. Нечаева и И.И. Корзакова считают, что педагог дает прямую зависимость от развития конструктивных способностей детей. Учит их строительству различных зданий, знакомит со строительными материалами (дерево, камень, кирпич). Систематическое обучение строительству и конструированию и руководство педагогом детской игровой деятельностью приводят к значительному изменению характера строительной деятельности детей, а следовательно, и психической деятельности.

Необходимость развития абстрактного мышления у детей старшего дошкольного возраста в первую очередь обусловлена тем, что дети готовятся к поступлению в школу. Уже с первого класса они начнут изучать сложную для них школьную программу, в которую включены начальные элементы логики, и детям с неразвитым абстрактно-логическим мышлением сложно будет усвоить новые знания. После проведенного формирующего этапа экспериментальной работы, нами был проведен контрольный этап эксперимента, где была проведена повторная диагностика для определения развития мышления. Сравнительный анализ результатов с использованием методики «Перцептивное моделирование» показал, что дети экспериментальной группы показали положительную динамику: высокий уровень развития мышления увеличился на 16 %, т. е. у 4 детей улучшилась работоспособность, средний уровень - на 12% (4) и низкий уровень-на 28% (7); в контрольной группе высокий уровень составляет всего 4 % (10), средний уровень – 4 % (1), а низкий уровень – 8 % (2). Результаты проведенного анализа показали, что в контрольной группе произошли незначительные изменения в связи с тем, что группа занималась по общепринятой программе, а в экспериментальной группе повысился уровень абстрактного мышления. Результаты анализа по методике «Эталон» Л.А. Венгера показали, что в контрольной группе наблюдались незначительные изменения: высокий уровень мышления увеличился всего на 4 % (1) средний - на 4 % (1) низкий - на 8 % (2) в связи с тем, что группа занималась параллельно с экспериментальной группой, но занятия с ними проводились по стандартной программе. В экспериментальной группе уровень логического мышления повысился: высокий – на 8 % (2), средний – на 12 % (3), низкий-на 20%, то есть 5 дошкольников улучшили свои результаты. В результате сравнительного анализа данных следует вывод, что позитивная динамика изменений уровня логического мышления у детей дошкольного возраста возможна в условиях специально организованной

работы. Таким образом, мышление-это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности.

### **Список литературы:**

1. Никитин Б.П. Развивающие игры / Б.П. Никитин. – М.: Педагогика, 1981.
2. Никольская И.Л. Азбука рассуждения / И.Л. Никольская. – М.: Академия, 2013.
3. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления / Л.Ф. Обухова. - М., 2012.

## **КОМПЛЕКС МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Тлеумагамбетова Мадина Мадиевна***

*студент,*

*Оренбургский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Оренбург*

***Аксенова Марина Владимировна***

*канд. пед. наук, доцент,*

*Оренбургский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Оренбург*

**Аннотация.** В данной статье, рассматривается одна из основных задач современного образования, развитие у обучающихся общих умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске. В связи с этим проблема формирования исследовательских умений, которые не только помогают школьникам лучше справляться с требованиями программы, но и развивают логическое мышление, создают внутренний мотив учебной деятельности в целом является актуальной (Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Талызина Н.Ф. и др.) [2].

**Ключевые слова:** математические задания; младшие школьники.

Важность формирования исследовательских умений обучающихся подчеркивается Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, где большое внимание уделяется исследовательской деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения учиться. В основе исследовательской деятельности лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [1].

Одним из средств развития исследовательских умений младших школьников является комплекс математических заданий. В процессе проведенного исследования нами был сконструирован комплекс математических заданий по развитию исследовательских умений младших школьников который включает в себя совокупность различных типов заданий по каждому из выделенных видов исследовательских умений: мотивационных; организационно-практических; информационных, а также заданий, для выполнения которых необходимо реализовать несколько видов исследовательских умений. Целью рассматриваемого комплекса являлось развитие исследовательских умений учащихся на уроках математики [3].

Первая группа математических задач комплекса была направлена на развитие мотивационных умений. Мотивационные умения позволяют учащемуся ориентироваться в ситуации выбора с учётом собственных познавательных интересов, стимулировать свою деятельность на успех в каком-либо развитии. С целью развития мотивационных умений помогут справиться задания, стимулирующие к творческому поиску, разработке стратегии выигрыша, а так же содержащие новую, интересную, неожиданную информацию. Для организации работы над развитием мотивационных умений рекомендуется сделать акцент на значимости ожидаемых результатов, предложить оригинальное, или неожиданно сформулированное задание.

Рассмотрим пример одного из заданий. На доске записаны выражения в 3 столбца (количество столбцов может варьироваться в зависимости от посадки учащихся класса, по количеству рядов).

$2 * 6 =$	$80 - 60 =$	$5 * 8 =$
$23 + 71 =$	$14 : 7 =$	$8 + 38 =$
$24 - 18 =$	$7 * 2 =$	$83 - 0 =$
$10 : 2 =$	$37 + 51 =$	$18 : 6 =$
$6 * 5 =$	$43 - 28 =$	$2 * 4 =$
$42 + 30 =$	$35 : 7 =$	$17 + 48 =$
$96 - 47 =$	$5 * 3 =$	$93 - 65 =$

Учащиеся каждого ряда по очереди выходили к доске и быстро записывали ответы. Победил тот ряд, учащиеся которого наиболее правильно и быстро нашли значение всех выражений.

Таким образом, на уроке проводилась работа над развитием мотивационных умений с помощью задания соревновательного характера. Оно способствует повышению мотивации к обучению, основанной так же на взаимоподдержке обучающихся [4].

Вторая группа математических заданий комплекса была направлена на развитие организационно-практических умений. Организационно-практические умения подразумевают способность ученика планировать работу, задавать вопросы и отвечать на них, преобразовывать полученные данные, выдвигать предположения, применять общелогические приёмы, использовать различные формы представления результатов исследования. Наиболее полно приемы умственной деятельности такие, как сравнение, обобщение, абстрагирование, проявляются при решении в начальной школе математических заданий следующих видов:

Например: Прочитай выражения по-разному:

$$\begin{aligned} &392 - 56 \\ &782 + 20 \\ &(9 + 101) : 11 \\ &(56 + 44) \times (90 : 9) \end{aligned}$$

Распредели их на 2 группы. По какому принципу ты это сделал?

На уроке математики выражения были распечатаны каждое на отдельном листе и вывешены на доску. Учащиеся по очереди предлагали свои варианты прочтения данных выражений. В основном они основывались на названиях компонентов арифметических действий. Для разделения выражений на группы учащиеся по желанию выходили к доске и распределяли выражения, аргументируя свой ответ.

Так развивалась способность учащихся к аналитико-синтетической деятельности, которая проявляется в умении выделять общие признаки.

Третья группа математических заданий комплекса была направлена на развитие информационных умений.

Умение учащегося работать с информацией рассматривается в ФГОС как универсальное учебное действие и представлено, как общеучебное умение, способность учащихся самостоятельно добывать информацию, отбирать и использовать учебно-справочную литературу, оформлять результаты исследования.

Например: Плывая по течению, пароход делает 20 км/ч, против течения он плывет со скоростью 15 км/ч. Чтобы пройти путь от А до В,

он употребляет на 5 часов меньше, чем на обратный путь. Каково расстояние от А до В? Сделай к условию задачи схематический рисунок и составь таблицу. Сколькими способами можно решить данную задачу?

Задание выполнялось обучающимися самостоятельно. Для его выполнения они проводили анализ ситуации, выстраивали логическую цепочку, после чего проводилась фронтальная работа с классом, в ходе которой дети излагали полученную информацию. Данные действия являются основными при работе с информацией. Также необходимо было представить информацию в виде таблицы и графически.

На уроках математики в процессе использования задач из сконструированного комплекса необходимо использовать различные формы организации учебной деятельности: индивидуальная (ученику дается самостоятельное задание с учетом его возможностей); фронтальная (работа в коллективе при объяснении нового материала или отработке определенной темы); групповая (разделение на минигруппы для выполнения определенной работы); коллективная (выполнение работы для подготовки к олимпиадам, конкурсам). Важным является также и характер обучения: оно должно быть проблемно-исследовательским, направленным на личностное и интеллектуальное развитие детей.

### **Список литературы:**

1. Кондакова М.М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / А.А. Кондакова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 25-30.
2. Леонтьев А.Н. А.Н. Леонтьев и его школа: опыт устной истории / А.Н. Леонтьев // Журнал практического психолога. – 2003. – N 1–2. – С. 96-99.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
4. Савенков А.И. Психология исследовательского обучения / А.И. Савенков. – М.: Академия развития, 2005. – 450 с.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ВОСПИТАНИЕ КАК ОРГАНИЗОВАННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

*Горда Валерий Леонидович*

*воспитатель  
Суворовского военного училища,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

### EDUCATION AS AN ORGANIZED PEDAGOGICAL PROCESS

*Valery Gorda*

*Educator  
of Suvorov military school,  
Russian Federation, St. Petersburg*

**Аннотация.** Целью статьи является анализ структуры, функций, принципов и методов воспитания. Для наглядности процесс воспитания смоделирован в виде системы с обратной связью. Структура процесса воспитания дает возможность корректировать педагогическую деятельность на всех ее этапах. Вывод: рассмотренная модель воспитания предназначена для педагогов и воспитателей образовательных организаций.

**Abstract.** Purpose of the article: analysis of the structure, functions, principles and methods of education. For clarity, the process of education is modeled in the form of a feedback system. The structure of the education process makes it possible to adjust the pedagogical activity at all its stages. Conclusion: the considered model of education is intended for teachers and educators of educational organizations.

**Ключевые слова:** воспитание; процесс; модель; принципы и методы воспитания.

**Keywords:** education; process; model; principles and methods of education.

Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1, с. 3]. Приоритетной целью воспитания является формирование и развитие у обучающегося качеств и отношений гражданина — патриота, профессионала и высоконравственной личности. А.С. Макаренко считал, что «четкое знание педагогом целей воспитания — самое непереносимое условие его успешной педагогической деятельности» [2]. Исходя из главных целей в воспитании выделяются в соответствии с ФГОС следующие направления: государственно-патриотическое, духовно-нравственное, правовое, умственное, эстетическое, физическое, экологическое и гендерное воспитание.

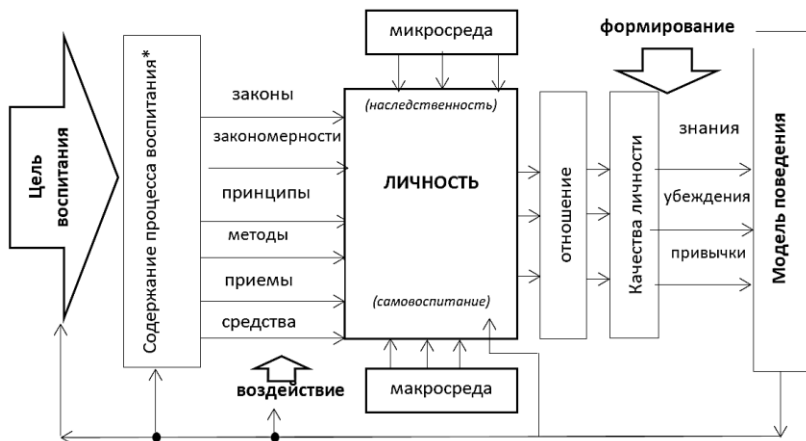
При реализации задач воспитания можно выделить пять основных функций воспитания:

- формирующая-развивающая;
- мобилизационная;
- корректирующая;
- профилактическая;
- побуждающая к самовоспитанию.

Функции воспитания определяют систему воспитания как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих целостный, непрерывный процесс формирования и развития личности обучающегося и побуждение его к самосовершенствованию качеств, необходимых для успешного выполнения задач, стоящих в условиях реформирования образования.

Для наглядности процесс воспитания целесообразно представить в виде модели — совокупности элементов и взаимосвязей между ними (рис. 1).

При этом главным и наиболее трудным в реализации является наполнение непосредственным содержанием процесса воспитания (на рисунке отмечен \*), то есть набором методов, приемов и средств, в результате применения которых формируются требуемые качества личности и, соответственно, модель ее поведения. Линии обратной связи указывают на необходимость анализа степени достижения результата в практической деятельности во взаимодействии «воспитатель-воспитанник» и корректировке содержания всех элементов процесса как посредством внешних воздействий, так и путем самовоспитания.



**Рисунок 1. Модель процесса воспитания**

Необходимо отметить, что воспитание личности — это всегда индивидуальный, творческий процесс и не всегда поддается точной алгоритмизации. Мастерство педагога заключается в выборе и сочетании наиболее рациональных и эффективных методов и форм для достижения главной цели.

При организации воспитательной работы педагогу необходимо знать и руководствоваться основными общепризнанными принципами воспитания. Принципы воспитания — это руководящие педагогические положения, отражающие закономерности процесса воспитания и представляющие собой систему требований к содержанию, формам и методам воспитания (табл. 1).

Исходя из базовых принципов, педагог непосредственно в работе выбирает и корректирует сочетание методов и приемов воспитания. Методы воспитания — это совокупность приемов и средств воздействия на сознание, чувства и волю обучающегося для достижения воспитательных целей, формирования и развития личности. Методы разделяются на виды в зависимости от формы воздействия (табл. 2).



Таблица 1.

**Принципы воспитания**

Базовые принципы воспитания личности	Гуманистическая направленность
	Воспитание в процессе практической деятельности
	Комплексность
	Опора на положительные качества личности
	Единство и согласованность целей и задач
	Индивидуальный и дифференцированный подход
	Коллективность воспитания

Таблица 2.

**Методы воспитания**

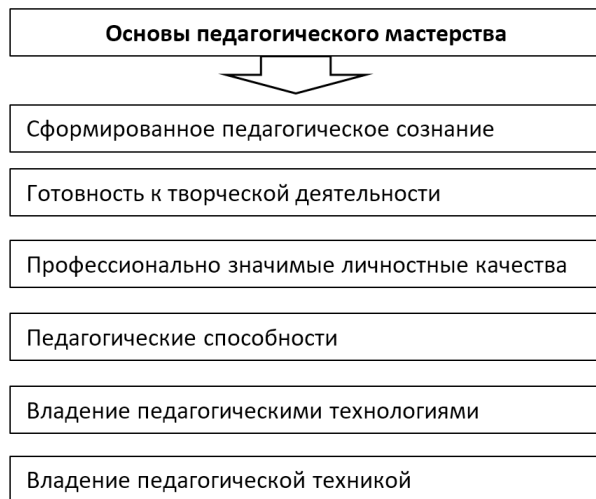
Индивидуальные	Коллективные	Стимулирующие	Оценки и коррекции
Убеждение	Соревнование	Поощрение	Критика
Просьба	Общественное мнение	Принуждение	Переубеждение
Доверие			Реконструкция характера
Авансирование			

Необходимо отметить, что в процессе воспитательной работы возникают противоречия, которые соответственно являются одновременно и его движущей силой. Это противоречия между требованиями к личности и ее возможностями:

- потребностью личности и возможностями по их удовлетворению;
- педагогическими задачами и возможностью человека их выполнить.

В противоречия также вступают социальная роль воспитателя и его личностные качества, необходимость в развитии воспитателя и его потребность в этом.

Ключевую роль в процессе воспитания играет педагогическое мастерство воспитателя — уровень совершенного владения педагогической деятельностью (рис. 2). Также важнейшими личностными и профессионально значимыми качествами являются любовь к своим ученикам (воспитанникам), знание своего дела (предмета) — «знай свой предмет и излагай его понятно», способность (наличие желания) к самосовершенствованию — «учитель живет до тех пор, пока учится» [3]. Воспитателю необходимо владение базовыми педагогическими техниками: техникой поведения и общения, техникой изучения и учета особенностей воспитанников, анализа результатов своей педагогической деятельности.



**Рисунок 2. Основы педагогического мастерства**

Таким образом, знание взаимосвязей всех элементов процесса воспитания, его структуры, наличие способности воспитателя критически анализировать результаты своей педагогической деятельности, вносить необходимые коррективы, сообразуясь с условиями, развитие личных высоких профессиональных качеств способны обеспечить достижение поставленных целей воспитания — формирования гармонично развитой личности воспитанников.

### **Список литературы:**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: [www.garant.ru](http://www.garant.ru).
2. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. II / К.Д. Ушинский. — М. : Книга по Требованию, 2014. — 628 с.
3. [www.bookool.ru](http://www.bookool.ru) / Е.В. Беликова, О.И. Битаева, Л.В. Елисеева. Теория и методика воспитания. Конспект лекций.

### **1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНА КВАЛИФИКАЦИОННОГО С ЭЛЕМЕНТАМИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО ПРОФЕССИИ 43.01.09 ПОВАР, КОНДИТЕР**

***Ахмерова Динара Фирзановна***

*канд. пед. наук, директор,  
ГПОУ Анжеро-Судженский политехнический колледж,  
РФ, г. Анжеро-Судженск*

***Сагидулина Лилия Николаевна***

*мастер производственного обучения  
ГПОУ Анжеро-Судженский политехнический колледж,  
РФ, г. Анжеро-Судженск*

Интенсивные изменения в экономической жизни российского общества, происходящие в последние десятилетия, ставят новые задачи перед профессиональным образованием.

Создание в Российской Федерации современной системы подготовки рабочих кадров определено Президентом РФ в послании Федеральному Собранию 4 декабря 2014 года. Одно из основных направлений совершенствования российской системы среднего профессионального образования – это внедрение актуализированных Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, которые обеспечат подготовку студентов в соответствии с мировыми стандартами.

В соответствии с требованиями, установленными актуализированными ФГОС СПО, государственная итоговая аттестация должна осуществляться в форме демонстрационного экзамена. Демонстрационный экзамен может проводиться по стандартам WorldSkills.

WorldSkills International – международное некоммерческое движение. Оно было основано после окончания Второй мировой войны, когда страны Европы начали восстанавливать разрушенную экономику. Для этого нужны были квалифицированные рабочие, и основатели движения поставили цель повысить престиж рабочих специальностей и уровень подготовки в учебных заведениях. Одним из главных

инструментов стало проведение соревнований по профессиональному мастерству. Сейчас WorldSkills International объединяет 80 стран-участников.

Россия, будучи в составе движения WorldSkills International с мая 2012 года, активно продвигает его ценности и уделяет особое внимание популяризации рабочих профессий среди молодого поколения, а также способствует повышению стандартов профессионального образования. Движение WorldSkills Russia охватывает все 85 регионов страны и является одним из приоритетных проектов в сфере подготовки кадров. В августе 2019 года в России впервые прошел мировой чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills. WorldSkills Kazan 2019 стал 45-м мировым чемпионатом в истории движения, в нем приняли участие 1354 молодых профессионала из 63-х стран.

В настоящее время перед WorldSkills Russia стоит еще одна задача – внедрить в российскую систему среднего профессионального и высшего образования мировые стандарты. Это значит, что на итоговой аттестации выпускников будут оценивать по тем же принципам, что и участников чемпионатов WorldSkills.

Проведение демонстрационного экзамена как «нового инструмента оценки качества подготовки кадров» – один из ожидаемых результатов утвержденного в октябре 2016 года приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»). Таким образом, введение демонстрационного экзамена – актуальная задача для всех субъектов российского образования. Но поскольку, как любое революционное преобразование, демонстрационный экзамен, представляет определенную сложность, требует осмысления и дополнительной подготовки, целесообразно включать элементы демонстрационного экзамена в процедуру экзамена квалификационного. В этом случае, экзамен квалификационный по профессиональному модулю выступает в роли тренировочного демонстрационного экзамена.

Рассмотрим особенности включения элементов демонстрационного экзамена в экзамен квалификационный на примере профессии 43.01.09 Повар, кондитер.

Экзамену предшествует разработка Программы экзамена квалификационного, в которую включается комплексное практическое задание, моделирующее профессиональную деятельность и выполняемое в реальном времени. Задание разрабатывается на основе профессионального стандарта Повар (Приказ Минтруда РФ от 08.09.2015 № 610н.) с учетом оценочных материалов для демонстрационного экзамена, разработанных союзом WorldSkills Russia по компетенции 34 Поварское дело.

Например:

Полуфабрикат из рыбной котлетной массы – Биточки рыбные.

Приготовить две порции «Полуфабрикат из рыбной котлетной массы – Биточки рыбные».

1. Масса полуфабриката - минимум 230 г (2 идентичных биточка, диаметром 6-7 см, толщиной до 2 см, вес одного – 115 г).

2. Подготовленный к реализации полуфабрикат подают в промаркированном пластиковом лотке.

3. Температура подачи от 10°C до 14°C.

4. Время выполнения комплексного практического задания – 1 час.

Комплексное практическое задание разрабатывается однотипное для всех обучающихся, одновременно его выполняют пять человек в соответствии с регламентом (таблица 1).

**Таблица 1.**

**Примерный регламент проведения экзамена квалификационного**

№ группы	Начало экзамена	Выполнение задания	Время подачи	Уборка рабочего места
<b>Брифинг экспертной комиссии 9.00-9.30</b>				
1 подгруппа	9.30-11.00	9.30-10.30	10.30	10.30-11.00
2 подгруппа	11.00-12.30	11.00-12.00	12.00	12.00-12.30
3 подгруппа	12.30-15.00	12.30-13.30	13.30	13.30-14.00
<b>Подведение итогов работы 14.00-15.00</b>				

Основное условие проведения экзамена квалификационного с элементами демонстрационного экзамена - это независимая оценка качества выполнения комплексного практического задания. Оценку выполнения заданий демонстрационного экзамена осуществляет экспертная группа, возглавляемая главным экспертом.

В соответствии с условиями комплектов оценочной документации для демонстрационного экзамена по компетенции Поварское дело - минимальное количество экспертов, входящих в состав экспертной группы - 6. Окончательный состав экспертной комиссии определяется образовательной организацией. Не допускается участие в оценивании заданий демонстрационного экзамена экспертов, принимавших участие в обучении студентов или представляющих с ними одну образовательную организацию, поэтому работу обучающихся оценивают независимые эксперты из числа работодателей и педагогов сторонних образовательных организаций, имеющих сертификат на право проведения экзамена демонстрационного по соответствующей компетенции.

Для экспертной комиссии главным экспертом проводится брифинг – короткое информационное совещание, на котором эксперты могут задать вопросы по конкурсному заданию и критериям оценки, прийти к единому мнению в спорных вопросах по проведению процедуры оценки и т. д.

Критерии оценки знаний и умений обучающихся во время выполнения комплексного практического задания разработаны на основе методики и технологий оценивания работы конкурсантов по стандартам WorldSkills (таблица 2).

**Таблица 2.**

**Критерии оценки знаний и умений обучающихся**

№	Критерий	Аспект	Баллы (макс.)
<b>1. ОБЪЕКТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ («Да» = максимальное количество баллов, «Нет» = ноль баллов)</b>			
1	Персональная гигиена	Спецодежда соответствует требованиям, чистая	2
		Руки (в том числе работа с перчатками)	2
		Отсутствие плохих привычек	2
2	Гигиена рабочего места	Чистый пол	2
		Рабочие поверхности – чистота и порядок	3
3	Расточительность	Экономное обращение с продуктами	3
4	Охрана труда на рабочем месте	Отсутствие нарушений	3
5	Корректное использование раздельных мусорных баков	Пищевые и непищевые отходы в раздельных мусорных баках	3
<b>2. СУБЪЕКТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (от 1 до 5 баллов)</b>			
6	Кулинарные навыки	Подготовка ингредиентов	5
		Применение и использование кухонного инвентаря и оборудования при приготовлении по назначению	5
		Навыки работы с ножом	5
7	Навыки работы с продуктом	Техника ведения процесса, соответствующие продукту технологии	5
8	Организационные навыки	Адаптация на рабочем месте	5
		Организация рабочего места	5
		Планирование и ведение процесса приготовления	5

**Окончание таблицы 2.**

3. ОБЪЕКТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТА РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ («Да» = максимальное количество баллов, «Нет» = ноль баллов)			
10	Время подачи	Приготовлено вовремя (интервал $\pm$ 5 минут)	5
11	Температура подачи	от 10°C до 14°C	5
12	Использование обязательных ингредиентов	Набор ингредиентов соответствует рецептуре	5
13	Правильность подачи (соответствие заданию)	Два идентичных биточка из рыбной котлетной массы	5
14	Соответствие массы полуфабриката	Не менее 230 грамм	5
15	Упаковка, маркировка	Упаковано в пластиковый контейнер, с указанием даты и времени	5
4. СУБЪЕКТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТА РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (от 1 до 5 баллов)			
19	Визуальное впечатление	Форма круглая, правильная, диаметром 6-7см, толщиной до 2 см	5
		Поверхность без трещин, равномерно запанированная	5
17	Консистенция полуфабриката	Однородная, без посторонних включений	5
<b>ИТОГО</b>			<b>100</b>

Перевод баллов в оценку осуществляется по следующим параметрам:

70-100 баллов - «отлично», «вид профессиональной деятельности освоен»;

40-69 баллов - «хорошо», «вид профессиональной деятельности освоен»;

20-39 баллов - «удовлетворительно», «вид профессиональной деятельности освоен»

Однозначное решение «вид профессиональной деятельности освоен» принимается, если участник набирает не менее 20 баллов из 100.

В Анжеро-Судженском политехническом колледже впервые экзамен квалификационный с элементами демонстрационного экзамена для студентов, обучающихся по профессии 43.01.09 Повар, кондитер, по профессиональному модулю ПМ.01 Приготовление и подготовка к реализации

полуфабрикатов для блюд, кулинарных изделий разнообразного ассортимента прошел в декабре 2018 года.

Это был интересный опыт для всех участников экзамена. Студенты отметили, что им было сложно выполнять задания под пристальным взглядом экспертов, оценивающих каждое движение, но, несмотря на это, все смогли адаптироваться в новых для себя условиях, и как результат, справились с заданием.

Экспертная комиссия отметила достаточно высокий уровень подготовки студентов и внесла несколько предложений по усовершенствованию критериев оценки, которые будут учтены при разработке программ экзамена квалификационного с элементами демонстрационного экзамена для других профессиональных модулей по данной профессии.

Колледжу, в свою очередь, пришлось в кратчайшие сроки решать ряд проблем связанных как с материально-техническим оснащением рабочих мест, так и с привлечением сертифицированных специалистов по компетенции Поварское дело. Однако, несмотря на возникшие трудности, все участники экзамена пришли к единому мнению, что внедрение демонстрационного экзамена в образовательный процесс – это, безусловно, выход на качественно новый уровень образования.

Труд специалистов со средним профессиональным образованием является прикладной деятельностью, которую можно продемонстрировать, а использование критериальной основы, организационных методик и технологий оценивания по формату WorldSkills – это те инструменты, которые дают возможность формирования востребованных и перспективных специалистов для экономики России.

### **Список литературы:**

1. Пр-2821 от 4.12.2014 Перечень поручений по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию.
2. Пр-2582 от 23.12.2016 г. Перечень поручений Президента РФ по итогам встречи с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству 9 декабря 2016 г.
3. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 года № 349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования».
4. Распоряжение Министерства просвещения России от 01.04.2019 № Р-42 «Об утверждении методических рекомендаций о проведении аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена».
5. Оценочные материалы для демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции «Поварское дело» Пр. № 39/11 от 27.11.2017 г.



## РАЗДЕЛ 2.

## ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Афанасьева Марина Анатольевна*

*педагог-психолог,*

*Государственное бюджетное дошкольное образовательное*

*учреждение детский сад № 65 комбинированного вида*

*Красносельского района Санкт-Петербурга,*

*РФ, г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** Среди современных технологий существуют такие, которые, по нашему мнению, интересны и увлекательны для дошкольника и соответствуют решаемым в ходе коррекционно-развивающей работы задачам. В статье описаны авторские технологии «Textile-fun» (досуг с тканью) и "Бусография", позволяющие сделать коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста интересной, комфортной и разнообразной.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст; сенсорное развитие; психические процессы; мелкая моторика; игра; речевое развитие; «Textile-fun»; "Бусография"; современные технологии.

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении в группах общеразвивающей направленности проводится с детьми, имеющими те или иные проблемы в познавательной, эмоциональной, поведенческой, волевой, мотивационной сферах, но при этом уровень психического развития этих детей соответствует условной возрастной норме.

Основная цель работы педагога-психолога — создание условий для раскрытия потенциальных возможностей детей, выработку у них способов саморегуляции в различных ситуациях, развитие психических процессов, сохранение и укрепление психологического здоровья детей.

В ходе коррекционно-развивающей работы реализуются следующие задачи:

- совершенствование моторных функций;
- развитие речевых и коммуникативных навыков;
- развитие слухового и зрительного восприятия, памяти, внимания, воображения;
- формирование и совершенствование пространственных представлений;
- формирование личностных качеств.

Ведущий вид деятельности дошкольного детства – игра. В игре ребенок проводит большую часть своего времени. Увлеченный замыслом игры, игровой ситуацией, сталкиваясь в процессе игры с различными сложностями ребенок, не замечая того, развивается, учится. Усвоение новых знаний в дошкольном детстве в игровой форме происходит намного быстрее, чем в форме учебных занятий. Коррекционно-развивающие занятия педагога-психолога строятся в игровой форме.

Среди современных технологий существуют такие, которые, по нашему мнению, интересны и увлекательны для дошкольника и соответствуют решаемым в ходе коррекционно-развивающей работы задачам.

*Технология «Textile-fun» или "Досуг с тканью".* Разработанная сотрудниками Томского государственного педагогического университета Е.Д. Файзулаевой и Т.Д. Фицнер (малое инновационное предприятие ООО «Академия счастливого детства») она основана на использовании такого сенсорного материала как ткань. Ткань – материал, пригодный для любой детской деятельности, обладающий различными характеристиками. Ткань может быть мягкой и жесткой на ощупь, легкой и тяжелой, толстой и тонкой, натуральной и искусственной, различаться по цвету, фактуре. Это материал, дающий ребенку разнообразные ощущения при контакте с ним, развивающий его сенсорно-перцептивную сферу. Основная идея технологии «Textile-fun» заключается в применении опосредованных способов решения педагогических задач и регулировании психоэмоционального состояния ребенка в процессе взаимодействия с другими людьми, взрослыми и детьми [1, с. 47].

В данной технологии используются кусочки шифона разного размера. Ребенку предлагается нарисовать разнообразные картины кусочками ткани. Ткань скручивается, сворачивается, на ней завязываются

узелки. Из кусочков ткани складываются различные геометрические фигуры. Отличающиеся по цвету кусочки ткани накладываются один на другой, давая ребенку представление о получении нового цвета. Подбираются кусочки разного и одинакового размера, цвета. Создаются персонажи, сюжеты. Персонажей и сюжет можно быстро изменить.

При работе с детьми индивидуально у педагога есть возможность оживить созданный персонаж, проиграть с ребенком сказку.

В подгрупповой работе, при создании картин на больших полотнах, игры с тканью дают детям возможность получения социальных и коммуникативных навыков. Взаимодействуя в процессе работы дети учатся прислушиваться друг к другу, получают опыт сотрудничества, соблюдения общего игрового правила и т. д.

Использование тканевых материалов способствует художественно-эстетическому развитию детей - проявляются творческие способности, развивается фантазия и воображение, создаются условия для самовыражения ребенка.

Во время прикосновений к ткани снимается мышечное напряжение рук, сбрасывается эмоциональная нагрузка, ребенок расслабляется, отвлекается от накопившихся переживаний, тревог.

*Технология "Бусоград или волшебные игры Феи Бусинки"* разработана педагогом, почетным работником образования РФ, руководителем театральной студии "Кукляндия" (Санкт-Петербург), М.И. Родиной.

"Бусоград" - система игр и творческих упражнений с бусами для дошкольников, способствующая интеллектуально-творческому развитию детей 2-7 лет.

Бусы – это не просто украшение, соответствующее тому или иному костюму, превращающее обыденный наряд в праздничный. Это еще и эстетически притягательный, яркий, очень интересный для ребенка игровой материал. При виде бус у каждого ребенка загораются глаза – их хочется взять, покрутить, потрогать, примерить.

На занятии дети из бус выкладывают различные узоры, фигуры, буквы, персонажей, разыгрывают сказки, "рисуют" картины. У детей воспитывается усидчивость, терпение, аккуратность, точность. В процессе игры с бусами происходит развитие мелкой моторики, тренируются мышцы рук. Совершенствуются сенсорные эталоны, развиваются психические процессы (память, внимание, мышление). При создании картин из бус развиваются творческие способности ребенка, способности к наблюдению, сравнению, творческому воображению. Ребенок занимается продуктивным творчеством, созидательной деятельностью,

конструирует «картину», используя конкретные образы, выбирает для них цветовую гамму, строит композицию [3, с. 7].

В ходе создания коллективных работ формируются индивидуальные качества дошкольника (умение работать в коллективе, эмпатия, терпение, самостоятельность в выборе решений и т. д.), обогащается и активизируется словарь ребенка.

Игры с бусами способствуют формированию пространственных представлений, влияя на уровень интеллектуального развития ребенка, являясь профилактикой в нарушении графической деятельности, трудностях овладения чтением, письмом.

Во время игры ребенок расслабляется, создается релаксирующий эффект, учебный процесс для ребенка становится более комфортным, повышается эффективность обучения, а главное сохраняется здоровье детей.

Данные технологии способствуют всестороннему развитию детей дошкольного возраста. Усвоение новых знаний в игровой форме происходит намного быстрее. С легкостью создается ситуация успеха, что в свою очередь способствует формированию адекватной самооценки, дает возможность детям раскрыться, испытать новые яркие эмоции, ощущения, побороть неуверенность в себе.

Создание ситуации успеха способствует борьбе с тревожностью, развивает креативность, инициативность, повышается мотивация, развиваются познавательные процессы.

Используемые материалы интересны и привлекательны для детей. Ребенок чувствует себя комфортно, сохраняя психологическую и эмоциональную стабильность. При использовании на занятиях педагога-психолога данных технологий коррекционно-развивающая работа происходит с сохранением здоровья детей.

### **Список литературы:**

1. Александрова Е.Ю., Кривенко Е.Е. и др. Арт-методики для развития малышей. Методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы "Теремок". - М., Цветной мир, 2018.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – Издание 3-е, стереотипное. – М.: Тривола, 1998.
3. Родина М.И. Методическое пособие по интеллектуально-творческому развитию детей 2-7 лет "Бусоград или волшебные игры Феи Бусинки". - СПб., "Музыкальная палитра", 2017.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры - 2-е изд - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

## 2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

### ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ОЖИДАНИЙ

*Тургумбаева Айжан Маратовна*

*докторант,*

*Университет «Туран»,*

*Республика Казахстан, г. Алматы*

### THE ISSUE OF FACULTY MOTIVATION IN THE CONTEXT OF EXPECTANCY THEORY

*Aizhan Turgumbayeva*

*PhD student of*

*“Turan” University,*

*Kazakhstan, Almaty*

**Аннотация.** В контексте современного мира возникшая необходимость исследования профессиональной мотивации привела к применению различных теорий и гипотез в данной сфере. Мотивация преподавателей является одной из актуальных проблем высшего образования. В данной статье раскрывается проблематика мотивации преподавателей высших учебных заведений в контексте теории ожиданий. В статье анализируется проблема мотивации преподавателей в контексте теории ожиданий.

**Abstract.** In the context of modern world, the emerging need to research professional motivation led to the application of various theories and hypothesis in the sphere. Motivation of faculty members is one of the burning issues for the current state of higher education. The article analyzes the issue of faculty members motivation in the context of expectance theory.

**Ключевые слова:** мотивация; высшее образование; теория ожиданий.

**Keywords:** motivation; higher education; expectancy theory.

В сегодняшних условиях модернизации высшего образования администрация университетов сталкивается с множеством проблем. Предполагаемый успех организации высшего образования зависит от множества факторов, начиная от набора и удержания студентов до всесторонней финансовой ответственности.

Высокая мотивация к работе и производительность труда преподавателей высших учебных заведений во многом определяет успешность того или иного высшего учебного заведения [1].

В этом отношении высшие учебные заведения отражают многие организации в современном деловом мире с точки зрения их необходимости объективно оценивать работу своих преподавателей. Способность точно прогнозировать и оценивать производительность преподавателей крайне важна для понимания и влияния на успех организации. Аналогичным образом, оценка развития персонала с точки зрения навыков, способностей и достижений имеет важное значение для определения ценности личности для университета. Выбор подходящих средств для оценки производительности и эффективности преподавателей является важным шагом для администрации университета в их усилиях по поиску более эффективных средств достижения целей учреждения. Сегодня университеты все в большей степени полагаются на оценки эффективности для определения заработной платы и вознаграждений за работу для преподавателей. Угроза уклонения от обязанностей и / или снижения производительности штатными преподавателями может стать реальной угрозой эффективности учреждения. Предыдущие исследования в области теории мотивации привлекли внимание к тому факту, что производительность часто страдает в результате долгосрочной гарантии занятости. В частности, утверждения о снижении производительности труда из-за долгосрочной гарантии занятости были связаны в основном с профессиональными спортсменами и преподавателями. Понимание и прогнозирование того, снижается ли производительность преподавателей в связи с их стажем работы, и если да, то почему, может оказаться полезным для администраторов и руководителей университетов в поиске более эффективных способов оценки и мотивации преподавателей.

Возможно, самым большим определяющим фактором производительности среди работников во всех сферах жизни является мотивация. Вряд ли преподаватели вузов являются исключением. Теория ожиданий Врума (1964) пытается предсказать усилия и, следовательно, производительность в том, что касается индивидуальной мотивации. Разрабатывая свою теорию ожидания (или теорию VIE), Врум использовал «инструментальные» концептуализации Теории Инструментальности Пика (1955), которая предполагает, что отношение

индивида к результату зависит от его / ее восприятия отношений (называемых инструментальностями) между ними, результат и достижение различных других последствий, к которым он / она чувствует различные степени симпатии или антипатии (определяется как валентность) [3].

В дополнение к инструментальности и валентности, Врум ввел концепцию ожидания в свою модель мотивации. Портер и Лоулер (1968) расширили работу Врума своей гипотезой о том, что производительность является функцией взаимодействия между инструментальностью, валентностью, ожиданием, способностями и восприятием ролей. Включение ролевого восприятия в качестве дополнительной меры производительности отличает эти две теории друг от друга. Ролевое восприятие, как определено Портером и Лоулером (1968), включает в себя направление усилий, которое описывает виды деятельности и поведения, которые, по мнению человека, он или она должны выполнять, для успешности в работе [4]. Согласно теории ожиданий Врума (1964), три восприятия (валентность, инструментальность и ожидание) могут отдельно влиять на мотивацию человека, но в сочетании эти восприятия также могут оказывать мощное влияние. Валентность относится к аффективной ориентации (ценности) на конкретные результаты. Считается, что результат является позитивным для человека, если он или она предпочитает его достигать. Результат, которого человек предпочел бы избежать, называется негативным. Результат может восприниматься как имеющий ценность сам по себе или из-за его инструментальности в достижении других ценных целей. Валентность является функцией индивидуальных потребностей, целей, ценностей и источников мотивации. Инструментальность – это личное убеждение, что результаты первого уровня приводят к результатам второго уровня. Другими словами, если человек считает, что высокий уровень производительности способствует достижению других результатов, которые, как он ожидает, будут вознаграждены (например, повышение заработной платы), и / или если он считает, что высокий уровень производительности будет способствовать избеганию других нежелательных результатов, (например, увольнение), тогда этот человек будет ставить высокую валентность на хорошие результаты. Когда люди воспринимают, что ценное вознаграждение соответствует всем уровням эффективности, инструментальность оказывается низкой. Ожидаемая производительность определяется как «мгновенное убеждение относительно вероятности того, что за конкретным действием последует конкретный результат». Эта вера или восприятие, как правило, основаны на прошлом опыте человека, его самодостаточности и предполагаемой сложности стандарта или цели производительности. Врум (1964) предполагает, что ожидания,

инструменты и валентности психологически взаимодействуют в пределах убеждений человека, создавая мотивационную силу, которая, в свою очередь, влияет на поведение. Кроме того, Врум утверждает, что при выборе среди вариантов поведения люди выбирают вариант с наибольшей мотивацией. Теорию Врума можно резюмировать следующим образом:

Понимание степени, в которой преподаватели оценивают эти результаты, может сыграть ключевую роль в прогнозировании усилий (инструментальность). Согласно этой логике, понимание мотивационной теории VIE может помочь лидерам высшего образования более точно прогнозировать производительность, зная, считают ли преподаватели, что они могут достичь успеха (ожидания). При использовании теории ожиданий в академических кругах необходимо учитывать ряд конкретных предположений, касающихся эффективности преподавательского состава. Эти предположения следующие: (а) поведение определяется сочетанием сил в человеке и сил в окружающей среде, (б) люди принимают решения относительно своего поведения в организациях, и (в) разные люди имеют разные типы потребностей, желаний и целей, которые могут влиять на производительность. Люди в организации, в соответствии с теорией ожидания, принимают решения о выполнении, основываясь на их представлениях о вероятности того, что усилия приведут к результативности, а результативность приведет к желаемым результатам. В частности, лидеры высшего образования, использующие теорию Врума, предположили бы, что выбор, сделанный человеком среди альтернативных направлений действий, законно связан с психологическими событиями, происходящими одновременно с поведением [5].

Таким образом, исследование теории ожиданий поддерживает идею о том, что люди предпочитают изменять исходные данные на основе предпочтений среди желаемых результатов и вероятности достижения этих результатов на удовлетворительном уровне. Исследования показали, что каждый компонент теории ожиданий - ожидание, инструментальность и валентность - является важным фактором, определяющим степень, в которой индивид мотивирован на увеличение или уменьшение производительности. В конечном счете, ценностные представления являются самым сильным фактором, определяющим усилия.

### **Список литературы:**

1. Филатова А.В. (2012). Сущность и основные теории мотивации эффективности труда персонала. Основы экономики, управления и права, (1 (1)).
2. Егоршин, А.П. (2008). Мотивация трудовой деятельности. М.: ИНФРА-М, 463.



3. Врум В.Х. (1994). Труд и стимулирование.
4. Graen G. (1969). Instrumentality theory of work motivation: Some experimental results and suggested modifications. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 53, 125.
5. Estes B.C. (2011). Predicting productivity in a complex labor market: A sabermetric assessment of free agency on Major League Baseball player performance. *Business Studies Journal*, 3, (Special Issue 1), 23-58.

## 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ИЗУЧЕНИЕ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

*Казакова Анна Валерьевна*

*магистрант,  
Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет,  
РФ, г. Челябинск*

### STUDYING THE SITUATIONAL ANXIETY OF COLLEGE STUDENTS IN PREPARATION FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION

*Anna Kazakova*

*Graduate student of the faculty of psychology,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,  
Russian Federation, Chelyabinsk*

**Аннотация.** В статье на основании анализа теоретических концепций и опытно-экспериментальных данных обнаружено, что у студентов выпускного курса колледжа возникает ситуативная тревожность, которая проявляется в нежелании посещать занятия, агрессивности, рассеянности. Результаты исследования по выбранным методикам представлены в виде диаграмм.

**Abstract.** Based on the analysis of theoretical concepts and experimental data, the article found that graduate college students have situational anxiety, which manifests itself in reluctance to attend classes, aggressiveness, distraction. The results of the study on the selected methods are presented in the form of diagrams.

**Ключевые слова:** ситуативная тревожность; колледж; студенты.  
**Keywords:** situational anxiety; college; students.

Изучение ситуативной тревожности при подготовке к ГИА студентов колледжа является одной из актуальных проблем современной психологии. Решению проблем ситуативной тревожности посвящены труды многих авторов: Д. Бернса, А.Н. Голубева, А.С. Игонина, Р. Мэй, Е.В. Новиковой, Ч.Д. Спилбергера, Б. Филиппа и других. Ученые исследовали структуру тревожности, виды, а также причины ее возникновения. Однако мало исследованной осталась проблема изучения ситуативной тревожности студентов колледжа при подготовке к государственной итоговой аттестации. Ситуативная тревожность приводит к трудностям в обучении и общении, снижению работоспособности, поэтому она занимает особое место в ряду негативных переживаний студента выпускного курса.

Любой экзамен, защита курсового или дипломного проекта являются стрессовой ситуацией. Для того чтобы реализовать свои возможности, показать знания, студент должен конструктивно подходить к процедуре итоговой аттестации и уметь справиться с волнением. Знание своих особенностей и возможность их учитывать при подготовке к ГИА позволяют более качественно подготовиться. Создание комфортной среды при подготовке к ГИА имеет большое значение, поэтому выбрана тема исследования «Изучение ситуативной тревожности студентов колледжа при подготовке к ГИА».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить уровень ситуативной тревожности студентов колледжа при подготовке к ГИА.

**Объект исследования:** ситуативная тревожность.

**Предмет исследования:** ситуативная тревожность студентов колледжа при подготовке к ГИА.

**Гипотеза исследования:** предположим, что преобладает высокий уровень ситуативной тревожности студентов колледжа при подготовке к ГИА.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать понятие «ситуативная тревожность» в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить возрастные особенности проявления ситуативной тревожности у студентов колледжа при подготовке к ГИА.
3. Определить этапы, методы и методики исследования.
4. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.
5. Разработать психологические рекомендации для студентов и преподавателей по коррекции ситуативной тревожности студентов при подготовке к ГИА.

Методы **исследования**, применяемые мной для решения поставленных задач:

1. Теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по следующим **методикам**:

- методика «Шкала тревожности» О. Кондаша;
- методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина;
- методика «Шкала самооценки тревоги» Шихана.

База исследования: ГБПОУ Южно-Уральский многопрофильный колледж, студенты четвертого курса специальности «Техническая эксплуатация гидравлических машин, гидроприводов и гидропневмоавтоматики» в количестве 19 человек.

Типичные причины тревожности у студентов колледжа:

1. Хроническая неуспеваемость.
2. Неуспешность во взаимоотношениях с преподавателями и сверстниками.
3. Столкновение с ситуацией итоговых экзаменов, защитой дипломной работы.
4. Переживание ответственности выбора, подкрепляемое советами родителей и преподавателей.
5. Резкое повышение учебных нагрузок, связанное с подготовкой к государственной итоговой аттестации [1, с. 162].

У студентов тревожность становится устойчивым личностным образованием, может опосредовать резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации проверки знаний.

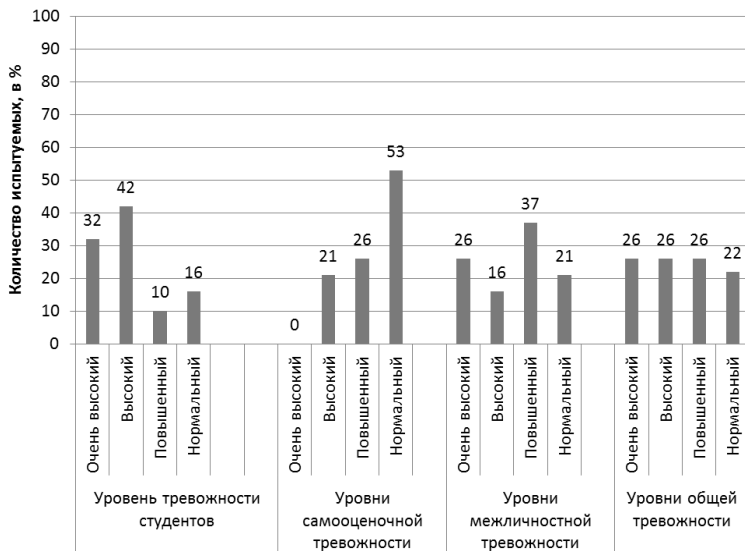
Типичные проявления тревожности у студентов выпускного курса при подготовке к ГИА:

1. Ухудшение соматического здоровья.
2. Нежелание ходить в колледж.
3. Раздражительность и агрессивность.
4. Рассеянность, снижение внимания на занятии.
5. Потеря контроля над телом в стрессовой ситуации (дрожь в коленях, бледность, тошнота).
6. Проявление негативизма и демонстрационные реакции.
7. Избегание вопросов, связанных с будущим, проявление показательного равнодушия.
8. Излишняя старательность при подготовке к ГИА или полный отказ от подготовки [5].

Личности, относящиеся к категории высоко тревожных, склонны видеть в широком диапазоне ситуаций угрозу для их самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным

состоянием напряженности. На физиологическом уровне реакции тревоги могут проявляться в: усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности [4, с. 86].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБПОУ Южно-Уральский многопрофильный колледж. В исследовании приняли участие 19 студентов четвертого (выпускного) курса специальности «Техническая эксплуатация гидравлических машин, гидроприводов и гидропневмоавтоматики». Возраст студентов — 19–20 лет. Все испытуемые — юноши, что объясняется направленностью обучения. 3 из 19 воспитываются в неполной семье. У группы средние показатели в учебе. Сплоченность коллектива — на среднем уровне. К выполнению своих обязанностей относятся с большой долей ответственности. Посещают внеклассные мероприятия, спартакиады, субботники. В течение всего обучения в колледже многие из студентов участвовали в проектных работах, олимпиадах и конференциях, есть и победители всероссийских олимпиад. Есть среди них и те, кто стоял на учете в отделе по делам несовершеннолетних. При интерпретации тестирования по методике О. Кондаша были получены следующие результаты, представленные на рис. 1 [3].



**Рисунок 1. Результаты исследования ситуативной тревожности по методике О. Кондаша**

Проведенный анализ исследования по методике О. Кондаша показывает, что по шкале тревожности у 32% (6 человек) очень высокий уровень тревожности, так как учащиеся не понимают объяснений преподавателя, не успевают за ним усваивать материал, боятся переспросить непонятные моменты у преподавателя, не могут справиться с домашним заданием, у студентов постоянно потеют ладони.

Высокий уровень тревожности — у 42% (8 человек): студентам снятся кошмары, связанные с учебой, нет желания посещать колледж, негативное отношение к учителям и сверстникам.

Повышенный уровень тревожности выявлен у 10% (2 человека). Эти студенты боятся отвечать у доски, испытывают страх сделать ошибку и выглядеть глупо в глазах преподавателя и всей группы.

Нормальный уровень тревожности — у 16% (3 человека): студенты практически не испытывают никаких затруднений, спокойно чувствуют себя у доски, уверены в своих ответах и не боятся совершить ошибку, как правило, хорошего мнения о преподавателе, активно участвуют в жизни группы и колледжа, хорошо справляются с домашним заданием.

По шкале самооценочной тревожности 21% (4 человека) имеет высокий уровень: студенты испытывают волнение, когда оценивается их работа.

Повышенный уровень самооценочной тревожности — у 26% (5 человек): такие студенты боятся участвовать в конкурсах и соревнованиях, потому что имеют страх быть отвергнутыми. Избегают коллективных мероприятий и не любят быть в центре внимания.

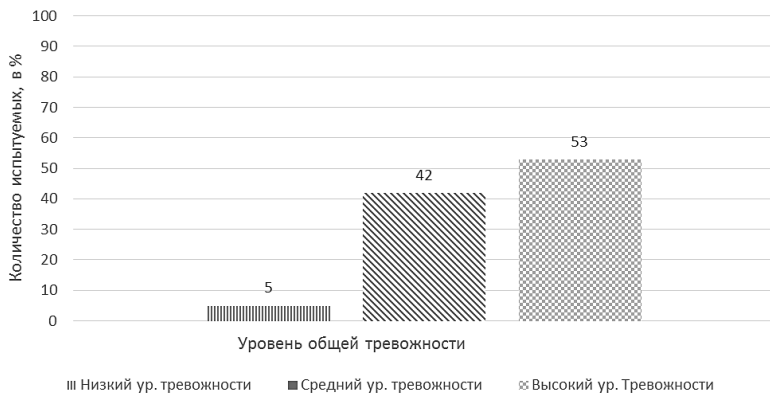
Нормальный уровень самооценочной тревожности — у 53% (10 человек). Студенты практически не испытывают никаких затруднений. По шкале межличностной тревожности у 26% (5 человек) очень высокий уровень тревожности, так как на таких студентов не обращают внимания в группе и игнорируют их, когда испытуемые подходят к одноклассникам, сложные взаимоотношения с преподавателями. Высокий уровень тревожности — у 16% (3 человека): студенты испытывают трудности в общении со сверстниками и преподавателями, им сложно переспросить преподавателя, если не поняли материал. Повышенный уровень межличностной тревожности — у 37% (7 человек): такие студенты испытывают трудности в принятии решений, таким студентам сложно совершить действие выбора.

Нормальный уровень — у 21% (4 человека): студенты практически не испытывают никаких затруднений в межличностном общении.

Результаты исследования общей тревожности по методике О. Кондаша представлены на рис. 1.

По шкале общей тревожности у 26% (5 человек) очень высокий уровень тревожности и 26% (5 человек) высокий уровень, потому что эти исследуемые испытывают самый высокий уровень тревоги по всем видам шкал.

Интерпретируя результаты тестирования по методике Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина были получены следующие результаты [2].

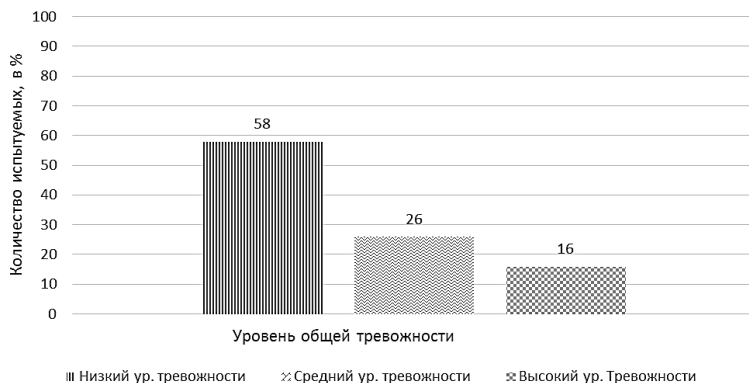


**Рисунок 2. Результаты исследования по методике Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина**

В результате проведенного анализа исследования по методике Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина были получены следующие результаты.

Низкий уровень тревожности — у 5% (1 человек). Низкая тревожность характеризует состояние как депрессивное, неактивное, с низким уровнем мотиваций. Средний уровень тревожности — у 42% (8 человек), у каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Высокий уровень тревожности — у 53% (10 человек), личность, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать на них выраженным состоянием тревожности.

Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В. Шихана) представлены на рис. 3 [2].



**Рисунок 3. Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги» (Д.В. Шихана)**

Высокий уровень тревожности выявлен у 16% (3 человека) испытуемых.

Эти студенты замкнуты, малообщительны, постоянно ожидающие неудачу, не могут чувствовать себя уверенно в определенных ситуациях и организовывать продуктивные и качественные взаимодействия. Средний уровень тревожности составляет 26% (5 человек). Таким студентам свойственна заниженная самооценка, они не верят в себя и в свои силы и чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе. Низкий уровень тревожности показали 58% (11 человек) испытуемых. Для них требуется пробуждение заинтересованности, пробуждение чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Результаты исследования ситуативной тревожности по трем методикам показали, что высокий уровень тревожности — у 47% (9 человек), 53% (10 человек) обладают средним уровнем тревожности, низкий уровень тревожности не выявлен. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

### Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: в 2 т. Т. 1 : учебник и практикум для академического бакалавриата. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2015. — 397 с. — Серия: Авторский учебник.
2. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. — 2014. — № 2. — С. 34–38.



3. Гарусев А.В. Основные методы сбора данных в психологии : учеб. пособие / А.В. Гарусев, Е.М. Дубовская, В.Е. Дубровский. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8872.html>. — ЭБС «IPRbooks». — М. : Аспект Пресс, 2012. — 158 с.
4. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности. — СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 167 с.
5. Мэй Р. Смысл тревоги / пер. с англ.: М.И. Завалова, А.Ю. Сибурин. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/meyro02/index.htm>. (дата обращения: 05.09.2019).

## **МНОЖЕСТВЕННОСТЬ РЕШЕНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ 3 КЛАССА)**

**Укропова Анна Викторовна**

*преподаватель,*

*Московский государственный психолого-педагогический университет,  
РФ, г. Москва*

**Аннотация.** В статье рассказывается о развивающих образовательных ситуациях для первой ступени школьного образования, которые сценируются во внеурочной деятельности в начальной школе. Цель занятий, содержанием которых являются метапредметные задачи в виде развивающих образовательных ситуаций, формирование и развитие метапредметных компетенций.

**Ключевые слова:** развивающие образовательные ситуации, метапредметные задачи, младший школьник, метапредметные компетенции.

Введение Федеральных государственных стандартов начального общего образования ставит задачи достижения образовательных результатов предметных, личностных и метапредметных. В.А. Гуружапов подчеркивает, что «это требует от учителя принципиально нового уровня психологической подготовки, нежели требовалось в традиционной практике. В частности, ему необходимо обладать достаточной проектной культурой в организации учебного процесса, чтобы выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка» [2]. В.А. Гуружапов так же указывает на то,

что достижение метапредметных результатов как «конкретной формы основ теоретического мышления» невозможно при субъект-объектной передаче знаний от учителя к ученику.

«Они являются результатом развития ученика в процессе осмысления им содержания учебной деятельности и способа его взаимодействия с другими участниками образовательного процесса» [2].

Деятельность учителя должна быть направлена на организацию коллективной мыслительной деятельности проектная часть которой развивающих образовательных ситуаций [2].

Нами разработаны циклы развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» для обучающихся в начальной школе в 1, 2 и 3 классах. На данный момент апробированы циклы в тематической связи с учебником А.А. Плешакова «Окружающий мир» для 1 и 2 классов [8; 9]. Ситуации сценируются во внеурочной деятельности младших школьников.

Развивающие образовательные ситуации сценируются в групповой форме, подходят для работы с подгруппой детей и классом.

В течение всех занятий педагог поощряет множественность решений развивающих образовательных ситуаций. Педагог нацеливает обучающихся на поиск нескольких решений задачи, принимаются все решения, задача ребенка объяснить свое решение.

Развивающие образовательные ситуации строятся таким образом, что имеют множественные решения. Обсуждаются все варианты решения и принимаем все точки зрения. Всегда существует общая линия сценирования, направление, по которому идет рассуждение, но решений всегда много. Например, 1 класс занятие «Вкусное меню». Опираемся на условие, что дети понимают, что существует «правильное» питание, а так же «вредные» продукты и блюда. Наша общая линия: создать «правильное» меню. Изначально условия у каждого свои: кто-то питается три раза, другие 4 или 5 раз, едят разные блюда, в том числе и национальной кухни. Целью занятия является формирование метапредметных компетенций, задачи состоят в том, чтобы дети устанавливали причинно-следственные связи, анализировали, рефлексировали и смогли «собрать» (синтез) вкусное и правильное меню. Воспитательная задача ставится на всех занятиях.

Структура занятия и этапы сценирования совпадают, имеют 5 этапов.

1. Стимулирующий момент. Фотографии, презентация, рисунок, потешка, картинка, статья из энциклопедии, вопрос педагога – все это может быть стимулирующим моментом.

2. Групповая дискуссия. На этом этапе обучающиеся и педагог аккумулируют знания и представления по теме занятия, делают предположения.

3. Индивидуальная работа обучающегося. На третьем этапе дети устанавливают причинно-следственные связи, воображают, рефлексировуют, сравнивают, анализируют.

4. Общий этап. Происходит групповая дискуссия, изображение на доске и общее обсуждение решения каждого участника. На доске фиксируют дети. Индивидуальные листы с готовым решением дети демонстрируют классу и объясняют свои записи.

5. Рефлексия. На этом этапе педагог стимулирует личные высказывания детей по форме, методам работы на занятии, впечатлениям. Обязательно устанавливается степень сложности занятия для каждого обучающегося.

### **Фрагмент развивающей образовательной ситуации «Целая каша» для обучающихся в 3 классе**

Задачи: освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Стимулирующим моментов этого занятия (учебной метапредметной задачи) является потешка.

*Сорока-белобока кашку варила, деток кормила.*

*Этому дала,*

*этому дала,*

*этому дала,*

*этому дала,*

*а этому не дала:*

*ты дров не носил, печку не топил,*

*тебе каши не дадим!*

Направляющие вопросы педагога: «Что было у Сороки? Кому дала каши Сорока? Сколько птенцов накормила? Сколько блюд было у Сороки? Как она смогла всех накормить одной кашей? Каша целая? В кастрюле целая? А в тарелке? Как нам определить где у каши целое,

*а где часть? Зафиксируйте пиктограммами свое решение в индивидуальном листе»*

Далее происходит групповая дискуссия и обсуждения всех решений, предложенных обучающимися.

Задачи-занятия этого типа направлены на формирование и развитие метапредметных компетенций обучающихся начальной школы органично включаясь во внеурочную деятельность младших школьников.

### **Список литературы:**

1. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 1. 11 с.
2. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 1. С. 40–45.
3. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. 8 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
5. Зак АЗ. Как определить уровень развития мышления школьника. М.: Знание, 1982. 96 с.
6. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 192 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: Пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
8. Укропова А.В. Проектирование развивающих образовательных ситуаций во внеурочной деятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 40–4512.
9. Укропова А.В. Влияние развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» на формирование метапредметных компетенций обучающихся вторых классов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 1. С. 15-22.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XXXV международной  
научно-практической конференции*

№ 1 (35)  
Январь 2020 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 16.01.20. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 2,75. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74  
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)