



Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 2/2019

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

Члены редакционной коллегии

Цаплина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ	
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	
<i>Аверин С.А., Аверин Н.С.</i> Организационно-финансовая модель ведения современных сетевых образовательных проектов	5
<i>Жеманова А.Г.</i> Моделирование системы подготовки будущих школьников в условиях ДОО	10
<i>Ахундова Л.А.</i> Управление качеством дополнительных образовательных услуг	13
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.</i> Способы формирования социальной активности младших школьников	20
<i>Колычевская О.В., Антонова Н.Н.</i> К вопросу о профессиональной идентичности студентов	26
<i>Карпенко Д.А., Сморгунцова А.А.</i> Психолингвистические основы раннего обучения иностранному языку	30
<i>Доброхотова О.С.</i> Роль вербального воздействия учителя в общении с учениками с целью достижения максимальной эффективности образовательного процесса	35
<i>Богачева А. П.</i> Дидактическая речь учителя иностранного языка как средство индивидуализации образовательного процесса	38
<i>Митькина Д.Е.</i> Проектно-исследовательская деятельность как психолого-педагогический феномен	43
<i>Лубенникова С.А.</i> Роль и место занятий по изготовлению самодельной игрушки в детском саду	48
<i>Евченко Ю.А.</i> Основные противоречия в использовании наглядных средств обучения в начальной школе	53
<i>Глебова Д.М.</i> Современные тенденции внедрения робототехники в образовательный процесс детей дошкольного возраста	56
<i>Гончарова К.В.</i> Роль воспитателя в инклюзивном образовании в дошкольной организации	59
<i>Маркович Е.В.</i> Культура педагога и его коммуникативная компетентность	62

ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ	
<i>Чугунова Д.О.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ сказок японской писательницы Миёко Мацутани и русских фольклорных сказок	65
<i>Егорова А.А.</i> Выражение категории лица в английском и русском языках	70
<i>Беляева Ю.И.</i> Категория модальности в английском и русском языках	73
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Курганова Е.А.</i> Представления студентов педагогического вуза о тьюторском сопровождении образовательного процесса	76
<i>Листик Е.М.</i> Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте	81
<i>Козлова В.А., Субботин В.М.</i> Стратегия тьюторского сопровождения бакалавров на примере модели, реализуемой в институте педагогики и психологии образования МГПУ	85
<i>Фирсова Е.С.</i> Особенности поведения подростка в конфликте	90
<i>Князева А.Д.</i> Эволюция представлений об одаренности в XX веке в России	93
<i>Самоллина А.В.</i> Проблемы обучения школьников интонационному оформлению речи	96
<i>Жигальцева А.А.</i> Эмпирическое исследование предпосылок учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте	99
<i>Кавунова П.М.</i> Межкультурная компетентность младших школьников как психолого – педагогическая проблема	103
<i>Навольнева О.С.</i> Родительское сопровождение развития потенциальной одаренности младших школьников	105
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Сильченкова Л.С.</i> Знаково-символические средства в практике формирования у младших школьников первоначальных навыков письменной речи	109
<i>Акпаева А.Б.</i> Особенности учебно-методического комплекса «математика 4 класс» издательства «Алматыкітап баспасы» для апробации по обновленной программе республики Казахстан	114

<i>Криворотова Э.В., Янович А.В.</i> Развитие познавательного интереса младших школьников к русской фразеологии в процессе решения познавательных задач на текстовом материале	123
<i>Криворотова Э.В., Круглышева Е.А.</i> Возможности развития логического мышления младших школьников при изучении самостоятельных частей речи	127
<i>Лисицина А.Е.</i> Театральные технологии в помощь учителю общеобразовательной школы	132
<i>Косякова Е.С.</i> Освоение иностранного языка дошкольниками как подготовка к обучению предмету в школе	137
<i>Кириленко В.С.</i> Физическая подготовленность детей как основа формирования организаторских умений у старших дошкольников	140
<i>Прокофьева В.И.</i> Развитие лингвистической компетенции на уроках литературного чтения	147
<i>Короваева М.А.</i> Использование исследовательских проектов при обучении иностранному языку в начальной школе	151
<i>Аверина Д.А.</i> Развитие лексических навыков на занятиях по английскому языку в начальной школе с использованием заданий с сочинительными парными словосочетаниями	156
<i>Позднухова Е.А.</i> Обучение школьников пунктуации английского языка	161
<i>Коришунова А.А.</i> Возможности курса окружающего мира для развития коммуникативных универсальных учебных действия	171
<i>Аболмасова Н.С.</i> Эстетическое восприятие младших школьников на уроках окружающего мира	176

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Аверин С.А.,
доцент ИППО МГПУ,
президент АО «ЭЛТИ-КУДИЦ»*

*Аверин Н.С.,
студент Финансовой Академии
при Правительстве РФ
e-mail: s-averin@vdm.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ФИНАНСОВАЯ МОДЕЛЬ ВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

В статье представлена финансовая модель ведения современных сетевых образовательных проектов, которая прошла апробацию в сетевом проекте «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Ключевые слова: финансовая модель, STEM-образование, сетевое взаимодействие.



В мае 2018 года Президентом России был подписан указ, который положил начало национальному проекту «Образование». В этом национальном проекте были определены две главные цели:

1. обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;
2. воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций

На достижение этих целей будет выделено из бюджета государства почти 800 миллиардов рублей на пять лет. При этом обе цели таковы, что крупными инвестициями не удастся их достичь. Качественные сдвиги возможны при выполнении многих условий, в том числе трёх труднодостижимых:

- глобальный охват изменениями всей системы образования;
- изменения должны запускать инновационные процессы с самоорганизацией, повторяющиеся во времени и по регионам;
- развивать необходимо не только систему общего образования, но и дополнительную систему образования, неформальное образование, совершенствовать внеурочную деятельность, привлекать и поддерживать социально-ориентированный бизнес.

Все эти дополнения нужны как питательная среда, дополняющая и обогащающая общее образование новыми разработками, идеями, программами, элементами самоорганизации образовательного процесса, как канал реальных инноваций.

Вряд ли существующая схема финансирования системы общего образования сможет обеспечить эффективное решение вышеперечисленных задач. Даже система грантов не позволит организовывать повторяющиеся процессы. Это разовый инструмент. Таким образом, в свете работ по национальному проекту «Образование» необходимы новые финансовые модели. Без них инициативы снизу задохнутся, неформальное образование будет жить своей оторванной от «мейнстрима» жизнью, а привить учащимся желание непрерывно самообразовываться не удастся. Первая цель, соответственно, достигнута не будет.

Ниже предлагается финансовая модель, которая прошла апробацию в сетевом проекте «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» [3]. Она не носит глобального масштаба, но показывает, как можно организовать в рамках сетевого взаимодействия различных научно-методических учреждений, образовательных организаций и хозяйствующих субъектов систему развития, разработки и апробации инновационных образовательных решений и, в итоге, создания новой современной образовательной среды, в которой дети получают знания через деятельность.

В 273-ФЗ «Об Образовании» ст.15 вводит понятие сетевой формы реализации образовательных программ: «Сетевая форма реализации образовательных программ (далее - сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [1]. Эта формулировка позволяет включить в сетевую форму коммерческие структуры, имеющие непосредственное отношение к формированию образовательной среды и обучению самих педагогов, как работать с оборудованием, как проводить занятия с детьми. (Рисунок 1.)

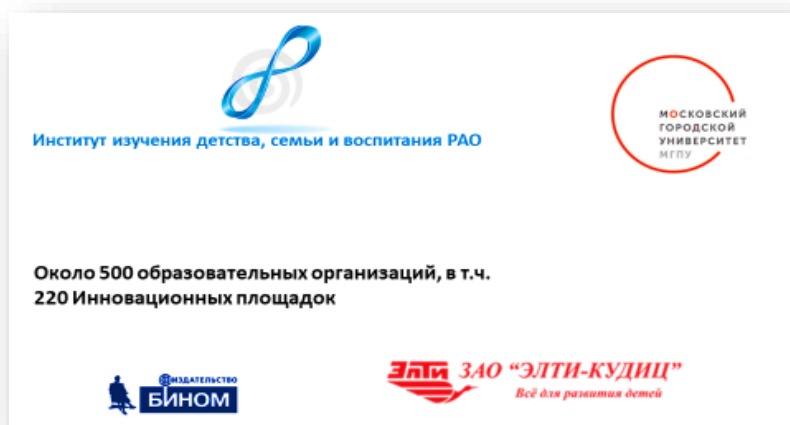


Рисунок 1. Участники сетевого взаимодействия по разработке и апробации программы stem-образования детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В сетевой форме разработки и апробации программы принимают участие в соответствии со статьей 15 закона об образовании различные организации: научный институт, высшее учебное заведение, издательство, специализированная образовательная компания, имеющая собственный учебно-методический центр (инициатор проекта), школы и детские сады – организации общего образования.

Для разработки программы, её издания, формирования образовательной среды и для её внедрения в образовательную практику требуются ресурсы на несколько этапов проекта:

1. Проектирование и разработка отдельных образовательных модулей программы, в дальнейшем их совершенствование и, возможно, создание новых образовательных модулей [2].
2. Разработка модульной программы; написание методического сопровождения для каждого образовательного модуля.
3. Разработка курсов повышения квалификации к модульной программе.
4. Публикация методических пособий.
5. Популяризация проекта на конференциях федерального и мероприятиях регионального уровней, популяризация и продвижение программы через Интернет и соцсети.
6. Внедрение и апробация программы и её модулей в ряде образовательных организаций.
7. Производство или подбор и приобретение инициатором проекта компонентов развивающей предметно-пространственной среды для образовательных модулей.

Для приведённого примера сетевого взаимодействия роли его участников различны для каждого этапа. Каждый из этапов закреплён за определенной

организацией: ИИДСВ РАО, ИППО ГАОУ ВО МГПУ, АО «ЭЛТИ-КУДИЦ», издательство «Бином, лаборатория знаний». Также многие образовательные организации оказывают непосредственное влияние на все этапы проекта.

В перечисленных этапах содержится воспроизводимый механизм создания новых образовательных продуктов и их включение в развивающийся проект. Механизм этот реализуется в первую очередь через образовательные организации. После успешной апробации и по мере развития проекта возможно его расширение и вывод на формирующийся под проект образовательный рынок новых образовательных решений, инициализация и развитие новых образовательных проектов. Например, в рамках преемственности переход от STEM-образования на дошкольном уровне к STEM-образованию в начальной школе и далее.

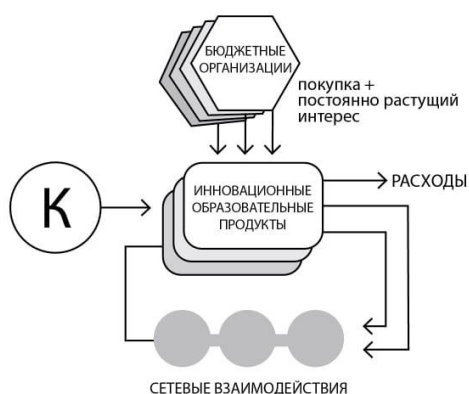
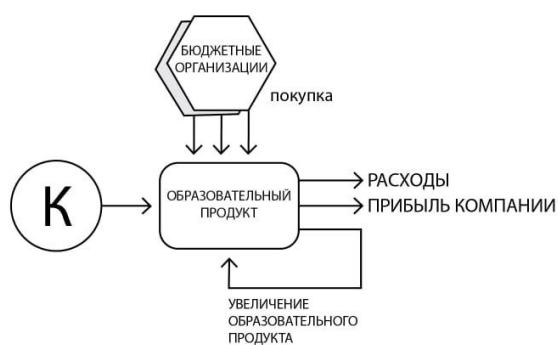
Начальные инвестиции в проект его инициатором (на создание первых двух образовательных модулей программы) быстро возвращаются при поставке образовательным организациям компонентов образовательной среды. Источником финансирования здесь становятся бюджетные средства на оснащение образовательных организаций по ФГОС. Однако далее доход реинвестируется в методические пособия, разрабатываемые (вместе с подготовкой лекторов и тьюторов) курсы и разработку новых уже отечественных продуктов под программу. Чем больше в проект включается организаций, тем больше появляется идей для разработки новых компонентов образовательной среды, новых методик, подготовки новых курсов, которые получают практическое, а постепенно и теоретическое развитие. Интернет-поддержка и сетевые ресурсы, на которые также реинвестируются доходы проекта, приводят новых участников сетевого взаимодействия. Идёт активное формирование и расширение рынка: появляются иностранные участники и частные образовательные организации. Отдельные модули становятся востребованными системой дополнительного образования. Схема финансирования проекта представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. Схема финансирования проекта

Поясним представленную модель. При большом значении доходной части, при постоянном большом финансировании (вспомним 800 миллиардов, запланированных под национальный проект «Образование»), очень важно чтобы все реинвестиции в рамках проекта получали средства. Потому что эти реинвестиции отвечают за развитие проекта. Они дают средства всем участникам проекта на синергетический результат их совместной деятельности. Это прежде всего обогащение образовательной среды и повышение качества образования (при котором развиваются все три субъекта: ребёнок, педагог и образовательная среда), и, во-вторых, формирование, расширение и развитие образовательного рынка. Этот процесс несколько напоминает распространение франшизы. Только здесь нет зафиксированных характеристик бизнес-процессов и коммерческих требований к очередному участнику проекта. Требования и характеристики постоянно меняются, стимулируя развитие всех участников и непосредственного образовательного процесса.

Так начальные финансы: бюджетные на развитие развивающей предметно



квалификации, собственные инвестиции на начало актуального образовательного проекта, запускают воспроизведение и перманентное развитие этого проекта (появляются и растут по мере развития проекта реинвестиции в него). Этот финансовый механизм питает инновации проекта (развитие образовательной среды, методик, обновление курсов повышения квалификации), а за счёт увеличения участников проекта и совершенствования в результате развития и инноваций самих образовательных продуктов растёт величина коэффициент развития образовательной среды и в конечном счёте развивается и обновляется образование.

Рисунок 3. Финансовый механизм в обычном и в сетевом образовательных проектах

Таким образом, современная сетевая форма реализации образовательных проектов, представленная выше, позволяет высококвалифицированным учёным, методистам, педагогам-практикам, а также детям создавать новые

образовательные решения и развития этих проектов. Приведённые суммы, использованные в одном цикле проекта STEM-образования, скромны по сравнению с масштабами национального проекта «Образования», но модель может воспроизводиться многократно и повсеместно и амплифицировать результаты федеральных инвестиций, создавать условия для достижения целей национального проекта «Образование».

Литература

1. Аверин С.А., Маркова В.А. STEM - технологии в образовании: мода или реальность? / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. 2017. С. 193-202.
2. Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А. «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». Учебная программа// Москва: «Бином. Лаборатория знаний», 2018
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
4. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
5. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information technologies in education: forming the competences of the future / International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. Т. 7. № 4.7. С. 276-282.

Жеманова А.Г.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: zhemanova2015@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОО



В данной статье раскрывается суть понятий «подготовка детей к школе», «системный подход», «моделирование системы подготовки будущих школьников».

Организация подготовки детей к школе подразумевает под собой подготовку детей дошкольного возраста к школьному образованию.

Основная идея здесь заключается в том, что именно в дошкольном возрасте

педагоги могут вложить в детей очень много важных вещей, на которые в последующем они смогут эффективно опираться в школе.

Вопрос стоит в следующем, что же педагоги могут заложить у дошкольников, чтобы обучение в школе у них проходило благополучно? Первое, и самое важное, что необходимо заложить у детей в детском саду это основы знаний, умений и навыков. Здесь очень важным для педагогов является предотвращение у дошкольников возникающих трудностей, которые возникают в процессе подготовки к школе. Второе, над чем стоит серьезно задуматься педагогам, так это над вопросом о большом числе провалов в учебе у детей средних и старших классов, которые связаны с определенными недоработками в дошкольной подготовке. Какова же причина таких недоработок? Все дело в том, что, в настоящее время, в дошкольных образовательных организациях не находится какой-то конкретной ориентировочной модели по подготовке будущих первоклассников. Именно по этой причине у нас возникает необходимость создания эффективной модели системной подготовки будущих школьников.

При подготовке дошкольников к обучению педагогам очень важно основываться на системный подход, результатом которого является развитие личности ребенка на основе учебной деятельности. Одним из важных моментов здесь являются принципы действий, осмыслив которые педагоги смогут разбираться в любых ситуациях и смогут более четко продумывать и прокладывать свой собственный путь подготовки детей к школе.

Педагоги, благодаря системному подходу, смогут выстроить у себя взгляды на определенные ситуации, а также смогут рассмотреть более четко какие-то конкретные детали.

Самое первое и самое важное, что педагогам необходимо заложить у детей в детском саду, это их интеллектуальные основы, с помощью которых будущие школьники смогут работать с самой разной информацией. После интеллектуальных основ, педагогами закладываются основы физического развития, которые обязательно должны быть направлены на психологические и физиологические структуры, благодаря которым обеспечиваются разные виды движения, то есть многократные тренировки детей.

Для того, чтобы дети были хорошо подготовлены к будущему обучению в школе с ними необходимо очень много заниматься, не забывая при этом про все основные составляющие общего полноценного фундамента.

Также, педагоги, благодаря системному подходу смогут предположить, с какими трудностями будущие первоклассники столкнутся в школе, и в соответствии с этими трудностями смогут подобрать для детей необходимые развивающие занятия для их устранения.

От того, насколько эффективна будет проходить организация подготовки будущих первоклассников в дошкольной образовательной организации, будет зависеть успешность обучения детей в школе.

В дошкольных образовательных организациях подготовка детей к школьному образованию реализуется в соответствии со спецификой вида дошкольной образовательной организации. Обычно это комбинированный вид дошкольной образовательной организации, в строение которого входят общеразвивающие и коррекционные группы, в которых коррекционно-оздоровительное направление является одним из важнейших, так как подготовка в соответствии с данным направлением осуществляется только с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей детей.

Опираясь на характеристики данного контингента детей, мы можем определить эффективную модель по подготовке будущих первоклассников, включающую в себя такие направления, как: физическое развитие; интеллектуальное развитие; познавательное развитие; развитие речи; социально-личностное развитие; эстетическое развитие; развитие психических процессов; формирование мотивационной готовности к школе. [3, с.45]

Мы предполагаем, что модель подготовки детей к школьному образованию будет эффективной при организации и соблюдении определенных условий, а именно: наличие нормативно-правовых документов, организация рациональной предметно-развивающей среды, внедрение здоровьесберегающих технологий, создание комфортной психологической обстановки, кадровое обеспечение, сотрудничество с семьей, преемственность в работе со школой. Данные условия, безусловно, очень важны и их обязательно нужно учитывать при организации педагогами в дошкольных образовательных организациях подготовки детей к школьному образованию.

Благодаря эффективной системе подготовки к школьному образованию у детей будут расширяться возможности их личностного потенциала, педагоги смогут приобщить дошкольников к социокультурным нормам и традициям, а также у детей будет развиваться интерес и мотивация к познанию мира.

Познавательные задачи в совокупности с нравственно-волевыми качествами, в дальнейшем, у детей реализуются в тесной взаимосвязи. В дошкольном детстве у детей очень важно сформировать познавательный интерес, так как именно благодаря ему у детей начинает пробуждаться активность, начинает развиваться любознательность, дети начинают проявлять настойчивость, что в свою очередь способствует повышению качества их деятельности. Данные навыки имеют огромную значимость для дальнейшего школьного образования.

Эффективная модель по подготовке будущих первоклассников к школьному образованию – вот что необходимо дошкольным образовательным организациям в настоящее время. Модель, благодаря эффективности которой у детей начнут вырабатываться потребности в познавательной деятельности, любознательности, самостоятельном поиске решений и ответов на возникающие вопросы. Ведь одно известно точно, дети, имеющие данную

потребность, на занятиях в школе будут проявлять свою активность, самостоятельно овладевать знаниями и, соответственно, достигать высоких результатов в обучении.

Литература

1. Арцишевская И.Л. Психологический тренинг для будущих первоклассников: Конспекты занятий. Сфера, 1998.
2. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. Наука, 2014.
3. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика /Е.И. Рогов. – Феникс, 2016.
4. Рябцева С.В., Спиридонова И.В. Формирование психологической готовности к школе. Тренинговые занятия для детей старшего дошкольного возраста. 2014.
5. Савенков А.И., Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса. Монография \ \ Научный редактор А.И. Савенков. Москва, 2016.

Ахундова Л.А.,

ГБОУ Школа 1298 «Профиль Куркино»

e-mail: axundovasl@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В данной статье рассмотрено управление качеством дополнительного образования. Что подразумевается под качеством управления дополнительного образования? На что необходимо обратить внимание при управлении качеством дополнительного образования в современном мире.

Ключевые понятия: образование, дополнительное образование, качество, качество доп. образования, современные учебные организации.

В XXI веке главную роль играет качество товаров и услуг, технологий, жизни. В современном обществе принято считать того человека успешным, который является гуманным, обладает творческим мышлением, способен быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в меняющемся мире. И тут на первый план выдвигается такая сфера человеческой деятельности, которую традиционно считают основной - образование и качество образования. Родители стараются дать своему ребенку достойное образование, выучить в лучших школах, с высоким рейтингом. С недавних пор, дополнительное образование приобрело большую популярность. Родители считают своим долгом не только дать образование, но и развить свое чадо всесторонне. Водят на различные секции, отводят в заведения, где учат актерскому мастерству или вокалу,

дополнительно занимаются английским или китайским. Но не стоит забывать, что прежде, конечно же, курсы проходят строгий родительский «отбор», взвешиваются «плюсы и минусы» каждого учебного заведения, просматривается рейтинг, читаются отзывы и только после, ребенок отправляется на курсы доп. образования. Здесь мы встречаемся в первый раз с таким понятием, как «качество дополнительного образования». Чтобы говорить об управлении качеством образования и о том, как его повысить, необходимо в первую очередь ответить на вопрос, что это такое? Стоить разграничивать, такие понятия как управление качеством основного и управление качеством дополнительного образования. Это две абсолютно разные ветви образования, хотя на первый взгляд я человека имеющего отношения к образованию покажутся одинаковыми. Чтобы верно разобраться в данном вопросе руководители доп. образования должны сами правильно разобраться в данном вопросе, составить план работы и критерии, подобрать персонал, продумать на чем будут акцентировать внимание потенциальных клиентов. Так как на сегодняшний день спектр услуг доп. образования и учреждений огромное количество. Главное не только попасть в топ, но и держаться на своих лидерских позициях, не уступая конкурентам.

Чтобы обеспечить дополнительное образование надлежащего качества, и получить высокий результат, необходима разработка и внедрение в образовательную практику хорошо зарекомендовавших систем качества в сфере производства и услуг.

Безусловно, дополнительное образование детей - необходимое звено в развитии современного гражданина. А качественное дополнительное образование - это ключ к развитию многогранной личности еще с малого возраста, также в ранней профессиональной ориентации. Благодаря дополнительному образованию с малых лет, ребенок может попробовать себя в разных сферах, познакомиться с интересными людьми, научиться чему-то новому и незнакомому, повысить самооценку. Безусловно, все это возможно только в том случае, если у педагога получится заинтересовать ребенка. А для этого необходимо немало усилий учителя и, конечно, техническая база должна быть на высоком уровне. Стоить, отметить, что современным детям интересны компьютер, выход в интернет, самостоятельный поиск чего-либо. Именно поэтому, шагая в ногу со временем, преподаватели и в дополнительное образование внедряют компьютерные технологии. Предлагая такой вариант, уместным будет распределение курсов по уровням. Так клиенту будет удобнее выбирать. Чтобы показать клиенту каких профессионалов будет проходить обучение и методику работы, можно провести одно пробное бесплатное занятие или мастер-класс на базе написанной программы. На сегодняшний день это хороший вариант как для привлечения, так и для набора популярности учреждения. Здесь перед качеством доп. образования стоит новая задача – это держать свои позиции, при этом придумать что-то новое, что будет «фишкой»

данного ОУЗ. Чем больше таких «фишек» у доп. образовательного учреждения, тем больше шансов прославиться среди других организаций. Но и говоря о качестве образования стоит помнить о главном – «не распыляться», необходимо выбрать что-то одно и двигаться в данном направлении. При распределении обязанностей необходимо правильно распределить нагрузку. Каждый из сотрудников должен заниматься тем, что у него хорошо получается, не должен уставать от рода своей деятельности, должен иметь нормированный график и не должен выполнять работу за несколько человек в целях экономии средств. Так как усталость сотрудников напрямую влияет на качество выполненной работы и в том числе на качество доп. образования. Достойный результат, требует хороших вложений.

Чтобы учреждение выделялось среди других при выборе родителей, учреждение и работники должны приложить немало усилий. Чтобы получить наилучший результат организация должна быть заинтересована. Здесь выходить на первый план, так называемая работа не покладая рук. Безусловно, в первое время уходит много времени на установки, но набирая опыт работать становится легче. Та же самая работа, казавшаяся сложной, начинает казаться легкой и приносить удовольствие.

Дополнительное образование детей разнообразно, многогранно, вариативно по сравнению с общим образованием. Желающий получить доп. образование в любой сфере может это сделать без проблем. Достаточно определиться с желаемой сферой. И конечно, необходимо серьезно подойти к своему выбору, так как посещающий доп. образование тратит на это время и, возможно, если на платной основе, то и денежные средства.

И конечно же, организация должна серьезно относиться к своей деятельности. Стараться давать как можно больше и лучше.

Талантливые дети – это достояние нации, и мы должны предусмотреть дополнительные возможности поддержки для тех, кто уже в школе проявил склонность к техническому и гуманитарному творчеству, к изобретательству, добился успеха в национальных и международных интеллектуальных и профессиональных состязаниях, имеет патенты и публикации в научных журналах, а у нас таких детей немало.

Методологической основой управления качеством дополнительных образовательных услуг является система базовых философских, общенаучных и педагогических принципов, подходов и положений, лежащих в основе создания и внедрения системы управления качеством образовательных услуг в общеобразовательном учреждении.

Образование - это не просто основа развития личности, общества, нации и государства, но и в том числе, залог будущего России. Государство определило приоритетные направления политики развития образования: обеспечение образовательных потребностей, создание рынка образовательных услуг и его научно-методическое обеспечение, создание равных возможностей для

образования граждан, постоянное улучшение качества образования, развитие системы непрерывного образования, внедрение образовательных инноваций, информационные технологии, личностная ориентация образования и др. [1, с.43]

Государство создает некий заказ, рынок вносит определенные корректировки в идею, вносит свои требования в виде конкретного количественно-качественного спроса и формирует предложение с теми ресурсами, которые имеются в наличии, в зависимости от настоящих экономических условий.

Функционирование учебного процесса требует человеческих ресурсов, материальной и финансовой безопасности, образовательной инфраструктуры (лаборатории, мастерские, классы, развлекательные, культурные и развлекательные объекты, спортивные залы и игровые площадки и т.д.). Именно поэтому, если организация желает получить как можно больше «клиентов», то для начала необходимо не пожалеть финансовые ресурсы, написать программу, которая привлекла бы много желающих, провести отбор учителей, которые действительно пожелали бы развиваться в данной сфере, хотели бы передать свои знания ученикам. Таким образом, если говорить о качестве, то должна быть материально-техническая база на высоком уровне, программа прошедшая строгий отбор, учитель с «большим желанием» и с интересной идеей «как внедрить» желаемое в реальность. Но и в качестве благодарности от администрации учитель должен «увидеть» некую финансовую поддержку, так как это является достаточно сильным мотиватором. Конечно же, такой тандем в виде учреждения и учителя не заставит ждать результатов. Повысится рейтинг учреждения. Появится, так называемая известность и у учреждения, и у преподавателя, что является сильнейшим мотиватором для дальнейшего развития.

Результаты образовательного процесса разнообразны и их невозможно свести только к сфере услуг. Они являются итоговой моделью образовательной деятельности, развития, воспитания учеников, методической работы, самореализации участников учебного процесса, улучшения взаимодействия школы с внешней окружающей средой.

Государство заинтересовано в достижении современного качества образования и его всеобщей доступности. Это предполагает широкий и гибкий спектр образовательных услуг, отвечающих самым разным и притом динамично меняющимся потребностям граждан и работодателей, возможность выбора необходимых образовательных программ.

Главным показателем высокого качества учебного процесса, является образованность выпускников заведения. Это показатель всестороннего развития личности выпускника, его многогранности, воспитания в нем потребности в постоянном саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации и в проявлении интереса к разным сферам жизни.

Также показателем высокого уровня будет служить личностное развитие

не только учащихся, но и педагогов; результаты улучшения и доведения до совершенства образовательных программ и системы, своевременное завершение учебного плана, запланированные различных мероприятий, которые смогли бы раскрыть потенциал учащихся. [3, с. 13].

Управление качеством услуг дополнительного образования - это многомерное и многоаспектное явление, на которое влияют различные факторы, поэтому его анализ невозможен без привлечения широкого спектра знаний не только в области педагогики, но и в философии и смежных отраслях - философия образования, философия управления, философия качества.

Движущие силы становления и улучшения системы управления качеством создания в ОУЗ обуславливаются заключением противоречий между: передовыми условиями к качеству создания, обеспечиваемых школой, и ограниченными способностями постановления данных вопросов с использованием классических подходов к управлению школой, образовательными инновационными течениями в воспитании и отсутствием механизма обеспечения их скоординированного и позитивного воздействия в качество создания; степенью формирования концепции и практики введения концепций управления качеством в разных социальных концепциях и ступенью изучения этого направления в воспитании; разнообразием высококачественных свойств, действий, свойственным нынешнему школьному формированию, и спонтанно сформированными концепциями управления ими.

Рядом с принципом гуманизма важной составляющей современной философии модернизационных процессов в системе дополнительного образования является принцип демократизации управления, прозрачности принятия решений, финансирования и перспективного планирования, руководствуясь которым следует подходить к формированию системы управления качеством дополнительных образовательных услуг.

В вопросе определения методологических основ исследования проблемы управления качеством дополнительных образовательных услуг в ОУЗ следует отметить, что главным общим (базовым) исходным принципом является, системное управление качеством, ограниченное составляющей всей системы управления организацией. Безусловно, система управления качеством находится в тесной связи и не может функционировать отдельно, без взаимосвязи с другими системами управления. Поэтому, размышляя о качестве управления стоит использовать следующие принципы: принцип духовной ориентации управления, принцип сочетания централизации и децентрализации, принцип единоначалия, принцип коллегиальности, принцип плановости, принцип мотивации, принцип научной обоснованности.

Управление качеством образовательного процесса можно определить, как комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия как на сам процесс, так и на его основные составляющие элементы, с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и

результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям. Таким образом, качество дополнительного образования это единый, взаимосвязанный процесс. При выпадении одного из элементов качество доп. образования претерпевает изменения в отрицательную сторону [2, с.74].

Итак, управление качеством дополнительных образовательных услуг в ОУЗ, является предметным полем общей теории управления качеством в силу специфики объекта новым управленческим подходом, призванным решить ряд противоречий в период инновационного развития школ.

Ранее описанные положения, идеи и закономерности считаются базой формирования и внедрения системы управления качеством дополнительных образовательных услуг в ОУЗ.

Гуманизм как система идей и взглядов на человека как наивысшую значимость -выступает одной из основных методологических установок формирования концепции управления качеством доп. образовательных услуг.

Каждому ребенку, подростку должна быть дана возможность найти себя, самореализоваться в той сфере, в которой он чувствует себя наиболее комфортно. В связи с этим недопустимо ограничение или недостаточное оценивание по достоинству системы внешкольного дополнительного образования. Центры художественного, технического, музыкального творчества – это огромный ресурс гармоничного развития личности.

Талантливые дети – это достояние нации, и мы должны предусмотреть дополнительные возможности поддержки для тех, кто уже в школе проявил склонность к техническому и гуманитарному творчеству, к изобретательству, добился успеха в национальных и международных интеллектуальных и профессиональных состязаниях, имеет патенты и публикации в научных журналах, а у нас таких детей немало. Рассматривая данный вопрос с психологом -педагогической стороны, стоит отметить, что дополнительное образование - это та ячейка, в которой может себя проявить даже самый слабый ученик с низкой успеваемостью. И конечно высокий показатель в дополнительном образовании повысит самооценку данного ребенка и даст возможность поверить в себя. Ведь есть такие дети, которым «тесно» в образовательной сфере. В таком случае для их самореализации подойдет дополнительное образование. Но все это окажется во благо только в том случае, если качество дополнительного образования будет на высоком уровне и будет шагать «в ногу со временем».

Известно, что Закон РФ «Об образовании» не определяет дополнительное образование детей как действующее в рамках стандартов. Содержание дополнительного образования не стандартизируется – оно безбрежно: работая с ребенком в соответствии с его интересами, его выбором, педагогам можем идти и вширь, и ввысь, и вглубь. Это дает возможность педагогу углубиться с детьми в «любимую» сферу, реализовать творческий потенциал учителя и учащегося. Но в законе также прописана статья, в которой формируются определенные

государственные требования к содержанию образования. Эти требования приемлемы к любому виду образования и к дополнительному, в частности. Конечно, «свобода» в выборе интересующей сферы - это прекрасно, но любому педагогу необходимы некоторые измерительные материалы деятельности, на которые мог бы сослаться и опираться педагог, при этом не вводя свою сферу в очередные рамки. Нужны некие общие стандарты, на которые мог бы опираться педагог дополнительного образования. И помимо «документальной помощи», важна поддержка и одобрение действий со стороны администрации. Так как одобрение руководителя всегда положительно влияет на подчиненных. Выявляя особенность, специфику содержания дополнительного образования детей, необходимо также определить и оценки качества дополнительного образования детей, некие правила, которыми бы руководствовались работники дополнительного образования от педагога к руководителю. Безусловно, критерии оценивания должны пройти проверки в несколько этапов для удобства как педагога, так и руководителя. Все критерии должны быть четко прописаны и обновляться по мере изменения работы образовательного учреждения.

Литература

1. Дополнительное образование детей: нормативно-правовые акты. Вопросы и ответы. / Библиотечка журнала «Вестник образования России» (Управление образованием. Проблемы, поиски, решения). – 2008. – №6. – С.43
2. Евладова Е. Дополнительное образование детей / Е.Евладова, Л.Логинова, Н.Михайлова. – М.: Росток, 2006. – 233 с.
3. Журкина А.Я. Мониторинг качества образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей / А.Я.Журкина. – М.: ГОУДОД ФЦРСДОД, 2005. – 72 с.
4. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей / Л.Г.Логинова. – М.: 2008. – 118 с.
5. Лицензирование образовательной деятельности // под ред. Л.Е. Курнешовой. – М.: 2005. – 92 с.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Щербакова Е.В.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: elena08041966@yandex.ru

Щербакова Т.Н.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: aleks170573@yandex.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме сущностной характеристики развития социальной активности младшего школьника. Обобщены взгляды исследователей на термин «социальная активность младшего школьника». Предпринята попытка выделения и теоретического обоснования педагогических условий для формирования социальной активности младших школьников во внеурочной деятельности. Исследованы теоретические основы формирования социальной активности младших школьников. Определены методологические подходы: аксиологический, личностно-ориентированный, системно - деятельностный. Авторами выделены принципы формирования социальной активности младших школьников. Показаны пути формирования социальной активности младших школьников во внеурочной деятельности. Показаны способы развития социальной активности в процессе проектно - творческой деятельности.

Ключевые слова: социальная активность, проектно-творческая деятельность, педагогические условия, формирование, развитие, методологические подходы, образовательная программа.

Современное общество нуждается в социально активной личности, не равнодушно взирающей на преобразования в обществе, а активно участвующей в этом процессе. Социальная активность, как и любое качество личности не возникает спонтанно, она формируется в активной социальной деятельности и чем раньше начат целенаправленный процесс ее формирования – тем выше результаты.

Младший школьный возраст является сенситивным в формировании социального опыта, поскольку именно на этом этапе развития формируется произвольность психических процессов, а также иерархия мотивов и проявляется эмоциональный отклик на воспитательное воздействие. Развитие социальной активности младшего школьника, является сегодня важной задачей образовательного процесса. Такое развитие направлено на воспитание активного гражданина общества, способного приносить пользу социуму, имеющего свою

гражданскую позицию и уважающего принципы демократичности, взаимопомощи и социальной ответственности.

В тоже время, развитие социальной активности обучающихся и воспитанников в данный период не носят комплексного характера со стороны образовательных учреждений, общественности и семьи. Не достаточно, на наш взгляд, уделяется внимание воспитанию социальной активности младшего школьника во внеурочной работе. В результате недостатка комплексности воспитания, доминирующим фактором развития социальной активности обучающихся стали стихийные факторы: неформальные объединения, а также средства массовой информации и компьютерные ресурсы, которые негативно влияют на формирование ценностных ориентаций детей. Активизация ряда негативных тенденций, касающихся обучающейся молодежи, повлекла рост преступности, наркомании, пьянства, утрату культурных ориентаций, снижения значимости духовных ценностей, в том числе таких, как взаимопомощь, сотрудничество, разобщенность, социальная пассивность честь и достоинство личности.

Теоретическое осмысление данной проблемы в контексте модернизации образования вызвало необходимость обратиться к вопросу характеристики развития социальной активности младшего школьника.

В современных условиях образование играет серьезную роль в жизни каждого человека. Образование является процессом, отражающим интересы конкретного человека, государства и общества в целом. Поэтому содержание образования определяется всей системой необходимых требований, отражающих социальную значимость данного явления. Согласно ФГОС НО, акцент делается на достижении личностных результатов при освоении образовательной программы, поэтому формирование социальной активности младших школьников выступает в качестве одной из задач практической деятельности школы. В целях достижения оптимальных образовательных результатов можно использовать внеурочную деятельность.

Следовательно, усвоенный личностью социальный опыт, который необходим для жизни в обществе, выступает в качестве важнейшего результата образования.

ФГОС НОО II поколения в первую очередь направлен на формирование личностных результатов у обучающихся, в его основе лежит системно-деятельностный подход, т.к. личностный рост происходит именно в деятельности.

К моменту обучения в школе, у обучающихся закладывается база развития активной социальной позиции. Тренировочная работа – это главный тип работы в младшем школьном возрасте, по этой причине обучающиеся начинают чувствовать себя наиболее старшими, стараются отвечать ожиданиям находящихся вокруг, демонстрировать себя во «взрослых» типах работы. Они выражают заинтересованность к социальной работе, стараются осуществлять

различные социальные задания. Любопытство, желание самоутвердиться в наблюдениях старших и ровесников содействуют развитию у их общественной деятельности.

Формирование общественной инициативности обучающихся представляется одной из главных проблем нынешнего образовательно-воспитательского движения. Основная задача развития общественной активности обучающихся сопряжена с формированием гражданина, персоны, способной полноценно проживать в новом демократическом мире и являться предельно нужным данному окружению.

Проблемы формирования и развития социальной активности личности рассматриваются в философии, педагогике, психологии, делая больший акцент на разные возрастные категории школьников. Педагогический словарь Г.М. Каджаспировой рассматривает понятие «социальная активность» как сложное общественное явление; как свойство личности; как состояние деятельности. *Социальная активность ученика* отражает потребность и внутреннюю готовность его к коллективному взаимодействию с миром в познавательной, социально значимой, которая направлена на достижение целей, стоящих в сегодня перед обществом, его преобразование. [3]

Во многих источниках термин «социальная активность» определяется как качество, характеризующее целостность личности, ее культуру. Разные авторы по-разному трактуют понятие социальной активности, иногда разделяя, а иногда и совмещая его с термином «общественная активность». К понятию социальной активности в своих трудах обращались такие учёные как Андреева Г.М., Анцыферова Л.И., Архангельский Д.М., Афанасьев В.Т., Выготский Л.С., Каган М.С., Леонтьев А.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л., Узнадзе Д.Н. и др

В развитии социальная активность младших школьников, по мнению А.А. Петровой, можно выделить три основных компонента: общественно-политический (социализированность личности), познавательный и творческий. [4: с. 145]

Социальная активность, представляется качеством, что содержит в себе значения и взгляды гражданина, характеризуется работой, познаниями и умениями персоны. Допускается заявлять, что социальная активность – это комплекс личностно важных свойств.

Значимые качества можно разделить на две группы:

- общественно-значимые качества – доброта, гуманность, справедливость, ответственность, порядочность, вежливость, отзывчивость, честность;
- коммуникативные качества – эмпатия, общительность, внимательность, толерантность, доброжелательность, верность, чуткость.

Специалисты по психологии и воспитатели полагают, что создавать социальную активность личности необходимо приступать в дошкольном возрасте, где закладывается основа личности, формируются разнообразные

взаимоотношения с обществом. Усваивая нормы и принципы действия, малыш перенимает формы поступков, утверждённые окружением.

Мы соглашаемся с представлениями о социальной активности как комплексном явлении и сложном личностном качестве. Это качество проявляется в сознательном деятельном отношении к миру и людям, в желании осуществлять деятельность, направленную на изменение социальной среды и на изменение самого себя.

Социальная активность, на наш взгляд, может содержать три основных компоненты:

- мотивационно-ценностный компонент, который включает такие элементы, как эмоциональное отношение к себе, как к источнику собственного развития; убеждения, ценности личности, которые выполняют функцию мотивации, интересы и склонности школьника при осуществлении деятельности; комплекс потребностей личности, в т. ч. в общении, самореализации, личностном росте и др.

- когнитивный компонент, который включает представление о социальных ценностях, о реализации социально значимой деятельности, о социальных нормах поведения; социально приемлемых способах самовыражения личности.

- деятельностный компонент, который подразделяется на внутренние действия (умения и навыки, которые необходимы для осуществления социально значимой деятельности), и внешние (участие личности в социально значимой деятельности).

Таким образом, формирование социальной активности – это не что иное, как воспитание в ребёнке желания быть полезным в среде ближайшего окружения и в более глобальном мировом значении, развитие способностей и умений для реализации этого желания.

В процессе формирования социальной активности и личностных качеств, у учащихся формируется собственная гражданская позиция, инициатива, когда уже сформированные ценностные ориентиры не совпадают с окружающей действительностью.

Таким образом, формируя социальную активность у учащихся, мы формируем личностно значимые качества, т.к. учащиеся перенимают социальный опыт, проявляют себя в различных видах деятельности, а главное – приносят пользу обществу.

Развитие социальной активности происходит исключительно в процессе включения ребенка в целенаправленную деятельность, которая может быть совместно распределенной. Именно в ходе деятельности может происходить усвоение общественного опыта.

Р.С. Буре обосновал, необходимость включения детей во временные сообщества для самостоятельного выполнения ими индивидуальных трудовых заданий как части целого. Этот подход, на наш взгляд вполне приемлем для формирования социальной активности не только в трудовой, но и в любой

организованной совместной социально значимой деятельности младших школьников. [2: с. 48]

Этапы формирования социальной активности младших школьников в совместной социально значимой деятельности могут выглядеть так:

Первый этап направлен на формирование интереса младших школьников к совместной деятельности. При этом учащиеся получают представление о социальной значимости качественно выполненного дела и определяют собственную позицию в процессе осуществления совместной деятельности.

Второй этап состоял в формировании у младших школьников умения распределять общее задание между участниками. На данном этапе детьми отрабатываются способы «справедливого», по их мнению, распределения трудового задания, формировались умения учитывать желания и интересы партнеров, усваивается значимость согласия друг с другом для качественного выполнения задания.

Третий этап - непосредственное выполнение детьми общего дела. Учащиеся ставятся в условия необходимости распределения общего дела для достижения результата путем объединения результатов работы каждого участника в общий итог. При этом ранее усвоенные способы поведения и деятельности, а также отношение к сверстникам реализуется детьми в собственной практической деятельности

Четвертый этап направлен на формирование осмысленного отношения младших школьников к достигнутому результату путем анализа и оценки вклада каждого участника в успешное завершение общего дела. В основу данной методики легла реализация идей: общие дела на благо себе и другому (принимая во внимание эгоцентризм младшего школьника);

- работа в микрогруппах, основанных на понимании необходимости социальной значимости выполняемой деятельности;
- установление деятельностных отношений с предметной и социальной средой; совместное планирование и рефлексия деятельности;
- изменение перечня поручений для каждого участника;
- руководящая роль более компетентного лица – педагога, при этом младшие школьники самостоятельно выполняют задуманное, происходит формирование социально значимых качеств личности.

Реализация совместной деятельности младших школьников осуществляется через следующие формы работы: организация уборки в классе, забота о комнатных растениях, система внеурочных трудовых заданий.

Проанализировав мнение исследователей, о создании условий, направленных на развитие социальной активности в социально полезной деятельности, можно прийти к выводу, что условиями формирования социальной активности младших школьников в деятельности являются:

- организация деятельности, выражающаяся в детальном планировании и опосредованном контроле осуществления совместной деятельности со стороны учителя;

- оптимальный уровень сложности деятельности, его соответствие реальным возможностям учащихся;

- готовности к осуществлению совместного трудового или творческого задания, степени самостоятельности, ориентированности в содержании намечаемой деятельности;

- достижение видимых детям, следовательно, субъективно значимых результатов совместной трудовой деятельности; регулярное усложнение деятельности, повышение уровня требований к качеству, скорости выполняемых действий, самостоятельности решений, их доказательности и обоснованности.

В рамках внеурочной деятельности современной школы созданы все условия для формирования социальной активности у учащихся. Системно-деятельностный подход требует комплексной организации различных видов деятельности учащихся (познавательной, художественно-эстетической, трудовой, ценностно-ориентировочной, досуговой).

Оценка социальной активности осуществляется на разных уровнях.

Начальный уровень результатов – когда дети приобретают социальные знания об правовых нормах, об общественном устройстве, о формах поведения в обществе.

Промежуточный уровень результатов – когда формируется адекватное отношение к базовым ценностям.

Конечный уровень результатов – школьники приобретают опыт самостоятельного социального действия.

Для достижения каждого из обозначенных уровней педагог должен создавать педагогические условия – необходимые меры, способствующие развитию социальной активности младших школьников во внеурочной деятельности.

Нами выделены следующие организационно – педагогические условия:

- включение учеников в активную в разнообразную проектную деятельность;

- обеспечение педагогического сопровождения проектной деятельности;

- развитие чувства сопричастности к социальным событиям в обществе средствами участия в создании детского журнала и его презентации активом.

К вопросу формирования социально активной личности младшего школьника мы обращаемся уже на занятиях в педагогическом вузе, формируя социальную активность у будущих учителей, прежде всего при организации самостоятельной познавательной деятельности студентов. [5]

Соблюдение вышеназванных условий может способствовать формированию социальной активности младшего школьника, что является одной из важнейших задач современного воспитательно-образовательного процесса современной школы, направленное на воспитание активного гражданина общества, способного приносить пользу социуму, имеющего свою гражданскую позицию и уважающего принципы демократичности, взаимопомощи и социальной ответственности.

Литература

1. *Белкина В.Н.* Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В.Н. Белкина. – Ярославль: Педагогика, 2009. – 192 с.
2. *Буре Р. С.* Воспитание дошкольников в труде. – М., 1971. – 64 с.
3. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
4. *Петрова, А.А., Басс, Е.В.* Интеракционный ансамбль и интеракционное пространство в коммуникации. [Текст] // Вестн. Волгогр. Гос. Ун-та. Сер. 2, Языкознание. 2013.- № 3 (19). – С. 143-150
5. *Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.* Организация самостоятельной работы студентов вуза как важнейшая составляющая организации учебного процесса. [Текст] // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр: Сборник научных трудов. Выпуск 18. – М.: ИГУМО и ИТ, 2015. – с.213-220

Колычевская О.В.,
преподаватель, ГБПОУ Московский областной
медицинский колледж
e-mail: litera_olga@mail ru
Антонова Н.Н.,
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: n73@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье определены понятия «идентичность», «личностная идентичность», «профессиональная идентичность» и рассмотрены их отличительные особенности. В статье обсуждается характер их взаимовлияния и особенности формирования в процессе профессионального становления человека. Анализируются различные подходы к определению данных феноменов и их составных элементов.

Ключевые слова: идентичность, личностная идентичность, профессиональная идентичность, профессиональное становление.

Abstract: The concepts of “identity”, “personal identity”, “professional identity” and their distinctive features are defined in this article. The nature of their mutual influence and features of the formation in the process of professional development of a person are under discussion. Analization of various approaches to the definition of these phenomena and their constituent elements is also presented in this article.

Keywords: identity, personal identity, professional identity, professional development.

Образование как социальный институт, как социокультурное явление должно отвечать требованиям времени и органически соединять профессиональное обучение и развитие личности [3]. Современные педагоги и психологи выделяют как один из критериев профессионального развития личности – профессиональную идентичность, которая имеет динамичную структуру и развивается в течение всей жизни.

Идентичность предполагает два начала: первое – сознание собственной индивидуальности (самотождественность, отличие от других, «самость»), второе – формирование образа группы, общности, членом которой осознает себя индивид. Смешиваются, создавая противоречие, два понятия: «идентичность с самим собой» и «идентичность с другими». Исходя из этого, идентичность состоит из двух взаимосвязанных аспектов: личностного и социального, при этом первый вид идентичности будет вторичным по отношению ко второй, поскольку личностная идентичность должна формироваться на основе уже существующих социальных критериев и понятий.

При этом компоненты структуры идентичности – единицы или ее элементы – это различные психологические образования, актуальные содержания (в зависимости от подхода автора), не статичны, как и сама структурная организация, считает Ю.П. Поварёнков [4].

Опираясь на анализ исследований понятия личностной и социальной идентичности, можно выделить следующие параметры данного понятия: единицы идентичности, элементы идентичности, чувство идентичности, формирование идентичности, развитие идентичности.

В целом, анализ основных особенностей феномена идентичности, привел нас к выводу, что в зарубежной и отечественной науке сложились определенные общие и особые подходы и традиции в исследовании феномена идентичности и что в зарубежной психологии проблема теоретического определения понятия идентичность рассмотрена шире и подробнее, чем в отечественной.

Анализируя проблему идентичности, важно отметить, что при анализе подходов к ее изучению, основанием для выделения понятия профессиональная идентичность как самостоятельного психологического понятия послужило содержание и логика экспериментального и теоретического исследования идентичности.

В последние десятилетия термин «профессиональная идентичность» стал достаточно широко применяться как в психологических, так и в педагогических исследованиях, и это несмотря на то, что психологическое значение данного понятия ещё не окончательно определено. Проводя анализ этого понятия, мы определяем позицию профессиональной идентичности в категориальном аппарате профессионального становления, что приобретает особое значение для студентов и молодых специалистов.

Наиболее подробный анализ специфики термина «профессиональная идентичность» приводится в работах Ю.П. Поварёнкова [4].

По мнению ученого, последовательная и постепенная дифференциация понятия идентичность является закономерным процессом, поскольку специфика ее элементов лежит в основе данного процесса, и это обосновывает выделение понятия профессиональная идентичность.

Отметим, что, анализируя профессиональную идентичность, Ю.П. Поварёнков рассматривает профессиональную идентичность в качестве критерия профессионального развития и становления, который характеризует количественные и качественные особенности принятия личностью: конкретной профессиональной деятельности как способа удовлетворения потребностей и самореализации; принятие себя как профессионала; принятие системы ценностей и норм, присущих данной профессиональной общности.

Профессиональная идентичность, с позиции психологической концепции Ю.П. Поварёнкова о профессиональном становлении субъекта, формируется и реализуется в период профессионального становления в разных проявлениях: как восприятие и чувство профессиональной идентичности, как целостное эмоциональное состояние, как основной критерий и тенденция профессионального развития личности, как некая функциональная система профессионального пути человека с ориентацией на конечное достижение профессиональной идентичности.

Е.П. Ермолаева, продолжая развивать представления о профессиональной идентичности, отмечает, что профессиональная идентичность связана с уровнями становления в профессии: чем выше уровень, тем устойчивее идентичность [1]. Однако это не означает, что у студентов, не имеющих опыта, профессиональная идентичность отсутствует.

Основная преобразующая функция профессиональной идентичности, по мнению Е.П. Ермолаевой, - достижение психологического благополучия, которое дает уверенность в себе и чувство стабильности окружающего мира, это степень идентификации себя с профессионалом, дистанцированность (отдаляемость) своей профессии от других, системность или хаотичность структуры идентичности [1].

В формировании профессиональной идентичности главным фактором является когнитивный регулятор профессиональной деятельности, отражающий субъектом объект, окружающий профессиональный мир и себя. Происходит

глубокое усвоение нормативов, профессиональных стереотипов, дифференциация и упорядочивание образа идеального профессионала и своего образа как профессионала.

Тематизируя терминами идентичность и самосознание, Л.Б. Шнейдер [3] не считает их взаимозаменяемыми и абсолютно тождественными, хотя они в некоторой степени эквивалентны. Под контролем самосознания находится больше содержательных элементов, но термин идентичность помогает избегать зарезервированные понятия психоанализа подсознание и бессознательное. Сопоставляя понятия профессиональная идентичность и профессиональное самоопределение, данный автор рассматривает профессиональную идентичность как результат персонализации и профессионального самоопределения в определенном профессиональном сообществе, как в ощущении себя представителем определенной профессии, как уникальность образа – Я, где уникальность является одновременно и функцией, и аргументом (самореференция).

Согласно данной концепции, становление профессиональной идентичности предполагает наличие сформированного образа – Я, адекватного с позиции представления о ценностях, с высокой готовностью самоорганизации, с интеграцией в профессиональное сообщество.

Профессиональная идентичность, считает Н.Л. Иванова, выражает взаимосвязь когнитивных, ценностных и мотивационных компонентов, личностных качеств, благодаря которым полностью реализуется личностный потенциал в мире профессий, прогнозируется профессиональное развитие. Как интегративная характеристика профессиональная идентичность обеспечивает ориентацию и взаимодействие в профессиональном сообществе [2].

Иерархия составляющих структуру и содержание профессиональной идентичности компонентов представлена таким рядом: мотивы (интересы, идеалы, склонности, намерения); ценности, ценностные ориентации (осмысление деятельности, карьера, благосостояние); профессиональная позиция (установка, готовность к развитию, отношение к профессии); профессиональный статус.

В ряде работ подчеркивается, что становление профессиональной идентичности в процессе онтогенеза предполагает несколько этапов развития профидентичности в социогенезе, как развитие личности на всех уровнях психической деятельности, в частности, происходит одновременно отражение и наблюдение.

Отечественные и зарубежные психологи и педагоги считают, что становление профессиональной идентичности есть результат специфической активности субъекта для достижения эффекта профессиональной идентичности. В соответствии с существующей терминологией данную форму активности мы называем профессиональной идентификацией.

Подводя итоги исследованию теоретического поля самых известных научных концепций, учитывая схемы и подходы, основанные на принципах науки: психолого-динамический, бихевиористический, когнитивно-ориентированный, социально-конструктивный – можно дать определение понятию профессиональная идентичность студентов. Профессиональная идентичность представляет собой феномен, интегративное свойство, которое отражает тождественность личности с самим собой, со своими ориентирами в профессии и в жизни.

Литература

1. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество» - М., Изд-во Институт психологии РАН, 2011. – 176 с.
2. Иванова, Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопросы психологии. – 2004. - №4. – С. 65-75.
3. Коржув А.В., Антонова Н.Н. Избранные общенаучные регулятивы процесса и содержания педагогического поиска // Известия Российской академии образования. – 2014. - №1, С. 31-38.
4. Поварёнков Ю.П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) // Ярославский педагогический вестник. 1999. - №1 (19) – С.79-85.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность Текст. / Л.Б. Шнейдер. М.: МОСУ, 2000. – 454 с.

Карпенко Д.А.,
студентка ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Ms.dk1998@mail.ru

Сморгунова А.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: smorgunovaa@mail.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты обучения школьников иностранному языку»

В статье рассматриваются психолингвистические основы в методике обучения иностранному языку, понятие «психолингвистика» как теория речевой деятельности. Автор упоминает о формировании в 5-6 лет системы знаков, языковых правил, обращает внимание на важность развития речевой деятельности ребенка на основе потребности в общении. В статье делается акцент на цели и задачах раннего обучения иностранным языкам.

Ключевые слова. Психолингвистика, психолингвистические основы, психолингвистический подход, подход в образовании, речевая деятельность, потребности в общении, раннее обучение иностранному языку.

The article deals with the psycholinguistic aspect in the method of teaching a foreign language, how it can help the teacher in explaining and teaching the material. It also provides an explanation of how the personal and physical development of the child can make changes in his learning a foreign language.

Ключевые слова: Psycholinguistic campaign, psycholinguistic aspect, speech activity, early learning.

Деятельность педагога в общем или по обучению иностранному языку в частности всегда опирается на определенный подход в образовании: системно-деятельностный подход, личностный подход, личностно-ориентированный подход, личностно-деятельностный подход, проблемно-коммуникативный подход, коммуникативно-деятельностный подход, деятельностный подход, психолингвистический подход (А.Г.Асмолов, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.А.Горлова, Е.В. Маякова и др. [2, с.10].

Психолингвистический подход или психолингвистический аспект (направление) в методике обучения иностранным языкам нужен современному учителю для понимания особенностей, закономерностей и динамики развития речевой деятельности современного ребенка; для знания, как функционирует речевая деятельность детей, для умения выстраивать стратегии развития речевой деятельности учащихся в процессе обучения иностранному языку, для умения разбираться в вопросах психолингвистики и использовать ее достижения в практике обучения иностранным языкам. Зная специфику психолингвистического подхода, учитель поймет взаимосвязь языка, речи и речевой деятельности.

Этому подтверждение можно найти в высказывании Н.А. Горловой. Автора в своих трудах пишет, что «психолингвистика — это наука, изучающая закономерности функционирования речевой деятельности человека. Психолингвистический аспект в методике раскрывает специфику развития речевой деятельности дошкольников, младших школьников и подростков в процессе овладения иностранным языком» [1, с.70].

Алексей Алексеевич Леонтьев, являясь основателем отечественной психолингвистики как теории речевой деятельности, в своей работе говорил о том, что «предметом психолингвистики выступала речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [3, с.6].

Психолингвистический аспект в методике обучения иностранному языку помогает педагогу выделить единицы обучения для планирования урока по определенной теме, сконцентрироваться на развитии речевой деятельности и выстроить урок, цель которого будет:

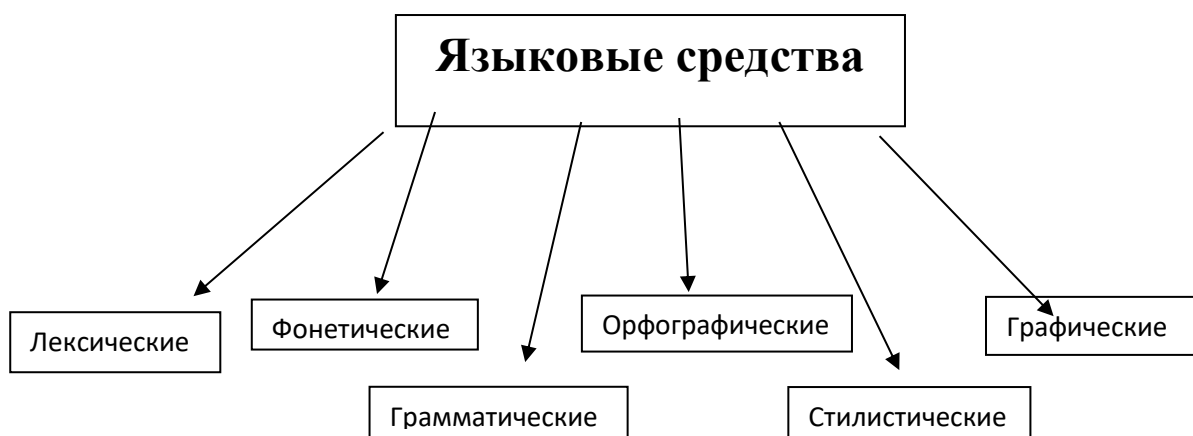
- обучение языку — средству развития речевой деятельности;

- развитие речи — способу развития речевой деятельности;
- комплексное развитие речевой деятельности учащихся на уроке иностранного языка [1, с.10].

Актуальность проблемы обучения иностранному языку в дошкольном возрасте и начальной школе опирается на данные о важности учета сензитивного периода для изучения иностранного языка и определяется степенью вовлеченности дошкольников в дополнительные занятия по иностранному языку (английский язык) в разнообразных центрах развития и домах творчества.

Н.А. Горлова говорит о том, что формирование системы знаков начинается в пяти-шести летнем возрасте. В этот период ребенок понимает элементарные языковые правила и значение таких слов как «звук», «буква», «слово», «предложение». Учитывая эти правила и значения слов, ребенок способен выполнить задание «Составь предложение из следующих слов...» [1, с.70]. Обучение иностранному языку у учащихся осуществляется развитием речевой деятельности средствами иностранного языка, представленными в виде языкового, речевого, коммуникативного и др. материала. К языковому материалу относятся единицы аспектов языка: фонетического, лексического, грамматического, графического, орфографического. Наталья Алексеевна представила наглядно в схеме, что язык как средство развития речевой деятельности у учащихся непосредственно связан с условиями ее функционирования. Можно сказать, что произношения и понимание материала напрямую связано с тем как произносит и объясняет материал учитель (рисунок 1) [1, с.74].

Схема 1



Речевая деятельность у ребенка развивается на основе деятельности общения и потребности в общении. Е.В. Маякова рассматривает в своих работах исследования ученых в области общения М.И.Лисиной, Д.Б.Годовиковой, М.Г.Елагиной, А.Э.Рейнстейн, А.Г.Рузской. Например, в работах М.И. Лисиной говорится о взаимосвязи первых месяцев жизни ребенка и эмоционально-личностной формой общения, возникающие у ребенка потребности в этом

возрасте, удовлетворяются благодаря общению с мамой и близкими родственниками. [5, с. 146].

Вторая половина первого года жизни характеризуется появлением предметно-действенной формы и попыткой подражания действиям взрослых.

Дошкольный возраст, как отмечает Е. В. Маякова, связан с начальной стадией ребенка умения общаться со сверстниками, взаимодействовать в игре, играть с игрушками рядом со своим товарищем. Дети стараются привлечь внимание к себе взрослого или сверстников, чтобы обратить на себя внимание и получить оценку своим действиям. В этот период детей привлекает процесс совместной деятельности, а не результат [5, с. 147].

В младшем школьном возрасте ситуативно-деловое общение является ведущим. Если в это период ребенок начинает или продолжает изучать иностранный язык, то у него формируется умение различать два языка, сопоставлять их, он узнает об иной культуре и стране, благодаря чему у него развивается мышление. [7, с. 211].

Таким образом, можно сказать, что потребности в общении определяют характер речевой деятельности детей дошкольного возраста и младших школьников, в детей формируется способность грамотно передавать свои мысли, что важно в обучении и изучении иностранного языка.

Раннее обучение иностранному языку стоит рассматривать с двух точек зрения. Многие деятели и педагоги в этом вопросе поднимают тему о том, что в раннем обучении иностранного языка осуществляется интуитивно-практический подход, который происходит с момента рождения ребенка до его поступления в школу.

Другие последователи утверждают, что раннее обучение иностранному языку - это период обучения детей только младшего школьного возраста [6, с. 101].

Е.В. Маякова утверждает, что целью раннего обучения иностранному языку является комплексное развитие личности ребенка в процессе овладения речевой деятельностью, всестороннее развитие ребенка, его индивидуальных способностей. [4, с. 9]. Данная цель является важной и первостепенной, что помогает органично включить английский язык в жизнь детей и развивать ребенка, интегрируя язык и другие виды деятельности детей.

В связи с этим, для решения данной цели выделяются следующие задачи [6, с. 102]:

- воспитательные: формирование нравственных качеств личности ребенка средствами языка, эстетическое и духовное развитие, воспитывать положительного отношения к иностранному языку; расширение общего кругозора детей, формирование интереса к иностранному языку, познавательной активности при изучении английского языка;

- развивающие: развитие способов выражения мысли на английском языке; развитие элементарных умений устной речи на английском языке; развитие

памяти, мышления, воображения, внимания, т.е. психических процессов; использование английского языка в разных видах деятельности (изобразительной, музыкальной, двигательной); развитие творчества и воображения детей путем их участия в театрализованной деятельности;

- практические: формирование готовности и способности общаться на английском языке и использовать относящиеся к ситуации общения средства выражения мыслей; формирование элементарных навыков общения, развитие умения высказываться на английском языке в зависимости от темы общения;

- культуроведческие: формирование интереса к культуре, традициям, обычаям и нравам людей, говорящим на другом языке (Сафонова В.В.).

Чтобы грамотно реализовать цель и задачи в обучении иностранному языку, необходимо:

- знакомить детей с новым языковым пространством, используя игру и элементарные формы общения;
- формировать элементарные коммуникативные умения, учитывая речевые возможности каждого ребенка;
- знакомить детей с другой культурой, особенностями, бытом, с фольклором страны изучаемого языка;
- приобщать детей к новому социальному опыту, расширять роли общения и взаимодействия в ситуациях общения;
- развивать интеллектуальные, речевые и познавательные способности детей.

В заключение можно сделать выводы о том, что учет психолингвистических основ раннего обучения иностранным языкам позволяет комплексно развивать речевую деятельность ребенка, которая удовлетворяет потребности в общении в каждый возрастной период детства.

Литература

1. Горлова Н. А. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. – М., 2000.
2. Горлова Н.А., Маякова Е.В. Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на примере английского языка) / Учебно-методическое пособие для студентов. – Москва, 2009.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: «Московский психолого-социальный институт», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
4. Маякова, Е.В. Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка). Автореф. на соиск. учен. степ. кандидата педагогических наук 13.00.02. – Москва, 2006, – 24 с.

5. Маякова Е.В. Развитие детской речевой деятельности в процессе обучения иностранным языкам Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 4. С. 146-155.

6. Маякова, Е.В. Цели и задачи раннего обучения иностранным языкам (проблемный контекст) // Проблемный и ноосферный подходы к реализации средств современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации: материалы XVI Московской международной конференции. Ответственный редактор Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник +, 2017. – С. 101-103.

7. Протасова, Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие, Москва, «Владос», 2010, 304 с.

*Доброхотова О.С.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ol.dobrohotova@yandex.ru*

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕНИИ С УЧЕНИКАМИ С ЦЕЛЬЮ ДОСТИЖЕНИЯ МАКСИМАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты обучения школьников иностранному языку»



В статье раскрывается актуальность и важность вербального воздействия учителя в общении с учениками в образовательном процессе; сообщается об эффективных способах вербального взаимодействия с учениками.

Ключевые слова: вербальное воздействие, дидактическая речь, образовательный процесс, динамика воздействия, интегрированность, фасилитативность.

Педагогическое сообщество на протяжении многих веков осознавало необходимость поиска и решения проблемы совершенствования путей воздействия на подрастающее поколение с целью достижения максимальной продуктивности образовательного и воспитательного процесса.

Совершенно очевидным казался тот факт, что именно личный пример образа жизни педагога и воспитателя является колоссальным педагогическим фактором воздействия. Общество и педагоги прекрасно осознавали, что будучи

учителем человек ежеминутно ощущает груз серьезной ответственности, ежечасно являясь примером и образцом для подражания.

На протяжении многих лет образ педагога формировался в сознании людей и оставался прекрасным образцом для подражания. Осознавая возложенную на него непростую миссию, педагог вырабатывал, совершенствовал и притворял в жизнь интеллектуально-коммуникативные умения, направленные на повышение продуктивности его образовательного и воспитательного воздействия.

Необходимость осуществлять образовательно-воспитательный процесс максимально эффективно привела к вырабатыванию адаптивного вербального и дидактического воздействия со стороны педагога [1].

Колоссальная важность речевой культуры учителя становится совершенно очевидной, если мы принимаем во внимание тот факт, что она является образцом для подражания нового поколения [4].

Осуществляя дидактическое и вербальное воздействие, педагог, прежде всего, планирует целенаправленность своей речи. Каждая фраза является тем необходимым и совершенно понятным ребенку элементом, благодаря которому педагогу удастся, в конечном счете, сформировать у ученика целостную картину окружающего мира.

Избегать пустословия – вот о чем должен заботиться педагог прежде всего. Каждое слово, каждая фраза должна быть очень весома, значима, информативна, только тогда будет достигнута и осуществлена целенаправленность речевого обучающего воздействия.

На страницах печати много внимания уделяется осуществлению индивидуального подхода при обучении детей. Таким образом, целенаправленное вербальное воздействие поможет адаптивно упростить сложный материал для одних детей, делая его максимально доступным их пониманию, и поможет другим продвинуться в своем интеллектуальном развитии на более высокую ступень [2].

Немаловажное значение имеет и динамичность вербального воздействия педагога. Учитывая возрастные особенности школьников, надо принимать во внимание тот факт, что предельная концентрированность ребенка на уроке имеет свои временные ограничения. Первая часть урока наиболее продуктивна, а динамичное и целенаправленное воздействие педагога может быть максимально эффективно осуществлено именно в этот период. Динамика воздействия очень важна, ибо ее отсутствие приведет к потере эффективности.

Не стоит сбрасывать со счетов и такой немаловажный аспект педагогического воздействия, как его эмоциональную составляющую. Если ребенок слышит эмоционально окрашенную речь учителя, это позитивное чувство передается и ему, значимость преподаваемого не вызывает сомнений, и материал усваивается значительно эффективней [3].

Каждое дидактическое высказывание, каждое слово педагога на уроке должно характеризоваться продуктивностью. Это своего рода совокупность

информации, методов и приемов преподавания, эмоционального воздействия на ученика. Педагог оказывает влияние на когнитивную сферу развития ребенка, формирует интеллектуальный продукт своего дидактического воздействия.

Особенное внимание следует уделять интегрированности педагогического вербального воздействия. Учителю следует базировать информационный поток на имеющихся умениях и знаниях детей. Если есть основы для новой информации, если она соотносится с имеющимися представлениями, интегрируется с имеющимися компетентностями, процесс усвоения будет идти намного эффективней.

Образование метапредметных связей очень важно, поскольку это способствует формированию целостной картины мира у ребенка. Если на уроке английского языка педагог обращает внимание на исторические факты и географические понятия, ребенок сможет легко провести ассоциацию с имеющимися знаниями, или эти знания постепенно начнут формироваться.

Актуально позитивно мотивировать детей в процессе оказания на них дидактического и коммуникативного воздействия. Ребенок, получая новый запас информации, должен прекрасно осознавать ее значимость. В этом случае заинтересованность его в процессе получения и усвоения новых умений будет значительно выше. Если ученик осознает, что эти умения помогут ему в дальнейшем, окажут плодотворное влияние на его жизнь, то освоение материала будет проходить значительно продуктивней.

Очень важным фактором успешности вербального дидактического воздействия является его фасилитативная направленность. Посредством своей речи педагог стремится сделать процесс усвоения нового материала наиболее комфортным. Учитель снимает эмоциональное напряжение, способствует устранению возникающих барьеров, которые могут появляться у ребенка в процессе когнитивного развития [1].

Позитивное эмоциональное отношение к преподаваемому предмету, осознание значимости нового материала для дальнейшей жизни, ясно и четко сформулированный материал обеспечат более легкое усвоение.

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к следующему заключению – работа над дидактичностью коммуникативного воздействия должна осуществляться педагогом постоянно, это творческий, сложный и многогранный процесс. Необходимо постоянно рефлексировать, критически переосмысливать свою речевую деятельность с целью ее неуклонного совершенствования. Педагог обязан помнить, что его слово способно осуществить великую функцию – помочь маленькому человеку приобрести огромные умения, стать гармонично развитой личностью.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального

подхода к учащимся. Сборник научных статей: Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики. - М.: Издательство Московского городского педагогического университета, 2013. – С. 223-231.

2. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития. Журнал: Образование и саморазвитие. - М.: Издательство Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2010. – С. 69-73.

3. Межина А.В. Реализация цели и задач начального образования при обучении младших школьников иностранному языку. Сборник: Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики. - М.: Издательство Московский городской педагогический университет, 2013. – С. 239-245.

4. Петрова И.М. Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка. Журнал: Язык и культура. - М.: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2015. – С. 20-28.

Богачева А.П.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Apb1845@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты
обучения школьников иностранному языку»*

В статье рассматривается проблема воздействия дидактической речи учителя на продуктивную учебную деятельность школьников. Дидактическая речь педагога является основным средством индивидуализации образовательного процесса. Особое внимание автор уделяет различиям употребления дидактического воздействия на учащихся с различными типами восприятия учебного материала.

Ключевые слова. Дидактическая речь учителя, вербальное воздействие, индивидуализация образовательного процесса.

Современное общество неуклонно выдвигает новые требования к молодым специалистам и выпускникам общеобразовательных школ, готовым влиться со временем в их ряды. Недаром согласно ФГОС, основным направлением учебно-образовательного процесса принято считать всестороннее развитие ученика. Не утихают споры на страницах печати и среди педагогов и психологов о

доминирующих путей воздействия на личность ребенка с целью его всестороннего развития и совершенствования.

Речь учителя иностранного языка – один из важнейших аспектов педагогической деятельности. В настоящее время основной целью овладения иностранным языком считается приобщение учащихся к иноязычной культуре и участие в диалоге культур. Цель ознакомления с иноязычной культурой достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. А.В. Межина в своей статье отмечает, что речь учителя является одним из основных средств приобщения младших школьников к межкультурному общению [4].

Многие исследователи уделяли немаловажное значение вербальному дидактическому воздействию со стороны педагога. (З.М. Биболетова, И.Л. Бим, И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, А. Д. Климентенко, З.Н. Никитенко, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин, Г. М. Уайзер, Г. В. Рогова, З. И. Цырлина, Л. Ш. Фридман, Н. Д. Фландерс).

Многообразие методов и подходов, применяемых для осуществления образовательного процесса, тем не менее выдвигают на первый план дидактическое воздействие со стороны педагога. Не отвергая и не снижая значение современных интерактивных образовательных технологий, мы неукоснительно выделяем личность и речь учителя во всем многообразии ее обучающего потенциала как главный фактор реализации этой непростой задачи.

Педагог, владеющий грамотной дидактической речью, способен достигать наибольшей эффективности взаимодействия с младшими школьниками на уроке иностранного языка, создавать атмосферу высокой интеллектуальной деятельности в сочетании с благоприятной психологической обстановкой, что приведет к дальнейшему повышению качества образовательного процесса. Проблему культуры речи учителя иностранного языка в своей статье поднимает И.М. Петрова. Автор уверена, что «в процессе реализации профессиональной деятельности учитель реализуется и как языковая личность» [5].

Прежде всего учителю необходимо отчетливо представлять себе, что каждый ученик совершенно уникален, имеет разный потенциал восприятия учебного процесса, разную скорость психической реакции, разный уровень сформированности высших психических функций. Так же немаловажным фактором является наличие внутренней мотивации к учебному процессу. Не бывает идеальной ситуации, когда все ученики одинаково быстро осваивают программу и одинаково мотивированы для изучения данного предмета в частности и получения образования в целом.

Многие исследователи рассматривали дидактическую речь с точки зрения ее структуры и функционального аспекта (А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, С. Я. Ромашина, Д. Шпанхель).

В нашей статье хотелось бы остановиться на функциональном аспекте дидактического вербального воздействия педагога на детей с целью достижения наилучших учебных результатов.

Обучение иностранному языку в большой степени требует индивидуального подхода. Индивидуальный подход – это особая форма организации воспитательного и образовательного процесса, который необходимо строить исходя из анализа индивидуально-личностных характеристик и особенностей учащихся. Ю.И. Апарина приходит к выводу, что индивидуальность учителя проявляется в выборе языковых и речевых средств, которые соответствуют определенной педагогической ситуации, т.е. средств, имеющихся в индивидуальном опыте педагога [2].

Одной из основных функций, осуществляемых учителем в процессе его профессиональной деятельности, является информативная функция. При помощи ее учитель представляет учебный материал, соответствующий программе, возрастным потребностям и интересам детей. Информация дается дозированной, последовательно, с опорой на имеющиеся навыки и сформированные компетенции. При этом следует учитывать, что дети воспринимают материал неодинаково.

Для тех, у кого преобладает визуальный способ освоения материала необходимо использовать наглядность и убеждать посмотреть, приглядеться, выбрать, подчеркнуть в тексте и т.д. Учитель использует такие реплики как: «Посмотрите!», «Обратите внимание!», «Взгляните!», «Эта схема покажет вам ...» и т.д. Для детей этой группы идеальным вариантом подачи информации является наглядное изображение, яркий образ, который и сохранится у них в памяти. В дальнейшем учителю достаточно будет напомнить этот образ, схему, картинку и дети моментально представят себе данный им наглядный материал. Таким образом мы видим, как речевое воздействие педагога обеспечивает индивидуальный подход при реализации образовательного процесса.

Индивидуализация позволяет развивать навыки владения иностранным языком у каждого учащегося. Принцип индивидуализации учебной деятельности помогает последовательно формировать умения и навыки детей.

Вторая группа детей, условно назовем ее «аудио группой», наилучшим образом усваивает учебный материал посредством аудио восприятия. Для них наилучшим средством освоения программы является речь педагога, его объяснение, звуковые образы и иллюстрации. Эти дети прекрасно воспринимают материал из стихотворной и песенной формы, для них прозвучавший образ является доминирующими «воротами» восприятия. При работе с этой группой учитель употребляет реплики: «Послушайте!», «Прислушайтесь!», «Определите на слух!», «Кто услышал?» и т.д.

Нельзя не уделить внимание и третьей группе детей, познающих этот мир преимущественно через процесс деятельности. Надо отметить, что в начальной школе таких немало. Для них необходимым условием усвоения учебного

процесса является совмещение слухового и зрительного восприятия с физической активностью. Им обязательно следует дать возможность продемонстрировать какое-то действие или процесс. При работе с такой группой следует использовать фразы: «Покажите!», «Изобразите!» и т.д. Таким образом, Ю.И. Апарина отмечает, что «речь учителя всегда адаптирована, всегда учитывает особенности детей, всегда способствует их личностному росту» [1].

В педагогической деятельности учителя редко встречаются ярко выраженные типы визуалов, аудиалов и кинестетиков. Чаще всего учителю приходится работать со смешанными типами доминирующего восприятия. Однако, не учитывать данное обстоятельство нельзя. Работая только на один тип, учитель «теряет» или значительно снижает успешность двух других.

Следует отметить такую важную функцию дидактического и вербального воздействия на личность ребенка как оценочно-корректирующую. Неслучайно эти два важнейших аспекта педагогической практики объединены нами в одну единую функцию. Учитель посредством своего обучающего и вербального воздействия исправляет или оценивает качество и продуктивность приобретенного ребенком умения и сформированность компетентности. Основной задачей этой функции является продвижение ученика, оказание ему помощи посредством позитивной коррекции результатов учебной деятельности. На этом этапе переоценить значение речи учителя практически невозможно. Именно от этого будет зависеть дальнейшая мотивация к обучению. А.В. Межина отмечает, что оценка всегда является позитивной, ребенок должен чувствовать эмоционально положительное к нему отношение, веру в его успех [4].

Нет абсолютной величины успеха, это понятие относительное, имеет значение лишь процесс продвижения и прогресса. Даже в случае неуспеха и неудачи, как считает Ю.И. Апарина, педагог посредством вербального воздействия поддерживает веру ребенка в его силы, ободряет его [3].

Разные дети требуют неодинаковой оценки и коррекции их образовательного процесса. Экстroversированная личность требует общественного признания своих успехов и многократных указаний на имеющиеся достоинства. В этом случае такие дети продолжают активно стремиться к получению ярко-выраженной позитивной оценки.

Если перед вами интроверт, привлекать внимание к нему одноклассников будет ошибкой. Подобная реакция может смутить ребенка и негативно сказаться на его дальнейших успехах. Педагогу достаточно похвалить или подбодрить его в индивидуальном порядке, не привлекая внимание одноклассников. Общая и доступная вниманию окружающих оценка такого учащегося должна быть нейтральна и позитивна.

Необходимо также обратить внимание на фасилитативную функцию обучающего и вербального воздействия педагога на личность ребенка. Это необходимое условие продуктивной и динамичной работы учителя с классом

детей. Учитывая индивидуальные особенности личности каждого ребенка, учитель посредством дидактической речи способствует учебному продвижению ребенка, овладению различными умениями, снятию психологических барьеров, становлению позитивного отношения к учебному процессу.

Дидактическая речь является исключительным средством для обеспечения оптимального воздействия педагога на ребенка для обеспечения максимальной продуктивности учебной деятельности. Необходимо отметить такой аспект дидактической речи как ее аттрактивность. Именно аттрактивная речь учителя создает на уроке необходимые условия для активного сотрудничества и творчества [3].

Принимая во внимание все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что только педагог, умело применяющий на практике свою дидактическую речь, в состоянии обеспечить индивидуализацию учебного процесса. Индивидуализация позволяет развивать навыки владения иностранным языком у каждого учащегося. Применяя индивидуализацию образовательного процесса на практике нужно помнить, что индивидуальный подход необходим для учеников, которые испытывают трудности в усвоении материала, но для обучающихся с высоким уровнем развития способностей, чтобы у них был стимул к дальнейшему развитию их навыков [2].

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – №1. – С. 238-240.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сборник статей. – М.: МГПУ. – 2013. – С. 223-231.
3. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития // Образование и саморазвитие. – 2010. – Т. 4. – № 20. – С. 69-73.
4. Межина А.В. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя английского языка в контексте межкультурного языкового образования // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т.11. – № 2. – С. 102-107.
5. Петрова И.М. Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка // Язык и культура (Новосибирск). – 2015. – № 18. – С. 20-28.

Митькина Д.Е.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: mitkinade@mail.ru

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН



В статье анализируются и сопоставляются различные точки зрения на трактовку сущности и понимание структуры феномена «проектно-исследовательская деятельность». Обосновывается авторская формулировка данного понятия.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, проектно-

исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность.

В современном обществе приоритетным направлением в образовании становится индивидуальное развитие личности, его творческой деятельности, навыки самостоятельного поиска информации. У детей необходимо формировать умение осуществлять самостоятельную мыслительную деятельность, добывать и применять знания. Достижение этих педагогических целей возможно средствами учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Вышеперечисленные виды деятельности носят актуальный характер благодаря своей многофункциональной направленности и за счет возможности быть интегрированными в образовательный процесс, во время которого происходит овладение не только базовыми знаниями и компетенциями, но и развитие личности ребёнка в целом.

Нередко в психолого-педагогической литературе термины «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность» синонимизируются, иногда – резко противопоставляются. Тем не менее, понимание сущности данных понятий является важной задачей. Поэтому цель данной статьи – проанализировать и сопоставить существующие точки зрения на трактовку сущности и понимание структуры феномена «проектно-исследовательская деятельность».

Анализ понятия «проектно-исследовательская деятельность» начнём с уточнения сущности понятий «проект» и «исследование».

В советском энциклопедическом словаре под «проектом» понимается прообраз ожидаемого или предполагаемого продукта, иногда сюда же относят план или замысел такого объекта.

В философском словаре Спонвиля «проект» трактуется как настоящее стремление, результат которого нацелен на будущее, при этом исполнение данного стремления зависит от нас.

В философском энциклопедическом словаре «исследование» определяется как процесс получения новых научных знаний. Исследование рассматривается как один из многочисленных видов познавательной деятельности, которую отличает объективность, воспроизводимость, доказательность и точность.

В Большой психологической энциклопедии «исследование» трактуется как проведение научного изучения, научный труд.

Проектный и исследовательский методы обучения нельзя назвать принципиально новыми для педагогической и психологической науки.

Так, еще древнегреческий философ Сократ разработал методику особых вопросов и рассуждений, при помощи которых философ обучал своих учеников самостоятельно ставить и решать какую-либо научную проблему. Для этого было необходимо раскрыть сущность этой проблемы, рассмотреть все частности изучаемого предмета и проанализировать их. Особое внимание в обучении Сократ уделял процессу формулирования учащимися противоречий и поиску оптимального решения при наличии нескольких вариантов; рефлексии происходящего обсуждения, возвращению к начальным положениям проблемы.

Педагогическую ценность научного "открытия" в процессе получения знаний отмечал Я.А. Коменский. Знаменитый чешский педагог полагал, что детей нужно обучать таким образом, чтобы они находили новые знания не столько в книгах и учебниках, сколько могли получить их самостоятельно, наблюдая и исследуя окружающий мир [2].

Проведя анализ исследований по отдельным видам учебно-исследовательской и проектной деятельности учеников, можно сделать вывод о том, что, начиная с 2000 года, интерес педагогической общественности к этой тематике неуклонно возрастает [3].

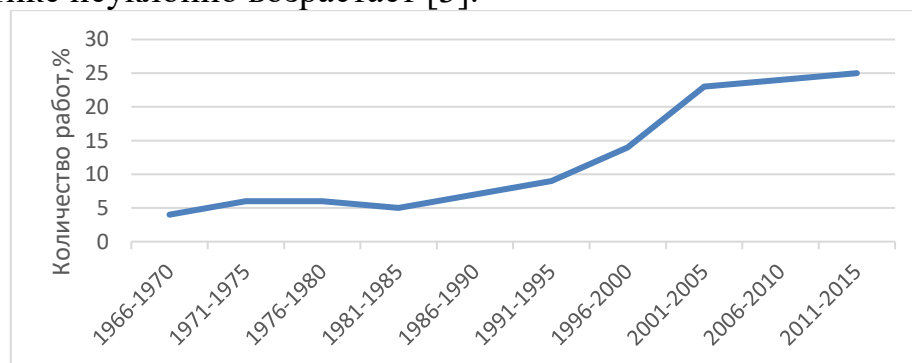


Рисунок 1. Количество защищенных диссертаций по различным аспектам учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников [3].

Проблему проектного обучения рассматривали Е.И. Исаев, А.С. Обухов, Е.С. Полат и другие. Проблему исследовательского обучения рассматривали в своих трудах Ю.К. Бабанский, А.Я. Герд, Н.Н. Рождественский, В.Ю. Ульянинский и другие.

Однако до сих пор не прекращаются прения на предмет сущности данных понятий.

Первая авторская позиция заключается в противопоставлении данных понятий. Так, А.В. Леонтович считает, что проектная деятельность учеников – это деятельность, носящая учебно-познавательный, творческий или игровой характер, причем результатом данной деятельности будет выступать разрешение затруднения, которое можно представить в виде подробного описания, а именно проекта.

Н.Г. Алексеев выделяют ряд признаков, присущих понятию «проект»: его итог относят к близкому или далекому будущему; однако в настоящий момент этого продукта еще не существует; этот будущий продукт прогнозируется в идеальном плане. Иными словами «проект» – это процесс продумывания чего-то несуществующего в данный момент, но того, что должно быть.

По мнению И.И. Ляхова, суть проектной деятельности заключается, прежде всего, в духовно-практической активности индивидуума, цель которой – изменение мира в идеально-перспективном плане. Поэтому само проектирование отличается творческим поиском, креативностью, последовательностью и технологичностью.

В отличие от проектной, исследовательская деятельность описывается различными исследователями как один из видов интеллектуально-творческой деятельности, носящей специфический характер. Данный вид деятельности существует в процессе активизации механизмов поисковой активности и базируется при помощи основ исследовательского поведения [4].

А.Я. Герд сформулировал ряд положений, согласно которым исследовательская деятельность благоприятно влияет на готовность ученика к осуществлению самостоятельной умственной деятельности, а также на создание атмосферы общей увлеченности учением, на доставление радости детям от процесса самостоятельного поиска [1].

Ю.К. Бабанский отмечает, что метод исследования вынуждает (в положительном смысле) учеников делать новые учебные «открытия».

То есть, «исследовательская деятельность» пересекается с такими понятиями в науке, как «проблема», «гипотеза», «эксперимент», «новое знание». А «проектная деятельность» с категориями «творчество», «технологичность», «продукт».

Для реализации проектно-исследовательской деятельности учащихся в процесс образования переносят элементы научной деятельности, адаптированные для школьников [3]. Также большое влияние на исследования школьников оказывает домашняя среда [5].

Результаты сопоставительного анализа проектной и исследовательской деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сопоставительный анализ проектной и исследовательской деятельности

Исследовательская деятельность	Проектная деятельность
Проблематика	
Оценка ситуации как проблемы познания, заключающейся в отсутствии возможности объяснить причины того или иного явления или события.	Оценка ситуации социокультурной направленности как неудовлетворительной.
Структура деятельности	
Формулировка проблемы, выдвижение гипотезы и экспериментальная проверка.	Прогнозирование последовательность создания продукта и реализации намеченного плана.
Исследовательские процедуры	
Наблюдение, опыт, эксперимент, интерпретация. Поиск ответа на вопрос о том, как устроен мир.	Аналитика, оценка ситуации. Поиск ответа на вопрос о том, как устроена ситуация или объекты, которые мы стремимся изменить.
Результат	
Новое знание, исход не может быть спрогнозирован наверняка.	Продукт, оконченный и представленный в заранее намеченные сроки.

Вторая авторская позиция заключается в взаимопроникновении этих понятий. В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения термин «проектно-исследовательская деятельность» является нововведением. Данный термин трактуется как работа обучающихся по проектированию, структурированию и подготовке собственных исследований. Выделяется ряд условий, являющихся обязательными для данного вида деятельности, главными из которых являются, пожалуй, формулирование целей

и задач исследования самими учениками, их самостоятельное планирование хода исследования, подбор методики, с помощью которой будет проверяться гипотеза исследования, а также прогнозирование предполагаемых результатов этой деятельности.

Еще одной чертой, характеризующей проектно-исследовательскую деятельность учеников в школе, является неосознанный перенос знаний, которыми уже владеет обучающийся, на новую ситуацию затруднения. Таким образом обучающиеся начинают обнаруживать новые проблемы в уже знакомых условиях и ситуациях.

Такие термины, как «исследовательский проект», «проектно-исследовательские умения и навыки», «проектирование исследования» можно встретить в работах многих ученых и исследователей, среди которых следует особо отметить работы Воровщикова С.Г., Леонтовича А.В., Пахомовой Н.Ю., Полат Е.С. и других.

Тем не менее, ряд исследователей высказываются относительно возможности включения отдельных элементов научного исследования в школьные проекты (А.В. Леонтович, А.С. Обухов). Некоторые исследователи (например, К. А. Козырев) утверждают, что осуществлять исследовательскую деятельность в школе возможно, если организовывать ее в виде реализации отдельных проектов.

М.М. Фирсова утверждает, что проектно-исследовательская деятельность – учебно-трудовая по характеру, органически связывающая теорию и практику.

Оба вида деятельности могут являться подсистемами друг друга, исходя из целей. В ситуации, когда будет осуществляться реализация проекта, исследование будет представляться как одно из средств, а при проведении исследования проектирование может рассматриваться как средство.

Подводя итог, можно сделать вывод, что проектно-исследовательскую деятельность можно рассматривать как деятельность по построению собственного, индивидуального и оригинального исследования, которое подразумевает обязательное формулирование целей и задач исследования. В ходе исследования ученики должны выделять конкретные принципы отбора методик исследования, планировать ход самого исследования, а также прогнозировать предполагаемые результаты исследования, и наконец, оценивать сам факт реализуемости исследования, определяя в процессе работы необходимые для исследования ресурсы.

Литература

1. Герд А.Я. Предметные уроки в начальной школе: Подробные указания как учить детей по книжке «Мир божий» /А.Я. Герд. – Ч. I: Земля, воздух, вода. – СПб.: Тип. В. Демакова, 1883. – 132 с.

2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с.

3. Осипенко Л.Е. Научная и учебно-исследовательская деятельность школьников в области естественных наук: поиски инвариантов //Известия Южного федерального университета. – 2014. – №2. – С. 71-76.

4. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Тренинг исследовательских способностей школьников /А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко. – Самара: Изд. дом «Федоров», 2019.160 с.

5. Смирнова П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 84-92.

Лубенникова С.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: samariich@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



В статье представлены различные подходы к психологической диагностике креативности детей дошкольного возраста. Автор приводит описание собственного опыта применения тестов Ф. Вильямса («Тест дивергентного мышления» и «Шкалы Вильямса») и представляет полученные результаты исследования творческих способностей и творческого потенциала старших дошкольников.

Ключевые слова: креативность, дивергентное мышление, тест креативности.

Одной из особенностей диагностирования детей дошкольного возраста является выбор методик диагностики. Важность выбора инструментария для определения креативности детей отмечал в своих работах А.И. Савенков. «Креативность, как и любые психологические конструкторы, описывающие психические свойства, процессы, состояния, имеет смысл лишь в сочетании с

характеристикой процедуры ее исследования и количественной оценки» [3, С. 118].

В данной статье поставлена задача – раскрыть наши подходы к диагностике развития креативности у детей старшего дошкольного возраста – определение наличия творческих способностей и творческого потенциала. В нашем исследовании мы будем опираться на 4 параметра креативности, представленные Джо Полом Гилфордом: 1) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; 3) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму объекта таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности использования; 4) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи [1, С.185].

Доказано, что самым интенсивным в развитии личности ребенка считается дошкольный возраст. В этот период у ребенка формируются основы мировоззрения, первоначальные знания и умения об окружающем мире, развиваются способности к различным видам деятельности, закладываются основы для последующего развития, активизируются познавательные интересы [5]. Так, если в три-четыре года ребенок еще только пытается анализировать то, что видит вокруг себя, сравнивая предметы, друг с другом. То, в старшем дошкольном возрасте дети уже способны не только решить задачу, но и способны предложить свои варианты преобразования объекта в другой, могут устанавливать причинно-следственные связи, находить решения проблемных ситуаций.

Однако, несмотря на интенсивное развитие и совершенствование психических процессов: внимания, памяти, мышления, речи, воображения, у детей старшего дошкольного возраста преобладающим остается непроизвольное внимание. Память носит также непроизвольный характер – запоминается наиболее для них интересное, то, что оставляет яркие впечатления. В этом возрасте ведущим остается наглядно-образное мышление, но уже начинает активно формироваться словесно-логическое. Ребенок начинает понимать логику рассуждений, свободно высказывать свои представления.

Поэтому при выборе методики для получения достоверных результатов обследования, мы, опираясь на характерные психологические и поведенческие особенности развития детей дошкольного возраста, взяли за основу следующие позиции:

1. Задания и методики должны учитывать интерес у ребенка и поддерживать его на протяжении всего периода диагностики.

2. Учитывая особенности непроизвольных познавательных процессов у детей данного возраста, их повышенную утомляемость, в выбранной методике должно быть четко рассчитано время выполнения тестовых заданий.

3. Ведущей деятельностью для данного возраста является игра. Поэтому наилучшие результаты можно получить при наблюдении за детьми в процессе их игры.

Известно, что первый инструментарий диагностики креативности был создан Дж. Гилфордом. На основании представленных им параметров креативности (беглость, гибкость, оригинальность мышления) им были разработаны тесты дивергентной продуктивности для учащихся старших классов. Позже, Э.П. Торренсом тесты Гилфорда были модифицированы и на их основе созданы новые, вербально-образные, в которых учитывались разные сферы деятельности: словесная, изобразительная, звуковая, двигательная. Этот инструментарий был для более широкого диапазона использования, и надежность результатов его использования была более высокой.

Ф. Вильямс расширил представление о креативности, создав когнитивно аффективную модель, которая комбинировала когнитивные процессы, предложенные Гилфордом, с различными аффективными процессами. Им были предложены – тест дивергентного мышления и тест дивергентного переживания [2, С.10].

Помимо тестов для определения креативности и ее развития были разработаны методики, с подробной инструкцией процедуры проведения, объяснением алгоритма обработки результатов. Например, методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленная на определение уровня развития воображения ребенка, способности создавать оригинальные образы. Также игровая методика Н.В. Хазратовой «Употребление предметов – заместителей» и «Модификация сюжета». В.Н. Дружинин определял данные методики как техники, наиболее близкие по диагностической направленности, созданные специально для работы с дошкольниками [1].

В настоящее время наиболее часто в дошкольной и школьной психолого-педагогической практике применяются тесты, адаптированные Е.Е. Туник для детей: тесты Е. Торренса, Ф. Вильямса, адаптированный опросник креативности Джонсона [3].

Исследования и сравнительный анализ Елены Евгеньевны Туник показали, что лучшим психодиагностическим инструментом для диагностики креативности являются тесты Ф. Вильямса. По ее мнению, они надежные, валидные, удобные в проведении и предназначены для широкой возрастной группы, отражают различные креативные характеристики [4].

Опираясь на вышеизложенное для определения уровня креативности и дальнейшего отслеживание ее развития у старших дошкольников, мы выбрали модифицированный вариант набора тестов Ф. Вильямса, состоящий из «Теста дивергентного (творческого) мышления» и «Шкалы Вильямса» (опросника для родителей и педагогов).

Для того, чтобы убедиться, что нами был выбран правильный диагностический инструментарий, на базе МБДОУ детский сад № 23 г.

Одинцово Московской области нами был проведен констатирующий эксперимент.



В эксперименте участвовали: группа детей в возрасте 5-6 лет, в количестве 15 человек, по одному родителю (законному представителю) на каждого воспитанника и 2 педагога.

Для определения уровня креативности детей данных групп использовался тест дивергентного (творческого) мышления. Были розданы бланки тестовых тетрадей.

Тестирование проводилось в

малых группах по 5 человек с ограничением по времени 20-25 мин., четко по инструкции представленной Е.Е. Туник [4, С.18].

При обработке результатов нами учитывались четыре когнитивных фактора дивергентного мышления, тесно коррелирующих с творческим проявлением личности (правополушарный, визуальный, синтетический стиль мышления), а также фактор, характеризующий способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления). В результате получили пять показателей, выраженных в сырых баллах: (Б)-беглость, (Г)-гибкость, (О)-оригинальность, (Р)-разработанность, (Н)-название.

Полученные результаты зафиксированы в сводной таблице, где показаны набранные каждым ребенком сырые баллы: из 15 продиагностированных детей: 11 детей показали – низкий уровень креативности, 3 ребенка – средний уровень креативности, 1 ребенок – высокий. Анализируя полученные результаты, нами был сделан вывод о том, что дети этого возраста имеют в основном средний уровень креативности, который зависит от развития расчлененного восприятия, обобщенных норм мышления, памяти, смыслового запоминания.

Результаты опроса родителей по «Шкале Вильямса» [4, С. 26] были следующие: 9 детей – низкий уровень, 1 ребенок – средний уровень, 5 детей – высокий уровень креативности. Опросник для педагогов показал, что у 9 детей – низкий уровень, 4 ребенка – средний уровень и 2 ребенка – высокий уровень креативности.

Сравнивая результаты диагностики по тесту дивергентного мышления детей с показаниями «Шкалы Вильямса», мы видим, что у 11 человек из 15, уровень креативности совпал с результатами опросника родителей и педагогов, а у 4 человек уровень креативности ниже, чем показал опросник родителей и педагогов.

Таблица 1

Уровень развития дивергентного мышления старших дошкольников

МОДИФИЦИРОВАННЫЕ КРЕАТИВНЫЕ ТЕСТЫ ВИЛЬЯМСА

Тестовая тетрадь	Опросник родитель	Опросник педагог
Низкий - 11 чел. (73%) Средний - 3 чел. (20%) Высокий - 1 чел. (7%)	Низкий - 9 чел. (60%) Средний - 1 чел. (7%) Высокий - 5 чел. (33%)	Низкий - 9 чел. (60%) Средний - 4 чел. (27%) Высокий - 2 чел. (13%)

Рассмотрим пример: по тесту дивергентного мышления у ребенка (-0,5) отклонение от среднего уровня креативности (низкий), по результатам опросника родителя у ребенка (1) отклонение выше среднего уровня креативности (высокий), средняя оценка педагогов (0,5) отклонения от среднего уровня креативности (высокий). Получившееся среднее арифметическое число отклонения (0,3) выше среднего уровня креативности. На этом примере мы видим наглядное изменение уровня креативности ребенка от результатов опросников для родителей и педагогов.

Обращаясь к расчетам коэффициента корреляции, предоставленных Е.Е. Туник [4, С. 55] которые доказывают, достоверность оценки родителей и учителей творческих способностей детей, и обеспечивают надежность и валидность тестов Вильямса, мы можем получить достаточно точный и объективный результат, что подтверждает правильность выбора диагностического инструментария для определения уровня креативности старших дошкольников.

Литература

1. Дружинин В.А. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: 2009. 368 с.
2. Николаева И.Н. Психология детского творчества. 2-изд.: СПб; Питер, 2010. С. 10.
3. Савенков А.И. Основные подходы к диагностике креативности /А.И. Савенков // Наука и школа. 2014. № 4. С. 118.
4. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб: Речь, 2003. 96 с.
5. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

Евченко Ю.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: yuliyaleksandrovna@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье приводятся различные наглядные средства обучения, и дается их характеристика. Обсуждается проблема использования наглядных средств в начальной школе, а именно выявляются основные противоречия, которые вынужден разрешать учитель, пытаясь подобрать наиболее эффективные средства наглядности для обучения младших школьников.

Ключевые слова: наглядность, принцип наглядности, наглядные средства, начальная школа, младшие школьники.

Среди множества дидактических принципов, сформулированных педагогической наукой, существует принцип наглядности. Реализация этого принципа предполагает построение процесса обучения на основе использования конкретных образов, непосредственно воспринимаемых обучающимися [1-2]. Для его осуществления на уроках используются различные средства наглядности. В современной литературе приводится такая типология [3-4]:

Натуральная (или естественная) наглядность предполагает ознакомление детей с реальными объектами (объекты рукотворного мира, живой и неживой природы).

Экспериментальная наглядность является разновидностью натуральной наглядности. Она предполагает ознакомление учащихся с процессами и явлениями, происходящими в реальной действительности, в ходе проведения экспериментов и опытов.

Иллюстративно-образная наглядность отображает реальный мир в фотографиях, рисунках, картинах, диафильмах и пр.

Объемная наглядность объединяет в себе макеты, модели, муляжи, панорамы, геометрические тела и фигуры и т.п.

Звуковая наглядность предполагает использование звуковых средств, например, звукозаписи с кассет, дисков, воспроизведение аудиофайлов (отрывки литературных произведений, записи иностранной речи и звуковые изображения).

Символическая и графическая наглядность способствует формированию и развитию абстрактного мышления, так как отображают действительность в обобщенном виде с использованием различных символов (схемы, планы, карты, чертежи, диаграммы и так далее).

Ввиду того, что данная типология не учитывает наличие аудиовизуальной наглядности (видео), а также разделяет иллюстративно-образную и символическую наглядность в то время, когда зачастую они могут представлять

собой единое целое, например в схематических иллюстрациях (рисунках с подписями и заметками), мы предлагаем следующую систематизацию используемых в педагогической практике средств наглядности (Таблица 1. Виды наглядности).

Таблица 1. *Виды наглядности*

Наглядные средства	Натуральные	Объекты рукотворного мира, неживой и живой природы	
	Экспериментальная	Эксперименты, опыты.	
	Иллюстративно-образные	Образная	Рисунки, картины, фотографии
		Схематическая	Схемы, диаграммы, графики, планы и т.д.
		Графическая	Графические и текстуальные планы, таблицы
		Символическая	Формулы, модели, арифметические записи и т.д.
	Аудиовизуальные	Аудиофайлы, видеофайлы, игра на музыкальном инструменте и т.д.	

В современной школе практически все учителя в той или иной мере пользуются средствами наглядности [4-5]. Особенно распространены данные средства в начальной школе, поскольку считается, что использование конкретных образов, схем и моделей значительно облегчает усвоение учебного материала младшими школьниками, у которых в этот возрастной период активно развивается наглядно-образное мышление. Однако, создавая или подбирая те или иные наглядные средства для проведения учебных занятий, учитель нередко сталкивается с рядом проблем, требующих своего разрешения. В связи с этим мы попытались систематизировать основные противоречия в использовании средств наглядности на уроках в начальной школе:

1. Мало или много?

В начальной школе средства наглядности должны использоваться на каждом уроке. Однако при этом их не должно быть слишком много, так как устойчивость внимания младших школьников может быть недостаточной для их освоения – внимание у детей значимо возрастает только к девяти-десяти годам. Перебор в количестве наглядных средств может отрицательно отразиться на качестве и результативности обучения младшего школьника, снизить уровень его работоспособности.

2. Красочно или строго?

Средства наглядности должны быть достаточно красочными для поддержания устойчивости внимания, но при этом слишком яркая и насыщенная цветом, контрастами наглядность может отвлечь внимание младшего школьника от содержания учебного материала и снизить эффективность процесса обучения.

3. Подготовлены заранее или создаются в процессе урока?

Средства наглядности чаще всего заранее готовятся учителем для урока (или висят на стендах в течение учебного года). Другой вариант их использования предполагает то, что средства наглядности развиваются и дополняются во время урока в зависимости от ответов обучающихся, их продвижения в заданной тематике урока.

4. Создаются учителем или учениками?

Средства наглядности обычно создаются учителем (или покупаются в специализированных магазинах). Однако их можно создавать вместе с детьми на уроке или внеурочной деятельности (памятки, таблицы, схемы, иллюстрации, справочники, стенгазеты с информацией или формулами и т.д.).

5. Использовать наглядность или развивать воображение?

Часто средства наглядности используют в начале урока, чтобы создать тематическую атмосферу урока: в начале урока по окружающему миру показывают тематические иллюстрации, на литературном чтении рассматриваются иллюстрации до или во время прочтения произведения. При таком подходе у обучающихся слабо задействуется воображение, что не способствует развитию данного психического процесса. Поэтому можно попробовать давать детям текст без картинок, а после его прочтения просить их описать то, что они прочли и только после этого демонстрировать наглядный материал.

В заключение можно сделать вывод о том, что использование наглядных средств на уроках в начальной школе может благоприятно повлиять на процесс обучения, но также может повлечь за собой ряд некоторых отрицательных моментов. Разрешая описанные противоречия, учителю следует придерживаться правила «золотой середины», научить обучающихся корректно использовать средства наглядности и самостоятельно их создавать.

Литература

1. Артемов, В.А. Психология наглядности при обучении. – М.: Просвещение, 2004. – 345 с.
2. Двойнин, М.Л., Лебедева, Л.В. Методические особенности лекционных и лабораторных занятий // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – № 1. – С. 89–90.
3. Коджаспирова, Г.М., Петров, К.В. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие для студентов педагогических вузов – М.: Академия, 2002. – 256 с.

4. Суворова, Г.Ф., Владимирова, Н.В., Поляков, А.В. и др. Средства обучения и методика их использования в начальной школе. – М.: Просвещение, 2003. – 148 с.

5. Троцкая, Е.С., Двойнин, А.М. Роль геометрического материала в развитии пространственного мышления младших школьников // Психология в современном мире: Сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А.Н. Косыгина, 28 апреля 2017 г. / Под ред. О.В. Кащеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. – С. 261–263.

Глебова Д.М.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВНЕДРЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



В данной статье рассматриваются современные тенденции, связанные с внедрением робототехники в образовательный процесс детей дошкольного возраста.

Ключевые слова. Робототехника, робототехника для детей, робототехника в дошкольном образовании.

Современные инновационные процессы в сфере образования требуют новой организации системы в целом, при этом особое значение предается дошкольному образованию, поскольку именно в этот период закладываются все фундаментальные компоненты становления личности ребенка.

Главными задачами педагогов является формирование мотивации развития обучения дошкольников, а также творческой, познавательной деятельности. Робототехника сегодня является популярным инструментом для решения поставленных перед педагогами задач.

Робототехника является прикладной наукой, которая занимается разработками автоматизированных технических систем. Ее развитие - важнейшая техническая основа развития производства в целом.

Робототехника связана со многими науками, например, с электроникой, информатикой, кибернетикой, механикой и многими другими.

Она включает в себя три основных взаимосвязанных направления. Это – электроника, программирование и конструирование.

Конструирование в детском саду было и раньше. Однако тогда приоритетным было конструктивное мышление и развитие мелкой моторики. Сегодня в образовательные учреждения прибегают к новому подходу. Конструирование в детском саду проводится с детьми всех возрастов, в доступной игровой форме, от простого к сложному. Конструктор побуждает работать в равной степени и голову, и руки, при этом задействованы оба полушария головного мозга, а это основа всестороннего развития ребенка. Дети не замечают, как осваивают устный счет и самые простые арифметические действия, каждый раз непроизвольно создаются ситуации, при которых ребенок рассказывает о том, что он так увлеченно строил.

От простых кубиков ребенок постепенно переходит на конструкторы, состоящие из простых геометрических фигур, затем появляются первые механизмы и программируемые конструкторы.

Справедливости ради стоит отметить, что современные дети дошкольного возраста действительно все «схватывают налету» и в некотором смысле опережают предыдущие поколения в той же возрастной группе.

Занятия робототехникой посвящены конструированию различных роботов – от самых простых до технически сложных со сложными программными пакетами. Дети изучают множество датчиков, гусениц, технических деталей, но самое главное – они учатся собирать все это многообразие в единую функционирующую систему. В этом им помогает математика и, порой, интуиция, но сам процесс строится на творческом мышлении, развивает логику. Это, безусловно, огромный плюс таких занятий и уже при изучении школьной программы, где все чаще требуется именно творческий подход и правильно выстроенная логика, ребенку будет легче учиться и развиваться. Занятия робототехникой – это и командная работа, однако не все дети к этому готовы. В век общедоступного интернета и широкого распространения социальных сетей с ранних лет, современное поколение перестает быть социальным и постепенно отвыкает общаться с человеком «с глаза на глаз», а не через экран компьютера. Поэтому такие занятия, в которых отрабатываются сложные навыки совместного труда, когда не приветствуется подавление других за счёт перетягивания инициативы на себя и не разрешается ленивое наблюдение со стороны, помогают детям совместно находить проблемы и решать ее.

Занятия робототехникой развивают у детей внимательность и усидчивость. Ведь неправильно вкрученная пусть даже мелкая деталь, может стать причиной неработоспособности всей системы, всего робота.

Кроме вышеперечисленного, занятия робототехникой у дошкольников дают:

- навыки математики и счета;
- первый опыт в программировании;
- навыки конструирования, знакомство с базовыми знаниями механики, сочетания теории и практики;

- умение разделять предмет на составные части и снова собирать все вместе в единую конструкцию;

- презентация проделанной работы, что дает первый опыт публичных выступлений.

Главная особенность таких занятий то, что все это проходит исключительно в игровой форме и основная задача педагога – это увлечь ребенка.

В заключение хотелось бы отметить, что робототехника, в основном, рассчитана на детей школьного возраста, но сегодня открываются все больше курсов для детей от 4 до 6 лет. Решение родителей водить на такие курсы своих детей раннего возраста должно быть продиктовано не современными тенденциями, а, прежде всего, желанием ребенка заниматься конструированием, его заинтересованностью.

На основании вышесказанного, отметим, что ведения таких занятий в дошкольных учреждениях безусловно положительно скажется на всестороннем развитии детей, позволит поднять уровень их познавательной активности и даст хороший задаток для дальнейшего обучения в школе.

Задача образования в том, чтобы создавались все условия и соответствующая образовательная среда, которые давали бы возможность детям раскрывать себя, свой собственный потенциал. Роль педагога состоит в том, чтобы грамотно организовать и умело оборудовать, а также использовать соответствующую образовательную среду, в которой правильно направить ребёнка к познанию и творчеству.

Литература

1. Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста//Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 110-112

2. Ходакова Н.П., Виштак Н.М. Воспитание социально активной личности обучающегося в условиях дополнительного образования средствами it-технологий. // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 2. с. 79-82

3. Ходакова Н.П. Роль информационных технологий в современной школе. Общеобразовательная школа: новые методики и технологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 227 с.

4. Julia A. Skurikhina, Roza A. Valeeva, Nina P. Khodakova, Elena V. Maystrovich Forming Research Competence and Engineering Thinking of School Students by Means of Educational Robotics // EURASIA J. Math., Sci Tech. Ed 2018; 14(12): em1639. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/97827>

Гончарова К.В.,
воспитатель ГБОУ Школа №283
e-mail: krisgonch@mail.ru

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье дается определение инклюзивного образования, рассматривается роль воспитателя в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация роль воспитателя в инклюзивном образовании, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

Повышение доступности качественного образования является приоритетной задачей государственной политики и связано с организацией инклюзивного образования, которое обеспечивало бы успешную социализацию и доступность для всех детей независимо от их психофизического развития.

Под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. [2, с. 236]



На сегодняшний день вопрос инклюзивного образования широко развит в обществе и во всех сферах жизнедеятельности. Особую роль инклюзивное образование приобретает в системе дошкольного образования. При инклюзивном образовании в дошкольной образовательной организации обязательным условием является создание единого образовательного пространства для здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно в дошкольном возрасте процесс социализации и формирования личности ребенка имеет большое значение. В этот момент важную роль играет воспитатель, который заботится не только об

эмоциональном состоянии ребенка, но и поддерживает его веру в себя. А роль воспитателя работающего в системе инклюзивного образования возрастает в несколько раз.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в современной образовательной организации предъявляются высокие требования к квалификационным характеристикам воспитателя, работающего в условиях инклюзивного образования. В таком ключе указывается на необходимость наличия у воспитателя инклюзивной компетентности, как личностного качества педагога, обеспечивающего возможность принимать участие в инклюзивной практике, с учетом различных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и создание условий для развития и социализации таких детей.

Таким образом, инклюзивная компетентность – один из компонентов профессиональной компетентности воспитателя, который помогает реализовывать в современной образовательной системе профессиональную деятельность со всеми детьми, независимо от их возможностей.

Воспитатель принимает непосредственное участие в создании благоприятных условий для индивидуального и социально-личностного развития детей с нормальным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья, содействует позитивной моральной и развивающей предметно-пространственной среды, адаптированной к образовательным потребностям каждого ребенка. Также воспитатель устанавливает партнерские отношения с семьями воспитанников, как участниками единого образовательного пространства, используя разнообразные современные формы работы с родителями, обеспечивает условия для адаптации семей детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. Это возможно работая в сплоченном командном взаимодействии с другими специалистами: логопедом, психологом, дефектологом, руководством образовательной организации, другими педагогами и родителями.

На основе диагностики индивидуальных особенностей развития детей, совместно со специалистами, воспитатель проектирует индивидуальный, образовательный маршрут для детей с ограниченными возможностями здоровья, а также выстраивает личностно-ориентированный подход в ходе освоения ребенком образовательных областей с учетом его потребностей и возможностей.

Воспитатель создает условия для совместной деятельности родителей и детей, организует совместную деятельность взрослого и ребенка, развивает навыки игровой, познавательной и исследовательской деятельности, подбирает задания с учетом не только образовательных областей, но и индивидуальных особенностей воспитанников. Поэтому задания подбираются разного уровня сложности, в зависимости от состояния развития детей и выстраиваются с учетом зоны ближайшего и актуального развития. В условиях инклюзивного образования воспитатель должен стремиться поддерживать достижения детей, даже, если они незначительны, проявляя уважительное отношение к каждому

ребенку, раскрывая потенциальные возможности и способности, для проявлений их социальной активности.

Немаловажную роль играет воспитатель в формировании в детском коллективе позитивной, толерантной атмосферы, показывая на собственном примере способы эффективного общения.

Очевидно, что воспитатель должен быть высокообразованным, знать основы детской физиологии, психологии, личностного развития детей, уметь работать в коллективе со всеми участниками образовательного процесса, владеть современными технологиями в образовании, быть психологически готовым к своей работе.

Важной составляющей воспитателя в инклюзивной практике является знание о характере нарушений у детей и методах работы с ними, а это подразумевает постоянное саморазвитие и самообразование в педагогической деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что роль воспитателя, в инклюзивном образовании велика и современная образовательная система предъявляет высокие требования к уровню подготовки воспитателя в дошкольной образовательной организации. Воспитатель должен владеть знаниями, умениями и навыками, работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также обладать психологическими и личностными возможностями для собственного развития и развития системы образования в целом.

Литература

1. Алехина, С.В., Алексеева, М.Н., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.

2. Афанасьев В.В. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум/Афанасьев В.В, Иванова Г.П., Иванова ОА, Иванов В.С, Савин Ю.В., Сухова Е.И. -М.: Издательство Юрайт, 2017.-451 с. -Серия 58. Бакалавр. Академический курс. (1-е изд.)

3. Кац, А.М. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: полный текст, с комментариями и понятийным словарем. / А.М. Кац. - М.: ФГАОУ АПКИППРО, 2013. - 260 с.

4. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики/ Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. - 2010. - №1. – С. 3-10.

5. Сухова Е.И. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: метод. пособие/Е.И. Сухова . -М., 2016. – 54 с.

Маркович Е.В.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Volkova.e.v@mail.ru

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И ЕГО КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной культуры и коммуникативной компетентности педагога. Цель работы: рассмотреть, что управляет развитием коммуникативной компетентности учителя. В работе актуализируется необходимость развития коммуникативной компетентности вместе с развитием профессиональной и общей культуры личности. Рассматриваются приемы и методы развития коммуникативной компетентности и примеры использования учителем коммуникативных методов в начальной школе. Методы исследования теоретические: анализ, синтез.

Ключевые слова: профессиональная культура; коммуникативная компетентность; речь педагога; младшие школьники; управление коммуникативной компетентностью.

В культурном пространстве человека как профессионала постоянно присутствуют такие понятия, как профессиональная этика, профессиональные нормы поведения, коммуникативная компетентность. Культура педагога включает в себя профессиональный опыт, умения, поведение, этику, сюда же относится речь, манера разговаривать и др. – то что составляет коммуникативную компетентность. Также важен общий уровень культуры человека. Рассмотрим, что такое коммуникативная компетентность. Как полагает Е.К. Овсянникова: «Коммуникативная компетентность предполагает, наряду с высоким уровнем культуры речи и способностью излагать свои мысли, умение установить психологический контакт с аудиторией, выбор методов взаимодействия и средств убеждения, а также навык рефлексии своего участия в коммуникативном процессе». [2]

Для педагога коммуникативная компетентность – это один из основных инструментов его профессиональной деятельности. Но педагоги – особенные люди, ведь в силу своей профессии они транслируют свое мировоззрение, внутреннюю культуру и особенности поведения своим ученикам, в частности – школьникам. Речь педагога является предметом постоянных исследований, так, именно актуальным вопросам: характеристике речи современного учителя, «содержательному стилю» речи, мастерству педагогической речи посвящена книга Н.Е. Щурковой «Речь педагога» [3].

От того, насколько развита культура педагога зависит, как он воспринимает педагогический процесс, какие методы работы выбирает, как овладевает новыми технологиями. Преподавание относится к профессиям, в

которых предполагается обширная коммуникация, большая голосовая нагрузка и умение общаться.

Коммуникативная компетентность педагога – качество, объединяющее общую культуру личности и специальные качества, необходимые в профессиональной деятельности. Учитель взаимодействует со внутренними мирами своих учеников посредством общения. Поэтому, его коммуникативная культура должна быть «на высоте». Этому важному и востребованному умению – коммуникативной компетентности – нужно учиться. На тренингах по коммуникативной компетентности рассматриваются умения настраиваться на собеседника, устанавливать обратную связь, слушать собеседника, проявлять эмпатию, сочувствие, задавать вопросы, быть «прозрачным» для эмоций собеседника, в случае негатива, использовать невербальный уровень общения, поддерживать общение, даже делать краткий конспект, резюмировать сказанное и для собеседника, и для себя. Оценивать содержание сообщения, а не поведение или личность говорящего, не переходить «на личности».

Кроме специальных умений есть факторы, которые необходимо учитывать педагогу. Ученики «считывают» внутреннее состояние учителя по поведению, обязательно обратят внимание на внешний вид, на невербальные проявления, звучание голоса, поэтому важно вести себя и выглядеть достойным уважения. Создание наглядных образов облегчит восприятие и запоминание информации, а использование юмора сбережет от скуки. Экологичный прием общения – обойтись без советов, агрессивного поведения, которые включают треугольник ролей «жертва-спасатель-агрессор».

Речь – это продолжение мыслей, а мысли притягиваются в зависимости от личностных ценностей, определяющих мировоззрение. Вот почему, на наш взгляд, для развития коммуникативной компетентности важно повышать уровень собственной культуры, культуры взаимодействия с другими людьми. Для этого нужно понимание основ и культуры саморазвития.

Меняется социальный контекст, интернет-ресурсы способствуют сужению общения до виртуального, где границы культуры нечетко оформлены. Традиционно считается, что сензитивным периодом для развития коммуникативной компетентности является подростковый возраст, когда этот навык становится самостоятельной активной деятельностью. Общаясь, подростки формируют нравственные идеалы, усваивают жизненные цели и ценности, культурные нормы. Педагогу нужны приемы и методы, которые не оставят учеников равнодушными, заинтересуют и вдохновят детей. Как пишет педагог П.И. Арапова, «Школьники отзывчивы к проживанию ценностей, их волнуют проблемы человечества. Так, продолжая незавершенное предложение: «Если бы я был волшебником, то...», уже младшие школьники наряду с предметным восприятием мира: «купил много сладостей», «купил плеер» и т. п. выделяют ценности жизни: «сделал бы людей счастливыми»; «я бы хотел мира для людей», «я бы хотела, чтобы не было горя» [1].

На наш взгляд, имеется недостаточность методической разработки проблемы формирования и развития коммуникативной компетентности в школе, а, значит, содержится большой потенциал для развития этой сферы.

Какие трудности встречаются в общении учителей начальных классов с учениками? В начале учебы в школе детям бывает сложно разобраться со школьными требованиями и правилами. Учителю нужен особый вид общения для того, чтобы организовать продуктивную работу детей на уроках – дети еще малы, у них своя, детская логика, аргументы взрослых здесь не работают. А задачи у детей уже серьезные – они ученики, школьники. Учителю помогут доброжелательность, вера в ребенка, красивый опрятный внешний вид, спокойная речь, бережное отношение каждому ребенку и учет его возможностей. Например, ребенок не успевает писать вместе со всеми, переживает по этому поводу. Учитель может сказать, чтобы ребенок начинал работать в своем темпе, дать задание на урок, поддержать, конечно похвалить за выполненную работу.

К четвертому классу дети вступают в подростковый возраст, появляется неровность в стараниях учиться, агрессивность, конфликтность. Здесь очень важно привить навыки позитивного общения, взаимодействия детей, использовать наглядные образы, юмор. Спрашивать у детей, что им нравится в выполнении заданий, что нет. Внутренне относится к ученикам, например, как кораблям, которые сейчас готовятся к далеким путешествиям.

Как управлять развитием коммуникативной компетентности, какие методы для этого существуют? Есть нормативный уровень, который определяют ФГОС, социальный заказ, специфика учреждения. Есть технологии развития навыков общения. Развитие коммуникативных качеств речи: чистоты, богатства, логичности, правильности, уместности и выразительности. И есть непреходящие ценности: искренность, доброта, сострадание, творческое созидательное отношение к жизни. Если педагог испытывает их, то дети обязательно почувствуют.

Литература

1. Арапова, П.И. Возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10 – 15.
2. Овсянникова Е.К. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 4. – С. 186-187.
3. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах \ Москва, 2009. Том 2
4. Щуркова, Н.Е. Речь педагога. – М.: Издательство ИТРК, 2019. – 114 с.

ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

Чугунова Д.О.,

студентка ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: diana_25.09@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СКАЗОК ЯПОНСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ МИЁКО МАЦУТАНИ И РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ СКАЗОК

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические
аспекты обучения школьников иностранному языку»*

В статье представлены анализ сюжетов, образов и волшебных предметов в сказках России и Японии на основе ряда русских фольклорных сказок и трёх самых известных сказок японской писательницы Миёко Мацутани, а также выявленные посредством сравнения и сопоставления общие и схожие сюжеты, образы и волшебные предметы.

Ключевые слова: японские сказки, Миёко Мацутани, русские фольклорные сказки, промиф, феномен общих сюжетов.

Цель статьи – показать, что несмотря на значительное различие в культурах России и Японии, а также в менталитете русских и японцев, есть и много общего, что подтверждается сходством русского и японского фольклора. В нынешнюю эпоху глобализации важно это понимать, так как для эффективной коммуникации между странами и их гражданами не обойтись без точек соприкосновения. В этом и заключается актуальность данной работы.

Сравнение русских и японских сказок является мало изученной темой. Хотя русские сказки уже давно переводятся на японский, а японские – на русский, лишь немногие из них были подвержены сравнительно-сопоставительному анализу, призванному раскрыть схожесть русского и японского фольклора.

Методы, использованные в исследовании, включают сравнительно-сопоставительный анализ, классификацию и аналогию.

Для данного сравнительно-сопоставительного анализа были выбраны три наиболее известные сказки японской писательницы Миёко Мацутани: «Приключения Таро в стране гор» (龍の子太郎 Тацу-но ко Таро:), «Малыш Таро» (ちびっこ太郎 Тибикко Таро:), «Таро и Огненная птица» (まえがみ太郎 Маэгами Таро:). Все три повести были написаны Миёко Мацутани по мотивам японских народных сказок. За «Приключения Таро в стране гор» писательница получила Международную премию имени Г. Х. Андерсена.

Главного героя всех трех сказок зовут Таро. В Японии это распространенное мужское имя, к тому же Таро – персонаж многих детских книжек и мультфильмов. Можно провести аналогию с русским именем Иван, ведь это имя носят многие герои русских народных сказок. Несмотря на то, что главные герои сказок Миёко Мацутани – тезки, нельзя сказать, что это один и тот же персонаж. У каждого из них свое прошлое, свой характер. Так, в сказке «Приключения Таро в стране гор» автор представляет нам главного героя лентяем и лежебокой: каждый день он брал тридцать просяных лепешек и уходил в горы, где лежал весь день напролет, считая облака. В отличие от этого Таро, который жил вдвоем с бабушкой, главный герой сказки «Малыш Таро» жил с отцом и двумя старшими братьями и был намного меньше Таро из «Приключения Таро в стране гор». В повести «Таро и Огненная птица» бездетные старик и старуха нашли у волшебного родника младенца, которого называли Таро. Таро из этой сказки ловок, смел и мастерски управляет своим конем Куро.

Как видим, эти три Таро совершенно разные, однако у них есть несколько общих черт. Во-первых, все трое – простые крестьянские парни. Во-вторых, всех их роднит то, что они добры, простодушны, храбры и великодушны. В-третьих, все они борются за счастье людей, ставят всеобщее благо выше собственных интересов.

Еще один персонаж, который присутствует в этих сказках, – умный Белый Конёк. Во всех трех он умеет летать, а в «Таро и Огненная птица» –ещё и разговаривать. Белый Конёк из японских сказок очень напоминает конька-горбунка из одноименной сказки русского писателя П. П. Ершова. Он тоже невелик, умеет летать и разговаривать, не раз выручает главного героя.

Что касается развития сюжета, в каждом произведении герой вначале собирается решить лишь одну проблему, с которой столкнулась его семья (в сказке «Малыш Таро» отец посылает героя стеречь поле) или деревня (в «Приключениях Таро в стране гор» он спасает свою подругу Аю, а в «Таро и Огненной птице» – освобождает Огненную птицу из Гремучей горы, чтобы в деревню пришло счастье). Но в процессе решения одной задачи герой сталкивается с рядом других, более весомых задач. В результате их разрешения герой не только достигает своей цели, но и помогает жителям родной деревни и тех селений, что лежали на его пути. В этом сказки Миёко Мацутани перекликаются с русскими народными сказками. Например, в «Кощее Бессмертном» сюжет развивается аналогично: Иван-царевич, отправившись на поиски матери, в итоге не только спас ее, но и освободил от злого Кощея весь белый свет.

Рассмотрим сюжет каждой из сказок Миёко Мацутани более подробно. В «Приключениях Таро в стране гор» главный герой освобождает крестьян от

злого Черного черта, захватившего озеро в горах и насылавшего наводнения на крестьянские поля и деревни. Затем вместе с матерью, обращенной духами гор в Дракона, Таро осушает большое озеро и превращает его в пашню.

В сказке «Малыш Таро» герой показывает себя храбрее и бескорыстнее высокомерных самураев. Он совершает несколько подвигов, защищает от врагов Луковый замок, спасает Огненную птицу и отдает Медную гору с сокровищами народу.

Таро из сказки «Таро и Огненная птица» вызволяет Огненную птицу из беды и освобождает жителей деревни от страха перед её гневом.

Подобные сказочные сюжеты в русском фольклоре трудно припомнить, а вот одинаковые эпизоды встречаются. Так, подобно тому, как в сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» мальчик, послушавшись старшей сестры и выпив из следа козьего копытца, превратился в козленка, Тацу, мать главного героя в сказке «Таро в стране гор», превратилась в дракона, когда нарушила запрет и в одиночку, ни с кем не поделившись, съела три рыбины. И в русской, и в японской сказке персонажи избавляются от чар, совершив добрый, хороший поступок: Иванушка самоотверженно, пусть и по-детски, пытался вернуть сестрицу, а Тацу помогла Таро разрушить гору, чтобы осушить озеро, в котором она жила, и сделать из него пахотное поле для жителей деревни.

Другой пример: у бездетных старика со старухой волшебным образом появляется ребенок. С этого эпизода начинается и японская повесть-сказка «Таро и Огненная птица», и русские народные сказки «Терешечка», «Снегурочка» и др.

Ещё один хорошо знакомый по русским сказкам сюжет, который можно найти в произведениях японской писательницы: в «Приключении Таро в стране гор» Черный черт подобно Змею Горынычу из «Сказки о юной царевне и Змее Горыныче» похищает девушку, а в «Таро и Огненной птице» Великий Змей, как и Кощей Бессмертный в сказке «Марья Моревна», крадет девушку, чтобы на ней жениться.

Нельзя не упомянуть о том, что в каждой из трех рассматриваемых сказок герой прежде, чем сразиться с главным злодеем и антагонистом, заручается поддержкой животных и волшебных существ, а также получает от добрых волшебников или магических существ чудесные силы и волшебные предметы. Рассмотрим для примера, как каждый из Таро получает невероятную физическую силу. В «Приключениях Таро в стране гор» он отправляется к добрым лешим Тэнгу, выпивает налитое ими сакэ из плодов волшебного дерева и получает силу больше, чем у ста человек. В сказке «Малыш Таро» огромную силу герою дал суп с волшебной травой, которым его накормила горная ведьма Ямамба. Таро же из «Приключений Таро в стране гор» получил силу «вдвое большую, чем у врага», от Коровы-черта. Подобное можно встретить и на страницах русских сказок: Иван-Царевич в «Царевне-Лягушке» получает от

Бабы-Яги волшебный клубочек, который умеет показывать дорогу, а главному герою сказки «Два Ивана» достается скатерть-самобранка.

Русские и японские сказки похожи не только некоторыми сюжетными деталями сюжетов, в них встречаются и схожие образы, и схожие волшебные предметы. Например, японская Огненная птица вызывает в памяти русскую Жар-птицу: обе они огненные, перья отсвечивают золотом и серебром, а крылья - как языки пламени. Однако Огненная птица намного больше Жар-птицы, от ее огненного дыхания выгорают леса, и как пролетит она, так сыплются на землю обгоревшие камни. Такое различие объясняется тем, что японским крестьянам всегда жилось нелегко, им постоянно приходилось бороться со стихией, а в давние времена японцы верили, что все эти бедствия насылают злые силы. Когда из жерла вулкана вылетали раскалённые камни, они считали, что это гневается Огненная птица, а когда наводнение уносило дома, думали, что беду на них наслал страшный Великий Змей.

Волшебный родник в сказке Миёко Мацутани, испив из которого старик и старуха сразу же помолодели, ничуть не уступает в своей волшебной силе молодильным яблочкам из одноименной русской народной сказки. Более того, родник сразу же исчезает, так что люди, которые в отличие от старика со старухой не оказали гостеприимства Деду-Новому году, но услышав о чуде, бросились на его поиски, остались ни с чем.

Другим примером является образ трех сыновей, старший из которых самый умный или самый сильный, а младший – якобы глуп. Так, знакомый нам по сказкам «Сивка-бурка», «Иван-дурак», «По щучьему велению» образ трех сыновей встречается и в сказке Миёко Мацутани «Малыш Таро».

В «Приключениях Таро в стране гор» у девушки Аи оказывается чудесное зеркальце, в котором она видит Таро, таким же магическим предметом обладает злая мачеха в сказке «Волшебное зеркальце».

Живая вода – волшебная вода, которая способна придавать силы и даже воскрешать мертвых. Именно ею Таро окропляет захлебнувшегося во время наводнении малыша и обессилившую Огненную птицу. В русском фольклоре живая вода обладает такими же свойствами, но она бессильна без мертвой воды. Так, в сказке «Марья Моревна», когда сокол, орел и ворон находят изрубленное тело Ивана Царевича, окропляют его мертвой, а затем живой водой, молодец оживает.

В японских сказках нашелся аналог и для скатерти-самобранки – каменная ступа, которая печет рисовые колобки, и для гуслей-самогудов – Поющая тыква, и для многих другой волшебной утвари.

Но всё же, читая сказки Миёко Мацутани, можно встретить и неповторимые японские волшебные существа такие, как длинноносые крылатые

лешие Тэнгу, загадочная Корова-черт, Одноглазый Одноногий и Трехглазый Одноногий горные деда, Дракон и др.

Следует обратить внимание, что все три сказки Миёко Мацутани заканчиваются свадьбой главного персонажа и обязательным упоминанием о том, что поля засеяны. А русские сказки часто заканчиваются пышным пиром или зарисовкой дальнейшей счастливой жизни. На самом деле, для японцев засеянные поля как раз и говорили о счастливом завтрашнем дне, спокойствии и достатке.

Сказки японской писательница Миёко Мацутани жизнерадостны, и подобно русским народным сказкам в них всегда побеждает добро, а сюжеты сказок несут в себе идеи моральных ценностей. В русском фольклоре внешность сказочных персонажей описывается более подробно, что делает сказку более интересной и красочной. В японских же сказках внешность героев не так важна для повествования, поэтому описываются лишь значимые для истории качества.

Таким образом, в японских и русских сказках много и общего, и уникального, неповторимого - начиная с сюжета и заканчивая волшебными предметами. Встречаются и точно совпадающие элементы, и аналогичные, сопоставимые, и единственные в своем роде. Иными словами, по степени совпадения элементов можно выделить три типа.

Первый из них - феномен общих сюжетов, одинаковые образы или волшебные предметы в сказках разных народов мира. Некоторые ученые объясняют это явление, ссылаясь на так называемый промиф. Второй тип - уникальные сюжеты, образы и предметы в сказках разных народов мира, что отражает культуру и менталитет народа, его верования и традиции. Третий тип - это сюжеты, образы и предметы, для которых можно найти аналогию в сказках других народов, которые схожи по существу, но называются у каждого народа по-разному. Такие элементы представляют собой видоизмененные, приспособленные под собственный менталитет и культуру типологически схожие сюжеты, образы и волшебные предметы.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в русских и японских сказках так же, как и в сказках других народов, можно найти элементы, относящиеся к каждому из этих типов.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Русские народные сказки. – СПб.: СЗКЭО, 2017.
2. Мацутани Миёко. Таро и Огненная птица / пер. с яп. Г.Ф. Ронская. – М.: Детская литература, 1979.
3. Мацутани Миёко. Малыш Таро / пер. с яп. Г.Ф. Ронская. – М.: Детская литература, 1979.
4. 松谷みよ子. 龍の子太郎. – 東京: 講談社, 2010.

Егорова А.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ann33396@mail.ru

ВЫРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты обучения школьников иностранному языку»

В данной статье рассматривается актуальная проблема соответствия лингвистических средств грамматической категории лица, и анализируются способы выражения данной категории на основе примеров из художественной литературы с использованием сравнительно-сопоставительного метода. Доказано, что в процессе обучения данной категории следует уделять особое внимание устранению типологических ошибок, связанных с принадлежностью этих языков к разным языковым группам.

Ключевые слова. Категория лица, глагол, языковые средства, английский язык, русский язык.

Лицо – словоизменяемая грамматическая категория глагола, обозначающая или указывающая соответственно на говорящего (1-е лицо), адресата (2-е лицо) или на лицо, не участвующее в речи, или предмет, явление (3-е лицо) [4: с. 4].

Анализ научных исследований, посвященных грамматической категории лица в разноструктурных и разносистемных языках, позволил проф. В.Д. Аракину выявить закономерности, которые следует учитывать при типологическом изучении языков. В ряде языков существуют особые морфемы – личные окончания, которые являются морфологическим средством выражения грамматической категории лица и используются для того, чтобы показать отношение действия и его субъекта к говорящему лицу. При отсутствии в языках морфологических средств выражения грамматической категории лица, она может выражаться лексическим путем, с помощью личных местоимений или существительных, которые употребляются в предложении во избежание двусмысленности [1]. Знание этих закономерностей помогают скорректировать обучение фономорфологическим особенностям иностранного языка с учетом типологии родного языка обучающегося [5], а также адекватно осуществлять перевод любого языкового материала как в письменной, так и в устной форме.

В английском языке в формах глагола категория лица выражена довольно слабо. Показатель лицо глагола, как правило, устанавливается при соотнесении его с личным местоимением-подлежащим (I, you, he, she, who, it, we, they). Лицо предикативной формы глагола выражает связь глагола-сказуемого с подлежащим. Притяжательные и возвратные местоимения также обладают способностью выражать категорию лица. Притяжательные местоимения

выражают право собственности и существуют в двух формах: присоединительной (my, your, his, her, its, our, their – эти местоимения часто называют притяжательными прилагательными, т.к. они всегда стоят перед существительным, характеризуя его: this is my phone) и абсолютной (mine, yours, his, hers, its, ours, theirs – эти местоимения не характеризуют существительное, а заменяют его: this is mine). Возвратные местоимения всегда оканчиваются на -self или -selves (myself, himself, ourselves) и используются, когда лицо или предмет производят действие, направленное на само себя: she has cut herself.

Существуют несколько способов морфологического выражения категории лица в английском языке. В утвердительной форме настоящего времени глагол в третьем лице единственного числа имеет флексию -(e)s: she goes to school every morning; he takes French lessons. Формы прошедшего времени по лицам не изменяются (кроме глагола to be). Глагол to be является исключением, т.к. имеет три особые формы лица в настоящем времени (I am; he, she, it is; we, you, they are) и две в прошедшем времени (I, he, she, it was; we, you, they were) [2: с. 194]. Для образования формы будущего времени первого лица употребляется вспомогательный глагол shall, для второго и третьего лица – глагол will. Поскольку указанные глаголы нередко употребляются как модальные, это общее правило часто нарушается. В разговорной речи преимущественного употребляется сокращенная форма, без различия лица: I'll, he'll, they'll (say it). Такая же тенденция существует и в сослагательном наклонении: для первого лица обоих чисел употребляется вспомогательный глагол should, для второго и третьего лица обоих чисел – would: I (we) should do it; he (she, it, you, they) would do it. Форма с would может также употребляться в первом лице, например: I (we) would do it. При этом характерны сокращения – I'd do it, he'd do it, в разговорной речи [2: с. 196]. Для выражения категории лица используются следующие вспомогательные глаголы: to do (do, does) – Simple, to be (am, is, are) – Continuous, to have (have, has) – Perfect.

В русском языке существуют три формы категории лица: 1-е л. (я, мы); 2-е л. (ты, вы); 3-е л. (он, она, оно, они). Категория лица выступает в качестве важнейшего морфологического признака глаголов. В настоящем и будущем времени изъявительного наклонения глаголы имеют следующие флексии: ед.ч. 1-е л. -ю (-у); 2-е л. -ешь (-ёшь, -ишь); 3-е л. -ет (-ёт, -ит); мн.ч. - 1-е л. -ем (-ём, -им); 2-е л. -ете (-ёте, -ите); 3-е л. -ют (-ут, -ат, -ят). Форма повелительного наклонения имеет показатель -й (-и) для 2-го л. ед. ч.: делай, сиди. Формы 2-го л. мн. ч. образуются путем присоединения постфикса -те к формам ед. ч.: делайте, пишите. У форм прошедшего времени изъявительного наклонения и сослагательного наклонения категория лица личными формами не выражается, в этих формах представлены различия по родам, а не по лицам.

В сравниваемых языках вышесказанные отличия в выражении категории лица могут быть наглядно представлены на основе предложений, выбранных из оригинального произведения классика английской литературы Уильяма

Сомерсета Моэма «Луна и грош» (“The Moon and Sixpence”) в переводе Наталии Ман, например:

- You see, he never really liked Fred ‘Видите ли, он никогда не любил Фреда’.
- I don’t see anything very amusing in that. ‘Не вижу тут ничего смешного’.
- I think you will find everything all right in the flat. I shall not come back. ‘Надеюсь, что дома ты все застанешь в порядке. Домой не вернусь’.
- Go up and you'll see. ‘Сходите наверх, посмотрите’.
- She's so pretty. I'm sure she'll marry well. ‘Она очень мила и, я уверена, сделает хорошую партию’. [3]

Подводя итог, отметим, что существуют определенные различия в способах выражения категории лица в двух языках. Для английского языка характерно использование местоимений и вспомогательных глаголов для выражения данной категории, при этом личные окончания отсутствуют. В русском языке, наоборот, личные окончания глагола являются типологической характеристикой выражения категории лица.

В.Д. Аракин отмечает, что вышеперечисленные расхождения в типологии средств выражения категории лица в обоих языках являются причиной того, что изучающие английский язык испытывают трудности в использовании формы 3-го лица единственного числа настоящего времени, непосредственно отражающие влияние типологии языка на процесс обучения и овладения этим языком. [1: с. 128] Действительно, многочисленные ошибки наблюдаются также в связи с несогласованием подлежащего и сказуемого в предложении, например, употребление учащимися ошибочных конструкций как: You is..., He have..., She don't... и т.д. Интересно отметить, что русскоязычные учащиеся часто допускают подобные ошибки, несмотря на то что в русском языке система глагольных форм при их спряжении гораздо больше, чем в английском. Очевидно, это еще связано с тем, что в категории лица (3 л. ед. ч. – местоимения he, she, it) с одной стороны, заложены типологические особенности противопоставления по одушевленности / неодушевленности в английском языке, а с другой стороны, категория грамматического рода (муж., ср., жен. – он, она, оно) в русском языке, что вызывают многочисленные ошибки в этом направлении, которые требуют дальнейшего исследования указанных личных местоимений в сравнительно-сопоставительном плане этих языков.

Литература

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с.
2. Бархударов Л.С. Штелинг Д.А. Грамматика английского языка – М: Ленанд, 2016. – 424 с.

3. Сомерсет М. Луна и грош [Электронный ресурс] // Большая онлайн библиотека e-Reading. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/40038/Moem_-_Luna_i_grosh.html; Somerset M. The Moon and Sixpence [Электронный ресурс] https://www.e-reading.club/bookreader.php/100228/Maugham_-_The_Moon_and_Sixpence.html (дата обращения: 26.02.2019).

4. Forchheimer P. The Category of Person in Language – Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2014. – 142 p.

5. Бурнакова К.Н. Типологическая характеристика звукового строя в разнотипных языках. – М.: Издательство «Спутник+», 2017. – 126 с.

Беляева Ю.И.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Belyaeva1609@mail.ru

КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты
обучения школьников иностранному языку»*

Данная статья посвящена актуальной проблеме категории модальности в двух разнотипных языках в типологическом аспекте. Раскрываются лингвистические средства ее выражения, рассматриваются виды их отношений, особенности перевода модальных конструкций, а также выявляются разнообразные значения модальных глаголов, на основе предложений, отобранных из уникального произведения С. Моэма «Луна и грош».

Ключевые слова: модальность, модальность действительности, модальность недействительности, наклонение, модальный глагол.

Модальность относится к одним из самых изучаемых категорий в современной лингвистике. Проф. В. Д. Аракин представляет модальность как лексико-грамматическую категорию, которая выражающую отношение говорящего к действительности. Существует два вида отношений: модальность действительности (действие мыслится как реальное); модальность недействительности (действие представляется как сомнительное или возможное) [1: с. 123, 126]. Таким образом, благодаря сравнению английского и русского языков, проф. В.Д. Аракин установил, что категория модальности представлена как грамматическими (формами наклонений), так и лексическими средствами (модальными словами, глаголами и частицами), а также интонацией [1: с. 123]. Однако типологические исследования в области интонации по объективным

причинам существенно отстают, но все же можно встретить работы по изучению звукового строя разносистемных языков в фономорфологическом направлении [3].

Рассмотрим английские модальные глаголы, которые играют важную роль в системе категории модальности в вышеуказанных языках.

В английском языке глаголы *can (could)*, *may (might)*, *must*, *need* являются модальными глаголами (Modal Verbs). Они не употребляются без смысловых глаголов, выражающих действие. В свою очередь, модальные глаголы добавляют значение возможности, способности, вероятности, необходимости совершения действия. [4: с. 220]. Рассмотрим примеры с модальными глаголами и их перед на русский язык: *He can draw beautiful pictures.* – *can* ‘умение, способность (физическая, умственная), навыки’; *May I come in?* – *may* ‘разрешение, при *not* – запрет, сомнение, объективная возможность’; *You must talk loudly.* – *must* ‘необходимость, логическое заключение, долженствование’; *I have to go to the dentist.* – *have to* ‘вынужденная необходимость, долг’; *They were to meet at 9 p.m.* – *be to* ‘обязанность (по предварительной договоренности), приказ, нечто неизбежное, предрешенное судьбой’; *Tom should go to bed earlier.* – *should* ‘рекомендация или наставление’ и др.

Чаще всего модальность выражается в форме изъявительного наклонения. В русском и английском языках изъявительное наклонение обозначает реальное действие, но способы выражения модальности зависят от системы видовременных форм, которые имеют различия в обоих языках. В.Д. Аракин замечает, что в сравниваемых языках имеются существенные различия в формулировании модальности недействительности. Так в русском языке она выражается лишь одним сослагательным наклонением, которое создается с помощью глагола прошедшего времени с частицей *бы* и носит вневременной характер.

В английском языке различают четыре косвенных наклонения, выражающих модальную недействительность: сослагательное I, сослагательное II, предположительное и повелительное.

Рассмотрим специфику перевода модальных конструкций на примере романа С. Моэма «Луна и грош» в переводе Н. Ман [5]. Приведенные примеры основываются на классификации, созданной В.Д. Аракиным [1: с. 123-127].

I. Сослагательное I ‘гипотетичность, неуверенность в реальности данного явления’, например: ‘If he has grown beard, it might well be red’. [5: с. 25] – ‘Если бы он отрастил бороду, то, надо думать, рыжую’.

II. Сослагательное II ‘нереальность’, например: ‘If everyone acted like you, the world couldn't go on’. [5: с. 121] – ‘Если бы все поступали, как вы, мир не мог бы существовать’.

III. Предположительное наклонение ‘предположение’, например: ‘He was probably a worthy member of society; but there was no reason to waste one's time over

him'. [5: с. 54] — 'Некоторые его качества, может быть, и заслуживали похвалы, но стремиться к общению с ним было невозможно'.

IV. Повелительное наклонение 'побудительность', например: 'We must go through life so inconspicuously that Fate does not notice us'. [5: с. 112] — 'Мы должны идти по жизни смиренно и тихо, чтобы судьба не заметила нас'.

Из приведенных примеров несложно заметить, что не существует единых правил перевода, именно поэтому переводчики сталкиваются с рядом трудностей в процессе работы над текстом, особенно при переводе модальности и эмоционально-оценочных структур [Петрова 1997]. Е. А. Бармина справедливо отмечает, что переводчикам доступен выбор языковых средств, которые наиболее удачно передают мысли автора. [2: с. 531]. Но всё же стоит отдать должное переводчикам, которых можно по праву считать вторыми авторами произведения, так как они позволяют нам пользоваться сокровищами мировой культуры, перенимая мудрость и дух других народов, благодаря своей точной передаче сложных модальных значений языка оригинального текста на богатый русский язык.

Литература

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского языков: Учеб. пособие. — 3-е изд. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. — 232 с.
2. Бармина Е. А. Модальные глаголы как переводческая проблема / Е. А. Бармина // *Studia Linguistica*. — 2011. — № 5. — С. 530–537.
3. Бурнакова К.Н. Типологическая характеристика звукового строя в разносистемных языках. — М.: Издательство «Спутник+», 2017. — 126 с.
4. Качалова К.Н., Израилевич Е. Е. Практическая грамматика английского языка: Учебник. — М.: Издательство «Туран», 1996. — 672 с.
5. Петрова (Михтинева) И.М. Особенности перевода английских эмоционально-оценочных предложений на русский язык. Дисс... на канд. филол. наук / Московский государственный областной университет (в 1997 г. - Московский педагогический университет). Москва, 1997. 168с.
6. Somerset M. The Moon and Sixpence [Электронный ресурс] https://www.e-reading.club/bookreader.php/100228/Maugham_The_Moon_and_Sixpence.html; Сомерсет М. Луна и грош [Электронный ресурс] // Большая онлайн библиотека e-Reading. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/40038/Moem_-_Luna_i_grosh.html; (дата обращения: 02.03.2019).

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Курганова Е.А.,

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: e_kurg@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О Тьюторском сопровождении образовательного ПРОЦЕССА

В статье анализируется субъективный опыт студентов педагогического вуза и их представление о функциональных обязанностях тьютора и тьюторском сопровождении в высшей школе. Определяются наиболее проблемные точки в деятельности современного тьютора в системе высшего образования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, тьюторское сопровождение, трудовые функции тьютора, профессиональная позиция тьютора.

Annotation. The article analyzes the subjective experience of students of pedagogical high school and their understanding of the functional responsibilities of the tutor and tutor support in higher school. The most problematic points in the activity of the modern tutor in the system of higher education are determined.

Keywords: tutor, tutorat, tutor support, job responsibilities of a tutor, professional tutor position.

В современной науке мы можем обнаружить составляющие понятия «тьютор» в широком диапазоне от психологического контекста: наставник, помощник, друг, психолог, конфликтолог, мотиватор, до административно-формального: правовед, посредник, сопровождающий, координатор, диспетчер. Об этом указывают в своих работах отечественные исследователи проблемы тьюторства в высшей школе Т. К. Беляева, Т.М. Ковалева, А.С. Львова, Т.В. Луханова, О.А. Любченко, Г.С. Трофименко, О.А. Никишина, М.В. Пилипчевская, П.Г. Щедровицкий. В Российских вузах тьюторское сопровождение активно встраивается в организационно-содержательные структуры университетов. На законодательном уровне Минтруд приказом от 10 января 2017 года №10н утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», куда вошли профессии помогающего спектра, такие как социальный педагог, педагог-организатор, тьютор и др. В данном стандарте приоритет отдается таким специальным терминам, как индивидуализация в образовании, психолого-педагогические средства сопровождения процесса индивидуализации.

К основным тьюторским функциям отнесены: работа с субъектностью, рефлексией, профессионально-психологическими ресурсами студента, установление отношений партнерства, организация психологической поддержки

и мотивирования на профессиональный успех. В обязанности тьютора включены проведение индивидуальной работы (беседы, консультации, опросы), проведение групповых тьюториалов, организация и сопровождение выездных образовательных мероприятий, встреч, экскурсий, организация помощи в планировании самостоятельной работы студента и обращений к другим преподавателям [3: с. 494]. Функции тьютора не должны подменять функции куратора, перед которым прежде всего, стоят задачи административно-управленческого характера, такие как администрирование, регулярный контроль успеваемости и посещаемости.

Студенты первых курсов высших учебных заведений в начале обучения сталкиваются с рядом проблем, которые может помочь решить тьютор. Но, что думают по данному вопросу сами студенты? Информированы ли они о наличии данной структуры и насколько готовы взаимодействовать с тьютором?

В проведенном нами анкетировании участвовали 90 студентов 2-х курсов нескольких институтов ГАОУ ВО МГПУ, посещающие общеуниверситетские элективные курсы. Мы полагали, что у студентов второго курса будет достаточный опыт общения с тьютором и сложившееся мнение. Анкета включала вопросы открытой формы: 1. Знаете ли вы кто такой тьютор и какие обязанности он выполняет? 2. Выразите собственное мнение о роли тьютора в современной системе высшего образования. 3. Был ли у вас опыт общения с тьютором, если да, то с какой проблемой вы обращались, и решилась ли она после обращения.

В нашем исследовании была поставлена цель выявить субъективные представления студентов педагогического вуза о функциональных обязанностях тьютора, специфике его деятельности в ВУЗе на основе их опыта и определить возможные расхождения с реальными трудовыми функциями тьютора, описанными в профессиональном стандарте. Это позволило определить наиболее проблемные точки в деятельности тьютора высшей школы и понять, что является наиболее понимаемым и востребованным со стороны студентов.

Мы выяснили, что практически все студенты знакомы с деятельностью тьютора. Только 2 (2,2%) человека из 90 дали ответ «на знаю», «не помню». У части студентов выявлены достаточно общие, поверхностные представления о содержании деятельности тьютора в ВУЗе. К данной группе ответов мы отнесли следующие высказывания: учит, развивает, поддерживает, направляет, помогает, организует (13,4% ответов студентов).

Некоторые ответы раскрывали представления студентов о содержании деятельности тьютора средней общеобразовательной школы. Они выделили следующие трудовые действия тьютора в школе: организует учащихся для внеурочной деятельности (2,2%), составляет расписание кружков (1,1%), работает с детьми во второй половине дня (1,1%), все обязанности учителя (2,2%), помогает классному руководителю в организационных вопросах (2,2%), помогает одеваться (1,1%), сопровождает до каких-либо мест (туалета, столовой

и т.п.) (1,1%). Всего подобных ответов было в 7% случаев. Таким образом, у 30% студентов представления о содержательной стороне деятельности тьютора в вузе являются достаточно размытыми и отстраненными, либо относятся к прошлому опыту общения с тьютором средней образовательной организации. На основе полученных ответов мы можем констатировать недостаточность информирования студентов о возможностях тьютора и опыта взаимодействия с ним.

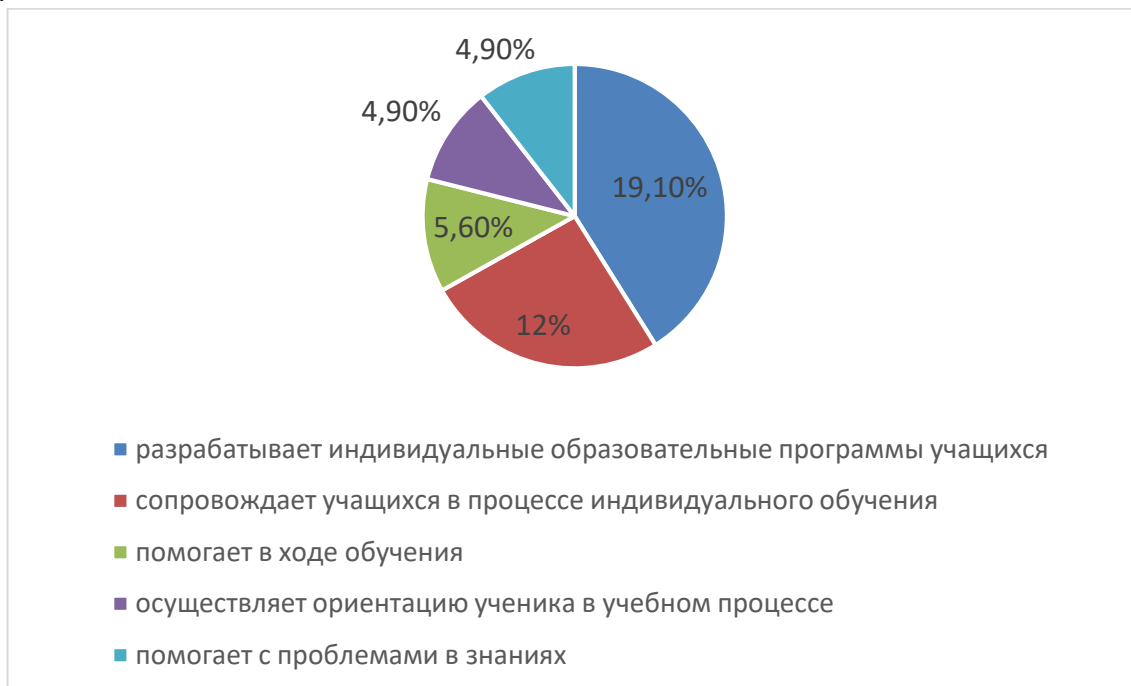


Рисунок 1. Распределение процента наиболее часто встречающихся ответов студентов о содержании деятельности тьютора.

Среди ответов, которые более развернуто раскрывают содержание деятельности тьютора высшей школы самый большой процент ответов касается такого трудового действия тьютора, как разработка индивидуальной образовательной программы обучающихся (18%). На втором месте по численности ответ «сопровождение обучающихся в процессе индивидуального обучения» (11,3%). 5,3% студентов выделяют среди функций тьютора помощь в ходе обучения. 4,7% в равной степени выделили функции осуществления ориентации обучающихся в учебном процессе и помощь с проблемами в знаниях.

Сравнение ответов студентов о содержании деятельности тьютора с его трудовыми функциями и действиями по проф. стандарту показало, что современное студенчество педагогического вуза более информировано о такой трудовой функции тьютора как «педагогическое сопровождение реализации обучающимися образовательных маршрутов», тогда как две другие функции тьютора остались в ответах студентов незатронутыми. К ним относятся «Организация образовательной среды для реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов» и «Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися индивидуальных

образовательных маршрутов». Возможно, такая ситуация складывается в связи с тем, что студентам понятнее те действия тьютора, с которыми они сталкиваются в процессе педагогического сопровождения при непосредственном контакте. Поэтому, в их ответах наблюдаются следующие характеристики деятельности тьютора: дает советы, отвечает на вопросы, составляет индивидуальные учебные маршруты, помогает в изменении траектории обучения, помогает в поиске информации для саморазвития, способствует реализации талантов обучающихся, ищет индивидуальный подход к каждому, помогает адаптироваться в новых условиях и др.

Также мы сопоставили результаты ответов студентов на вопросы: «Какие обязанности выполняет тьютор?», «Как вы оцениваете ваш опыт общения с тьютором?». С помощью корреляционного анализа выявлена значимая связь между описанием трудовых действий тьютора и оценкой личного опыта общения студента с тьютором ($r=0,452$ $P=0,005$), то есть чем более высокую оценку давал студент своему опыту общения и взаимодействия с данным специалистом, тем более подробно он мог раскрыть и описать специфику трудовых действий тьютора. Это может свидетельствовать о том, что положительный опыт взаимодействия способствует интересу к профессии тьютора.

В целом, результаты опроса выявили, что студенты имеют достаточно поверхностное представление о деятельности тьютора. Среди студентов разных институтов ГАОУ ВО МГПУ только студенты института педагогики и психологии образования знакомы с тьюторским сопровождением и являются его субъектами. Ответы о характере деятельности тьютора чаще связаны с описанием деятельности в школе в ходе организации инклюзивного образования. По поводу необходимости тьюторского сопровождения в высшей школе у многих студентов возникают сомнения, что это еще одна контролирующая структура, обременяющая многочисленными мероприятиями. Анализ результатов показывает, что существует необходимость в разнообразных формах информирования потенциальных и настоящих студентов о функционировании тьюторского корпуса как структуры индивидуального сопровождения студента на всех этапах обучения.

Можно констатировать, что в настоящее время как сами вузы не всегда могут быть готовы к вариативности в рамках разработки индивидуального образовательного маршрута, так и большинство студентов пока не готовы взять на себя ответственность за свои образовательные потребности. Исследователи Т.В. Луханова, Е.А. Романова отмечают, что и преподаватели, со своей стороны, не готовы вручить ответственность за результат образовательного процесса в руки самого обучающегося. Это обусловлено, привычной авторитарно-знаниевой системой получения знаний, доминирующей в отечественном образовании [1: с. 494; 5: с. 54]. Это более привычный путь освоения

образовательной программы. Пример из тьюторского опыта автора показывает, что студентам сложно перейти на более субъектный уровень ответственности при освоении образовательной программы и возможность разработки индивидуального образовательного маршрута в пределах полномочий руководителя образовательной программы вызывает у них замешательство и предпочтение выполнять все по стандартному групповому графику.

На сегодняшний день основной содержательной составляющей деятельности тьютора с тьюторантами является знакомство с организацией образовательного процесса по модульной системе (содержанием и структурой модулей, и входящими в их состав дисциплин), мотивирование для участия в конференциях и научных мероприятиях разного уровня, поиск и расширение в реализации учебных и научно-профессиональных интересов бакалавров. проведение тьюториалов и создание эл. портфолио студента. Для того, чтобы вступать таким мотивационным ресурсом тьютору необходимо быть включенным в мониторинг университетских мероприятий научного и методического плана.

Литература

1. Акиншина И.Б. Развитие тьюторства в рамках студенческого самоуправления в высшей школе Германии // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: www.scienceeducation.ru/105-6967 (дата обращения: 20.04.2019).
2. Курганова Е.А., Листик Е.М. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 4. С. 96-100. URL: <http://intjournal.ru/> (дата обращения: 26.04.2018).
3. Лухманова Т.В. Необходимо ли тьюторство Российской высшей школе? // Журнал Молодой ученый. 2014. № 9. С. 493-495.
4. Львова А.С., Любченко О.А. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. 2016. №1 (35). С.89-96.
5. Романова Е.А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. №4 (58) – С.53-55. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/poziciya-tyutora-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения: 26.04.19).

Листик Е.М.,

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: elena.listik@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования становления компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. За основу взята модель структуры эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, включающая такие компоненты, как способность к пониманию эмоций и способность к управлению ими. Главная идея автора заключается в выделении значимых различий в развитии всех составляющих эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, и на этой основе описание процесса их развития на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, способность к пониманию эмоций, способность управлять эмоциями, способность к распознаванию эмоций, эмоции, эмоциональные состояния, идентификация эмоций, дети старшего дошкольного возраста.

The article presents the results of the study of the formation of components of emotional intelligence in preschool children. The model of the structure of emotional intelligence of D. V. Lucin is taken as a basis, including such components as the ability to understand emotions and the ability to manage them. The main idea of the author is to highlight the significant differences in the development of all components of emotional intelligence of preschool children, and on this basis the description of the process of their development at the stage of preschool childhood.

Keywords: emotional intelligence, ability to understand emotions, ability to control emotions, ability to recognize emotions, emotions, emotional States, identification of emotions, children of preschool age.

Базовое понятие для нашего исследования, эмоциональный интеллект, определяется, как способность человека, которая включает умение различать и понимать эмоции, понимать намерения, желания и мотивы, других людей и свои, управлять эмоциями своих партнеров по общению и собственными [1: с. 31; 5]. Проблема становления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста является актуальной в связи с ее малой разработанностью, большинство работ посвящено изучению эмоционального интеллекта во взрослом возрасте (И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Г. Рарднер, Д. Карузо, К. Кеннон, Д.В. Люсин, Дж. Мейер, Л. Моррис, Э. Ориоли, П. Сэловей, и другие). Эмоциональный интеллект детей изучали О.А. Айгунова, Т.П. Березовская, О.И. Власова, Н.В. Коврига, С.В. Крюкова, Е.М. Листик, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, Н.П. Слободяник.

Разберем одну из наиболее признанных в отечественной психологии моделей эмоционального интеллекта, разработанную Д.В. Люсиным, на которую мы опираемся в своем исследовании. Он определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Автор модели описывает способность к пониманию эмоций через следующие умения человека:

- 1) может распознать эмоцию, то есть выделить определенное эмоциональное состояние у себя или у другого;
- 2) способен идентифицировать эмоцию, то есть понять, какую эмоцию переживает сам или другой, а также способность сформулировать свое состояние вербально;
- 3) понимает причины, которые вызвали эмоцию, и последствия, к которым она может привести.

Второй компонент в модели Д.В. Люсина, способность к управлению эмоциями, предполагает, что человек:

- 1) может регулировать интенсивность эмоций, и, прежде всего, приглушать наиболее сильные из них;
- 2) контролирует эмоциональную экспрессию;
- 3) при необходимости может вызвать необходимую ему эмоцию [3: с. 5].

Старший дошкольный возраст ставит перед детьми разные задачи, прежде всего, связанные с умениями и способностями эффективно общаться со сверстниками и взрослыми. Для этого старшему дошкольнику важно научиться понимать свои и чужие эмоции, распознавать лицевую экспрессию людей, идентифицировать свои и чужие эмоции, разбираясь в их причинах и следствиях. Социум также ставит перед старшими дошкольниками задачу управления своими эмоциями [2: с. 350]. Родители могут запрещать мальчикам плакать, девочкам проявлять злость. Приближение периода начала обучения в школе также накладывает отпечаток на воспитательные способы воздействия родителей, которые начинают требовать от старших дошкольников регулировать свое поведение, в том числе эмоциональные проявления. Социальная успешность детей в дошкольном возрасте и в более старших возрастах зависит во многом от уровня развития эмоционального интеллекта [5: с. 23].

Цель исследования: выявить особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 52 ребенка 5-7 лет и их родители (52 матери) одного из дошкольных учреждений г. Москвы ГБОУ Школа №1619 им. М.И. Цветаевой.

Гипотеза: Мы предполагаем, что компоненты эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте развиваются гетерохронно. Это предположение касается, как самих компонентов эмоционального интеллекта, так и их составляющих. Раньше развивается первый компонент эмоционального интеллекта:

способность к пониманию эмоций, включающий распознавание и идентификацию эмоций. Несколько позже начинает развиваться одна из составляющих первого компонента эмоционального интеллекта, связанная с пониманием контекста эмоций, их причин и следствий; и второй компонент эмоционального интеллекта: способность к управлению эмоциями.

Для изучения эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста были подобраны следующие диагностические методики:

1. «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста», Е.М. Листик.
2. Методика «Эмоциональная идентификация», Е.И. Изотовой.
3. Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.
4. Метод наблюдения за способностью детей старшего дошкольного возраста к управлению своими эмоциями, разработанный Е.М. Листик.

Первые три диагностические методики направлены на изучение первого компонента эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста – понимание эмоций. Метод наблюдения направлен на исследование второго компонента эмоционального интеллекта – способности детей управлять своими эмоциями. Рассмотрим результаты исследования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1

Эмпирические данные диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

Методики	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Распознавание эмоций (методика Е.М. Листик)	17 чел. / 32,7%	26 чел. / 50%	9 чел. / 17,3%
Идентификация эмоций (методика Е.И. Изотовой)	18 чел. / 34,6%	24 чел. / 46,2%	10 чел. / 19,2%
Понимание причин и следствий (методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной)	7 чел. / 13,5%	28 чел. / 53,8%	17 чел. / 32,7%
Способность управлять эмоциями (метод наблюдения по критериям Д.В. Люсина, разработанный Е.М. Листик)	5 чел. / 9,6%	25 чел. / 48,1%	22 чел. / 42,3%
Развитие эмоционального интеллекта	5 чел. / 9,6%	35 чел. / 67,3%	12 чел. / 23,1%

Результаты диагностики показали, что у детей старшего дошкольного возраста развитие эмоционального интеллекта находится в основном на среднем уровне. На втором месте по численности дети с низким уровнем развития эмоционального интеллекта. Меньше всего детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта.

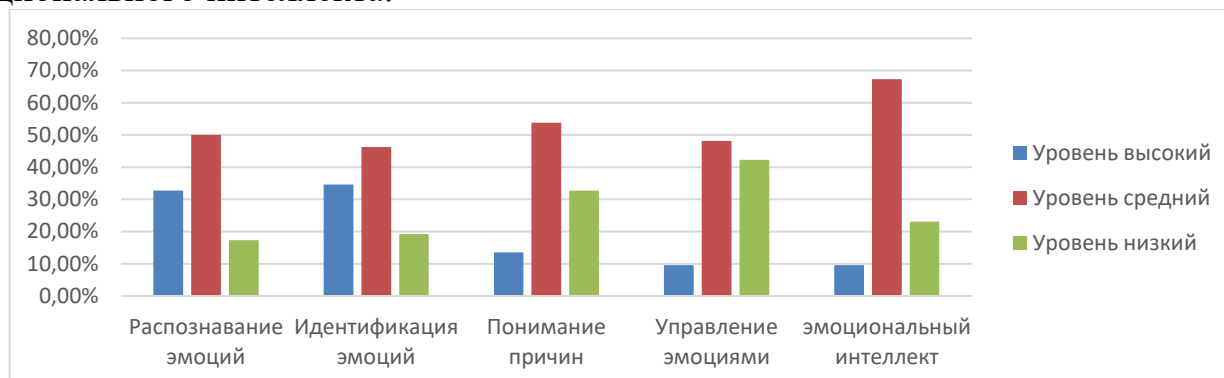


Рисунок 1. Уровни развития компонентов эмоционального интеллекта.

Рассмотрим, как у старших дошкольников сформированы компоненты эмоционального интеллекта, которые выделил в своей модели Д.В. Люсин. Мы провели статистический анализ результатов диагностики и выявили, что между эмпирическими данными есть статистически значимые различия. Мы использовали статистический непараметрический тест Уилкоксона, позволяющий попарно сравнить результаты диагностики зависимых выборок. Было выявлено, что существуют максимально значимые различия между характеристиками первого компонента эмоционального интеллекта (способность понимать эмоции), которые были измерены с помощью первых трех методик. Так, между результатами 1 и 3 методик ($P=0,000$), а также 2 и 3 методик ($P=0,001$) различия находятся на максимально высоком уровне значимости. То есть дети гораздо лучше распознают и идентифицируют эмоции, чем понимают причины и следствия их возникновения. Таким образом, по результатам диагностики, полученным по первым трем методикам, направленным на изучение первого компонента эмоционального интеллекта, способности понимать эмоции, мы можем сказать, что у детей старшего дошкольного возраста уровень развития способности к распознаванию эмоций, уровень идентификации эмоций, уровень понимания эмоциональных состояний людей развиты неравномерно. То есть в структуре этого компонента идет неравномерное развитие всех характеристик.

Также мы выявили, что второй компонент эмоционального интеллекта (способность управлять своими эмоциями) развивается еще более медленно у старших дошкольников, чем первый (способность понимать свои и чужие эмоции). Выявлены максимально значимые различия между 1 и 4 ($P=0,000$), 2 и 4 методиками ($P=0,000$), значимые различия между 3 и 4 методиками ($P=0,046$). Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать выводы, что структурные компоненты эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста формируются неравномерно. Легче всего детям даются

задания на распознавание и идентификацию эмоций по фотографиям и картинкам, сложнее понимание причин и следствий возникновения тех или иных эмоций, наиболее сложным для детей является управление своими эмоциями. Старшим дошкольникам сложнее всего вызывать необходимую эмоцию у себя в процессе взаимодействия с окружающими людьми, так как эмоции обуревают ими и мешают еще управлять эмоциональным состоянием, а также регулировать свои эмоции.

Литература

1. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2018. – 544 с.
2. Психология семейных отношений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, О.А. Шаграева, Т.В. Корнеева, О.В. Лобза, Т.А. Павленко, Е.М. Листик, Е.А. Курганова, Н.Ю. Сухобокова; под ред. О.А. Шаграевой и А.М. Сергеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 350.
3. Робертс Р.Д., Мэттьюс Зайднер М., Дж., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. – С. 3-26.
4. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: НКЦ, 2015. – 128 с.
5. Smith, M.K. (2002) «Howard Gardner and multiple intelligences», The Encyclopedia of Informal Education. URL: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> on October 31, 2005. (дата обращения 30.03.19)

Козлова В.А.,

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: kva1208@yandex.ru

Субботин В.М.,

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: subbotin_vitaliy@bk.ru

СТРАТЕГИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ, РЕАЛИЗУЕМОЙ В ИНСТИТУТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ МГПУ

Статья отражает специфику построения стратегии тьюторского сопровождения студентов бакалавриата очной формы обучения от первого курса к выпускному курсу в высшем учебном заведении на примере модели, реализуемой в институте педагогики и психологии образования, описаны

трудности и проблемы, возникающие в ходе реализации тьюторского сопровождения студентов.

Ключевые слова: стратегия, тьюторское сопровождение, тьюторский корпус, тьютор, индивидуальная образовательная траектория, планирование деятельности.

The article reflects the specifics of building a strategy of tutor support of undergraduate full-time students from the first year to the final year in higher education on the example of the model implemented at the Institute of pedagogy and psychology of education, as well as describes the difficulties and problems that arose in the implementation of tutor support of University students.

Keywords: strategy, tutor support, tutor corps, tutor, individual educational trajectory, planning of the activities.

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ на протяжении двух лет реализуется долгосрочный проект тьюторского сопровождения студентов бакалавриата очной формы обучения. Прежде чем раскрыть суть подхода тьюторского сопровождения, реализуемого в институте, обратимся к уточнению дефиниции «стратегия», одного из ключевых терминов данной статьи. Именно ее построение было одной из приоритетных задач тьюторского корпуса на втором году работы.

Само слово «стратегия» является многозначным и используется во многих областях. В психологическом словаре стратегия – это установление последовательности мышления и поведения для получения результата или опыта [2]. Наиболее близко к нашему пониманию суть дефиниции раскрыта в словаре официальной терминологии, где сказано, что стратегия – это деятельность, направленная на получение планируемого результата с учетом перспективы долгосрочного развития [3].

Для обсуждения вариантов стратегии тьюторского сопровождения были организованы учебно-методические семинары, в которых принимали участие тьюторы-наставники групп. На семинарах обсуждались целевые установки работы с группой, а также результаты, к которым тьютор ведет своих подопечных от курса к курсу.

Под тьюторским сопровождением мы понимаем педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов студента, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с индивидуальным образовательным заказом подопечного, формирование учебной и образовательной рефлексии студентов. Основную цель тьюторского сопровождения мы обозначаем так: создание образовательного пространства для формирования индивидуальной траектории профессионального становления подопечного, удовлетворения его профессиональных и образовательных запросов и потребностей, развитие

личностного потенциала студента бакалавриата. Ключевой линией тьюторского действия мы, как и команда Т.М. Ковалевой, признаем движение от образовательного интереса через организацию проектной и исследовательской деятельности студентов к их образовательной инициативе [1].

При разработке стратегии тьюторского сопровождения студентов бакалавриата нашего института от младших курсов к старшим мы изучали опыт коллег, которые пытались выстроить подобные системы взаимодействия тьютора и студента. Например, система целевого назначения, предложенная И.Л. Черняковой. Индивидуализация обучения в современном вузе, утверждает И.Л. Чернякова, может быть представлена как педагогическая система специального целевого назначения, при проектировании которой выделяются следующие этапы:

- 1) становление эмоциональных предпочтений в выборе стиля обучения, «трудного и любимого» предметов (младшие курсы);
- 2) обращение к исследованию собственных потребностей и интересов (2-й и 3-й курсы);
- 3) обдумывание и принятие решения о выборе образовательного маршрута (2-й и 3-й курсы);
- 4) переход к рациональной оценке собственной познавательной деятельности, оценивание своих способностей и интересов применительно к выбранной профессии (3-й и 4-й курсы);
- 5) принятие решения о тематике и содержании научно-исследовательской деятельности (магистратура, аспирантура) [5, с.23].

Стратегия тьюторского сопровождения, которая была разработана тьюторами нашего института, включала в себя целевые установки и результаты тьюторского сопровождения, к которым тьютор условно ведет своих подопечных, учитывая специфику образовательного процесса института. Причину, по которой мы используем термин «условно», легко объяснить реализацией принципа индивидуализации. Рассмотрим логику «движения» тьюторантов от младших к старшим курсам через призму целевых установок и конечного результата:

1. Первокурсники: основной задачей на первом курсе института становится вектор условно названный «вжиться в профессию». На этом этапе студенту важно понять специфику выбранной, часто спонтанно, программы обучения, познакомиться со специалистами этой области, пообщаться с потенциальными будущими коллегами, увидеть, кем он может стать, продолжив обучение. Кроме того, параллельным курсом тьютор работает над задачей изучения специфики образовательной среды Института и Университета. Обучаясь на первом курсе, наши студенты становятся активными участниками различных образовательных событий, воспитательных мероприятий, привлекаются в качестве волонтеров на конкурсы и детские программы,

организаторами которых является Институт или Университет. Результатом, к которому стремятся тьюторы на данном этапе – понимание студентом собственной персональной перспективы обучения и личностного развития в стенах вуза. А также демонстрация первых попыток своего профессионального или предпрофессионального опыта в рамках ежегодной специально организуемой студенческой конференции.

2. Второй курс: целевая установка – определить область научных интересов через знакомство с научными школами Института, участие в различных ежемесячных тематических семинарах, секции психологии в Центральном Доме Ученых, Школе вожатского мастерства, Школе кураторов и прочее. На втором курсе наши студенты впервые осуществляют выбор научных руководителей и выполняют свою первую курсовую работу, которая предусматривает либо формат исследовательской работы, либо – проектной. Очень важно на данном этапе грамотно презентовать и дать каждому студенту возможность познакомиться с потенциальным научным руководителем своей будущей курсовой работы. Результатом является возможность публикации своих изысканий в сборнике научной конференции, а также оформление электронного портфолио профессионального становления.

3. Третий и четвертый курс: целевая установка – выбор другой, отличной от той, что была избрана на предыдущем этапе, или смежной с ней области научных интересов. Логика работы тьютора на данном этапе дублирует предыдущий. Важно продемонстрировать тьюторанту новые, неизведанные ранее области научных интересов. Часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда студент, выбирая определенную тему на втором курсе, остается верен своему выбору и вторую курсовую работу, а часто и выпускную квалификационную работу пишет по одной и той же теме с незначительными уточнениями или сменой вектора рассмотрения выбранной проблемы. Как утверждает А.И. Савенков, эта «верность», безусловно, хороша для зрелого исследователя, для преподавателя, доцента, профессора, научного сотрудника и проч., но для человека, который совершает первые шаги в исследовательской практике или опыте написания проектных работ может сыграть злую шутку, погубив инициативность, поисковую активность и интерес к науке [4]. Как правило, такой путь приводит к дублированию текста работ с незначительными изменениями ключевых формулировок. Именно для сохранения живого неподдельного профессионального интереса студента тьютору следует применить попытку расширения научных горизонтов своего подопечного, предложив и создав условия для смены области научных интересов, которая была выбрана прежде. Результатом данного этапа будет возможность публикации авторской статьи в сборнике конференции, а также участие студента в различного рода профессиональных конкурсах.

4. Четвертый и пятый (или выпускной) курс: основной целевой установкой становится профилизация и выстраивание образовательной перспективы на будущее. К выпускному курсу студенты в большинстве своем понимают – смогут ли они реализовать свои жизненные планы, целевые установки, личностные интересы, если, окончив бакалавриат, устроятся на работу по профилю. Тьюторы на этом этапе помогают своим подопечным сориентироваться в существующих вакансиях, узнать требования к кандидатурам на должность, помогают устроиться на преддипломную практику в организации, которые заинтересовали студента, привлекают к участию в профессиональных конкурсах. Параллельной линией тьютор выявляет дефициты своих подопечных и намечает новый вариант образовательного маршрута. Результатом этого этапа становится выбор магистерской программы, которая поможет выпускнику увереннее чувствовать себя на потенциальном месте работы и быть конкурентоспособным.

Следующим этапом работы будет согласование намеченной стратегии на Совете руководителей образовательных программ, поскольку именно руководители образовательных программ владеют полной информацией о содержании программы. Затем, стратегия будет представлена Ученому совету института, где будет вынесен окончательный вердикт, и стратегия будет либо принята и утверждена, либо отправлена на доработку.

Литература

1. Ковалева Т.М., Чередилина М.Ю. Тьюторство как ресурс для системы РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 56 с.
2. Краткий толковый психолого-психиатрический словарь. Под ред. К. Игишева. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.academic.ru/2479> (Дата обращения: 14.03.2019).
3. Официальная терминология. «Ресурсосбережение. Термины и определения. ГОСТ Р 52104-2003» (утв. Постановлением Госстандарта РФ от 03.07.2003 N 235-ст). Академик.ру. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://official.academic.ru/25149> (Дата обращения: 14.03.2019).
4. Савенков А.И. Психология обучения: учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 251 с.
5. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2009. № 4. С.18-23.

Фирсова Е.С.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: podsnejn82@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА В КОНФЛИКТЕ

В данной статье рассматривается конфликтное поведение подростков как психологическая характеристика данного возраста, а также важнейшие особенности подросткового поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: конфликт, подросток, межличностные отношения, стратегии поведения в конфликте.

This article discusses the conflict behavior of adolescents as a psychological characteristic of this age, as well as the most important features of their behavior in conflict situations.

Keywords: conflict, teenager, interpersonal relations, strategies of behavior in conflict.

Актуальность исследования подросткового поведения в конфликтных ситуациях определяется ростом подростковой девиации, делинквентного поведения, буллинга. Рассмотрение данных поведенческих признаков этой возрастной группы способствует более эффективным межличностным формам общения, процессу социализации подросткового возраста.

Проблемы подростковых конфликтов были изучены следующими учеными: Выготским Л.С., Дубровиной И.В., Бороздиной Л.В., А.С. Макаренко, Кулагиной И.Ю.

В подростковом периоде происходит переход от детских стратегий поведения к более взрослым, появляется сознательное поведение, основы морали и ценностей. На этой стадии подростки исследуют свою независимость и развивают чувство собственного достоинства. По мнению Э. Эриксона на каждом этапе люди сталкиваются с конфликтом развития, который необходимо разрешить. Подростковое поведение часто кажется непредсказуемым и импульсивным, но все это является частью процесса индивидуализации. При формировании личности происходит быстрая смена социальных отношений, личностных взаимодействий, половозрастные изменения. Активной психологической задачей данного возраста является разрешение возникающих противоречий и формирование идентичности личности. Именно поэтому необходимо обращать внимание на межличностное взаимодействие подростков, так как на его основе будет складываться формирование личности. Идеалы и ценности подростка, его включенность в процесс социализации напрямую зависят от правильно выбранной модели поведения в конфликтном столкновении. В любой сфере жизнедеятельности подростка встречаются конфликты, которые будут относиться к волнующим и значимым событиям в его

жизни, а совершенствование межличностных отношений является важной темой в современной психолого-педагогической науке.

В конфликтной ситуации поведение подростков имеет общую закономерность: трудную осознаваемость ситуации и включенность в данный процесс длительное время. Конфликты в основном сказываются не только на взаимопонимании конфликтующих, но и на межгрупповых и межличностных процессах жизнедеятельности всех участников школьного образования.

В социально-психологической литературе выделяются следующие функции конфликтов: деструктивная и конструктивная. Проявление неблагоприятных последствий конфликтных ситуаций в подростковой среде проявляется формированием асоциальных поступков, повышенной агрессивностью, низким уровнем коммуникабельности. Когда происходит конфликт между подростками, обязательно происходит отстаивание личных интересов перед соперником, что определяет конструктивную функцию конфликта.

Межличностный конфликт в рамках подросткового развития может рассматриваться как поведенческая оппозиция, с целью разрешения противоречий. Если перейти к вопросу о выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации в подростковой среде, то наиболее встречаемыми моделями являются «компромисс», «сотрудничество», «соперничество», «избегание»:

- при конфликтной стратегии «конкуренции» подросток предпочитает нападение в устной форме, использует все возможные действия с целью достижения результатов;
- при конфликтной стратегии «приспособления» подростки могут позволить пойти на уступки, пренебрегая своими собственными;
- при конфликтной стратегии «избегания» в большей степени подростки не предпринимают никаких действий для его разрешения;
- при конфликтной стратегии «компромисс» подростки: пытаются конфликт путем определения решения, которое является частично удовлетворительным для обеих сторон, но полностью неудовлетворительным ни для одной из них.
- при конфликтной стратегии «сотрудничество» подростки пытаются озвучивать свои собственные проблемы в попытке найти взаимные и полностью удовлетворительные решения (беспроблемный вариант).

Таким образом, при последних вышеописанных моделях разрешение конфликта действия подростков будет более успешными, быстрыми и результативными. То есть подросток, сосредотачиваясь на решении своей задачи, сможет найти несколько выходов из конфликтной ситуации.

Также конфликтное поведение подростков регулируется самооценкой – это форма проявления внутри личностного конфликта. Завышенная самооценка, склонность переоценивать себя может привести к конфликтам с окружающими.

Заниженная самооценка личности, напротив, может сформировать чувство неуверенности, тревожности, привести к безынициативности.

В психолого-педагогическом процессе важной задачей отражается предупреждение конфликтов среди подростков. Её суть отражается в своевременном рассмотрении, устранении или ограничении факторов конфликта, до момента возникновения спора и конфликта. Но важно перед началом разбирательства конфликта, выяснить его возникновения и причины. Можно говорить об успешном устранении конфликта, только если были использованы комплексы психолого-педагогических условий, которые позволили бы создать положительные факторы. Определенную трудность представляет нахождение педагогических условий предупреждения конфликтов и контроль их идеального содержания. Нужно обратить на это тщательное внимание [3].

Профилактические меры должны положительно влиять на физическое и психологическое состояние подростков. Очень важным аспектом в психопрофилактической деятельности будет опора на то, что конфликтное поведение подростков выступает как психофизиологическая характеристика психического развития.

Литература

1. Ганеева А.А., Гайнуллина А.В. Конфликтные ситуации подростков, зависящие от личностных особенностей // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. - №2. – С. 961-963.
2. Гребенкин Е.В. Школьная медиация: подходы, контексты, особенности // Сибирский педагогический журнал. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-podhody-konteksty-osobennosti> (дата обращения: 20.03.2019).
3. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», в 2 томах \ Москва, 2009. Том 1
4. Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Педагогика и психология", в 2 томах \ Москва, 2009. Том 2
5. Савенков А. И. Образовательная среда \ Школьный психолог. 2008. № 19. С. 4.
6. Шакирова Д.М. Структура конфликта как негативного коммуникационного процесса в образовательном пространстве // Коммуникология. - 2017. - №3. С. 47-53.

Князева А.Д.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: xena-bagira@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ В XX ВЕКЕ В РОССИИ

В настоящий момент проблема определения одаренности детей встал на один уровень с другими глобальными проблемами. Все больше в различных сферах ценится ум и креативность, которые являются результатом одаренности. Несмотря на то, что понятие одаренности изучалось не одно десятилетие, вопрос до сих пор мало изучен. На практике педагоги часто сталкиваются с трудностями диагностики и развития этой самой одаренности. Поэтому очень важно рассматривать эволюцию представлений одаренности, чтобы сформировать единую концепцию.

Ключевые слова: одаренность, психолого-педагогическая наука, гениальность, развитие, культура.

The article deals with the problem of the evolution of ideas about giftedness in the XX century in Russia. Currently, there is a need for modern society in the education and development of a gifted individual. Education of education of the gifted person should be based on the scientific understanding of this phenomenon. To do this, it is very important to analyze the accumulated in the XX century scientific ideas related to the problem of giftedness.

Key words: giftedness, psychological and pedagogical science, genius, development, culture.

Проблема детской одаренности является одной из наиболее актуальных в современной психолого-педагогической науке. Ее актуальность вызвана, прежде всего, осознанием представителей современного общества необходимостью воспитания и развития личностей «нового типа», обладающих креативным мышлением, способностью находить оптимальные и оригинальные пути решения сложных жизненных ситуаций, способствовать прогрессу всех сфер жизнедеятельности человека.

С точки зрения психологии, представление об одарённости менялось с изменением самого общества. Например, в античные времена одаренность рассматривалась как «озарение» свыше. Эпоха Возрождения продвинула ни одного талантливую человека, подчеркнув его индивидуальность. В целом, древние ученые, несмотря на спорность некоторых воззрений, дали мощный толчок к изучению феномена «одаренности». Также существует теория, что одаренность это не только то, что нам дается природой, но и возможно сформировать посредством психолого-педагогического сопровождения.

В XIX–XX столетии проводятся психологические исследования различных аспектов одаренности, гениальности и творчества. За этот период была создана

теоретическая база изучения одаренности. Однако особенности развития психологии одаренности тормозили практическое применение результатов исследований, поэтому методические системы и подходы, использовавшиеся в российских образовательных учреждениях того времени, зачастую были заимствованы у западных стран и использовались довольно продолжительное время.

В целом, все научные данные, полученные отечественными учеными до начала XX века оказали огромное влияние на современные исследования по проблеме одаренности. В начале XX в. (1902–1904 гг.) внимание исследователей было приковано к психологической характеристике одаренности. Изучались особенности памяти, внимания и мышления.

В 1902 году психологом Н.В. Тепловым была предпринята попытка определить природу гениальности с точки зрения развития культуры. Под гениальностью он понимал «нечто из ряда вон выходящее, необычайное, феноменальное, такое отклонение от средней нормы, которое встречается очень редко...» [5, с. 34]. Ученый пытался ответить на вопрос о том, что всякое ли отклонение от нормы есть гениальность и являются ли эти признаки биологического или культурного порядка. В результате своих исследований Н.В. Теплов пришел к следующим выводам:

- гениальность — это признак как биологического, так и культурного характера;
- развитие гениальности возможно лишь в случае, когда индивидуум растет в культурной среде и развивается под ее влиянием;
- гениальность с биологической точки зрения передается по наследству, с точки зрения культурного развития общества гениальность — есть творческая способность

Также он отмечал: «мы называем гениями лишь тех людей, которые дали обществу что-либо великое в области материальной, социальной или духовной культуры» [5, с. 34].

На протяжении 5 лет (1925-1930 гг.) доктор медицины Сегалин Г.В. [3, с.5] публиковал свои исследования, посвященные вопросам одаренности и гениальности в Свердловске. По его мнению, гениальность - это патология, так называемый психопатологический уклон личности.

В отечественной психологии основные направления исследований проблемы одаренности включали выявление, диагностику и развитие в детском возрасте. В послереволюционные годы проблема одаренности была связана со становлением новой советской школы (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский). Появились авторы, которые предложили новые диагностические методы исследования одаренности, особенно можно выделить такие имена как В. Меде, Г. Пиорковский, Е.В. Гурьянов, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, П.А. Шеварев и др. С выходом постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. Советским

психологам пришлось отказаться от попыток измерения способностей, а также были прекращены исследования в области одаренности взрослых.

В начале 40-х гг. XX в Б.М. Теплов разработал теорию общих и специальных способностей, на которую впоследствии опирались советские исследователи. Именно в этом русле ученые наметили пути и способы анализа задатков, определение способностей и склонностей, а также определили среду, в которой все это должно развиваться.

Далее, чуть позднее, уже во второй половине XX века ученые начали развивать концепцию творческой одаренности, в рамках данной концепции особое место получили теории таких авторов как А.М. Матюшкин и Н.Б. Шумакова, важное место заняла концепция возрастной одаренности (Н.С. Лейтес, А.И. Савенков).

Последующее развитие проблемы способностей осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления (Д.Б.Богоявленская, А.Я.Пономарёв, О.К.Тихомиров), а также в разработке систем проблемного обучения (А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин).

В анализируемый исторический период в отечественной науке уже сформировалась концепция одаренности. При этом большинство ученых видели важнейшую роль дальнейшего психолого-педагогического сопровождения детей с выдающимися врожденными способностями.

К концу XX столетия в отечественной психолого-педагогической литературе наблюдается изменение теоретико-методологических позиций относительно видения сущности и природы одаренности детей. С того периода в течение длительного времени в качестве основополагающего применялось определение одаренности, которое сформулировали авторы «Рабочей концепции одаренности» [1]. Согласно этому определению, одаренность понималась как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»

Многие ученые придерживаются теории о том, что только ребенок, который сильно увлечен определенным видом деятельности, глубоко изучает эту сферу, может называться талантливym. Внутренняя мотивация к изучению и процесса исполнения направляет ребенка развивать свои способности, создавая авторскую концепцию той или иной деятельности. [4, с. 54].

Необходимо тут же отметить, что в настоящее время, многие ученые считают, что развивать одаренность нужно со школьного возраста, здесь следует отметить таких авторов, как Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков и др.) Но по-нашему мнению, вероятнее всего, перспективы есть у теории, согласно которой одаренность необходимо развивать уже с дошкольного возраста, именно в этот период начинается становление личности и определения направления развития. Здесь можно отметить таких ученых, как А.И. Савенков,

Ф. Моннс, особенно позицию А.И. Савенкова, который про дошкольный период сказал, что «урожай наследственности надо собирать вовремя» [2, с.31].

В XX веке в связи с принятием президентской программы «Дети России», подпрограммы «Одаренные дети» сформировался социальный заказ на изучение проблемы одаренности.

Изучив различные научные подходы и концептуальные идеи относительно происхождения и сущности феномена одаренности, можно сделать вывод, что детская одаренность - это не только дар природы, не только результат наличия врожденных способностей и задатков, свойств психики личности, а целенаправленный социальный и психолого-педагогический процесс развития задатков, способностей, качеств личности, раскрытие которых осуществляется посредством создания благоприятной социальной и образовательной среды, а также путем включения одаренного ребенка в деятельность.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования, №. 2, 2004, С. 46-68.
2. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 220 с.
3. Соркин Ю. Э. Г. В. Сегалин и его «Клинический архив гениальности и одаренности» // Институт гениальности. Екатеринбург, 1992. С. 5-10.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1985. - 328 с.
5. Теплов, Н.В. Что такое культура и что такое гениальность с точки зрения развития культуры: (Докл., чит. в заседании Ист. о-ва 24 марта 1902 г.) / [Соч.] Н.В. Теплова. - М.: Ист. о-во при Импер. моск. ун-те, 1902. - 50 с.

Самолина А.В.,

*учитель английского и русского языков ГБОУ № 1793 имени Героя
Советского Союза А.К. Новикова*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНТОНАЦИОННОМУ ОФОРМЛЕНИЮ РЕЧИ

Статья посвящена рассмотрению интонационного оформления речи московских школьников среднего звена, рассматриваются навыки владения учащимися английской и русской интонациями. Затрагивается проблема взаимного интерферирующего влияния интонации английского и русского языков в речи современных школьников.

Ключевые слова: речь интонация, интонационные конструкции, английский язык, русский язык.

This article is devoted to analyze what intonation patterns students of the secondary school use. . We try to identify the negative impact of these two skills on each other. Also we learn the influence of the English and Russian intonations on each other. Moreover we regard how it is organized in speech of modern students.

Keywords: the Russian language, the English language, speech, intonation, intonation patterns.

Общеизвестно, что интонация является важнейшим фонетическим средством устного высказывания. Интонационное оформление важно не только для придания речи особой выразительности, но и для осуществления коммуникативного намерения говорящего [5, С 48]. Правильное интонационное оформление позволяет не только точно выразить целевую установку, но и воздействовать на слушателя с психологической точки зрения, вызвать необходимые эмоции, чувства и т.д.

В научной периодике уже достаточно давно отмечается изменение интонационного оформления речи молодежи (см., например: [2, 54]). В.Э. Морозов [4, С. 51] посчитал это своеобразной молодежной модой, но предупредил, что однообразие может войти в трудноискоренимую привычку.

Для того чтобы уточнить направление тенденций инволюции было разработано и проведено экспериментальное исследование интонационного оформления речи школьников.

Основываясь на трудах Е.А. Брызгуновой [1, С. 96-98; 8, С. 772-792]. мы составили высказывания, в каждом из которых ожидалось употребление того или иного ИК, в наибольшей степени соответствующих его речевому жанру [о понятии «речевой жанр» см.: 1, С. 240-241] и целевой установке. Анализ проведенного среза показал, что в речи московских школьников наблюдается экспансия двух интонационных конструкций: ИК-!З (с восклицанием) и ИК-4. Термин «экспансия» в лингвистике обозначает такое высокочастотное употребление какой-либо единицы языковой подсистемы, при котором из речи вытесняются другие единицы той же подсистемы. Полученные данные свидетельствуют о том, что выбор школьниками ИК-!З и ИК-4 не соответствует контексту и ситуации, говоря иначе, не удовлетворяет нормам русского языка.

Следует отметить что учащиеся не изучают классификацию ИК и не тренируют их на уроках, зато смотрят кино, в котором всегда господствовала эмоционально маркированная сценическая речь, а в конце прошлого столетия во взрослых фильмах еще добавилась имитация так называемой «крутой» речи жаргонного происхождения, на «повышенных тонах», а также переводы с иностранного языка, отличающиеся ненормальным интонационным однообразием.

Некоторые преподаватели английского языка, например М.А. Демина [4, С. 41] и Ж.Б. Веренинова [3, С. 64] из Московского лингвистического университета, усматривают в искажении русской интонации влияние

английского языка и, признавая ущербность данной ситуации для развития русского языка, полагают, что такое положение способствует хотя бы лучшему овладению английской просодической системы.

С целью изучения того, как русская и английская интонации влияют друг на друга в речи московских школьников, нами был сделан еще один срез эксперимента. Обучающимся было предложено прочитать 5 предложений на английском языке и их перевод на русский язык. Каждая английская фраза соответствовала определенной модели английской интонации. Чтение школьников было записано на диктофон и проанализировано с помощью известной программы Speech Analyzer, которая позволяет получить осциллограмму аудиозаписи.

Этот срез эксперимента показал, что в школе причин для радости нет ни у учителей русского, ни у учителей английского языка. Полученные результаты убеждают нас в том, что, читая предложения на английском, учащиеся упорно произносят ИК-!3 и ИК-4, которые им напоминают восходящий тон в английском языке. Это в очередной раз подтверждает неадекватное употребление интонационных конструкций.

Анализ полученного материала показал, что в целом владение английской интонацией московскими школьниками следует признать неудовлетворительным. Следует отметить, что около двух третей ошибок порождены межъязыковой интерференцией. Внутриязыковая интерференция оказывает меньшее влияние на интонационное оформление речи.

Итак, с уверенностью можно сказать, что у учащихся фактически отсутствуют умения правильного употребления как русской, так и английской интонации.

Подводя итоги всему вышесказанному, мы можем прийти к следующим выводам. При явной тенденции к упрощению интонации в речи современного подрастающего поколения, у учителей нет системного подхода к обучению школьников интонационному оформлению речи. Отсутствие в современных школьных программах требований к обучению интонационным конструкциям ведет к обеднению выразительности устной речи. Если мы хотим в будущем слышать ту русскую интонацию, богатство которой образно описал еще Н.В. Гоголь, то стоит задуматься о некоторых компонентах содержания обучения родному языку и использования в нем элементов интонационной работы из методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи. - М.: Русский язык, 1983. 281 с.
2. Василевская, Н.Г. Развитие интонационной компетентности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: – Екатеринбург, 2003. – 268 с.

3. Веренинова, Ж.Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза // Вестник Московского лингвистического университета. – 2011. – Вып. 607. – С.64-75

4. Демина, М.А. Просодические средства воздействия в речи дикторов информационных программ // Вестник Московского лингвистического университета. – 2013. Выпуск 1. – С. 41-50.

5. Зиновьева, Т.И. Совершенствование интонационных умений учащихся // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. –М.: Юрайт, 2016. – С. 330–336.

Жигальцева А.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: Annazhh@yandex.ru

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования предпосылок учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте. Автор выделяет основные предпосылки учебной деятельности, от сформированности которых становится возможным успешное обучение в школе.

Ключевые слова: предпосылки учебной деятельности, обучение, учебная деятельность.

The article presents the results of an empirical study of prerequisites for learning activities in preschool age. The author identifies the main prerequisites for learning activities, from the formation of which makes it possible to successfully study at school.

Key words: prerequisites for learning activities, training, educational activity.

При переходе из дошкольной образовательной организации в среднее общеобразовательное учреждение немаловажна сформированность предпосылок учебной деятельности для успешного обучения.

Под предпосылками учебной деятельности мы понимаем психические свойства и состояния, являющиеся базовыми для овладения учебной информацией в понятиях и позволяющие ребенку быть компетентным субъектом образовательного процесса. Основными предпосылками учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте являются: принятие учебной задачи, мотивы учебной деятельности, умение устанавливать контакт по поводу деятельности со взрослыми, взаимоотношение со сверстниками, самооценка ребенка дошкольного возраста, которые должны быть сформированы у детей, стоящих на пороге школьного обучения.

Предпосылки учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте соотносятся определенным образом с основными структурными компонентами учебной деятельности, а именно, с учебно-познавательными мотивами, учебной задачей, учебными действиями и операциями, включающими в себя действия контроля и оценки.

Нами была проведена диагностика сформированности предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста на базе ООО «Детский спортивный клуб» г. Москвы. Респондентами выступили дети 5–6 лет старшей группы, в количестве 20 человек.

Для диагностики предпосылок учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте был применен психодиагностический комплекс, который включал в себя методику исследования самооценки ребенка «Лесенка» В.Г. Щур [2], методику определения мотивационной готовности ребенка к школе Т.С. Матюхиной [3], методику «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [5], методику «Капитан корабля» Е.О. Смирновой [4] и методику «Пиктограмма» А.Р. Лурии [1].



Результаты исследования самооценки показали, что среди детей старшей группы у 2 (10%) детей завышенная самооценка, которая проявляется в такой особенности как демонстративность, дети могут переходить грань между уверенностью и самоуверенностью, считая себя лучше других. У 16 (80%) детей наблюдается адекватная самооценка, у детей проявляется положительное отношение к себе, адекватная оценка себя и своей деятельности. У 2 (10%) детей выявили заниженную самооценку, дети не уверены в себе и своих возможностях, у них бывают трудности, связанные со стеснительностью и страхом. Самооценка является важнейшим психологическим фактором формирования учебной деятельности, поэтому она играет значимую роль в становлении его индивидуальных особенностей и возрастных характеристик. Адекватная самооценка ведет к успешности обучения; дети с повышенной самооценкой уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успехов в дальнейшей учебной деятельности; заниженная самооценка залог низких результатов учебной деятельности, вследствие своей неуверенности в себе и робости.

При определении мотивационной готовности ребенка к школе было выявлено, что у 5 (25%) детей ярко выражены игровые мотивы и их доминирование отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. В меньшей мере у детей выражены учебно-познавательные мотивы, а именно у 4 (20%) детей дошкольного возраста, для них характерна высокая учебная активность, они

стремятся узнать много нового и часто задают во вопросы в процессе деятельности. У 3 (15%) детей выражены социальные мотивы учебной деятельности, дети добросовестно выполняют задания, но у них отсутствует стремление к самостоятельному добыванию знаний, они, как правило не ищут новых способов решения учебных задач, главное для них точно следовать инструкции взрослого. Оценочные мотивы наблюдаются у 3 (15%) детей, они постоянно спрашивают у взрослого правильно ли они выполнили задание, что говорит о низком уровне самостоятельности при выполнении какой-либо деятельности. У 3 (15%) детей доминируют позиционные мотивы, а именно у них проявляется интерес к новой ситуации и новой социальной роли, при этом ребенка привлекает внешняя атрибутика школьной жизни. А также у меньшинства 2 (10%) детей преобладают внешние мотивы. Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Благодаря учебно-познавательным и социальным мотивам учебной деятельности у ребенка появится желание идти в школу и быть там успешным.

Проведенная нами методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [5] направлена на определение умения слушать и принимать указания взрослого. В процессе ее проведения мы выявили, что большинство детей – 12 (60%) – имеют средний уровень ориентации на указания взрослого, т. к. дети делали незначительные ошибки при рисовании узора. Высокий уровень ориентации на указания взрослого у 3 (15%) детей, свидетельствует о том, что дети принимали указания взрослого и четко им следовали, без ошибок выполняли узоры и могли самостоятельно продолжить линии. Низкий уровень у 5 (25%) детей говорит о том, что дети отвлекались и тем самым делали ошибки при воспроизведении узора. Для успешной учебной деятельности важно то, как младший школьник принимает новую социальную позицию взрослого, подчиняется ли его требованиям, следует инструкции и соотносит свои действия с общественными нормами.

Для исследования межличностных отношений дошкольника со сверстниками мы использовали методику Е.О. Смирновой «Капитан корабля» [4]. По итогам исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста мы пришли к выводу, что дети удовлетворены своим кругом общения, и в дальнейшем заинтересованы в общении друг с другом. Среди детей было выявлено 4 (20%) детей, лидеров своего окружения, а также 16 (80%) детей от общения, с которыми дошкольники испытывают положительные эмоции, а также предпочтения в общении с ними. В группе не было выявлено изгоев и отверженных детей. Данные показатели свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста не составит труда наладить взаимоотношения в группе сверстников в дальнейшей учебной деятельности. Дети, придя в школьный класс, быстро адаптируются и будут чувствовать себя среди сверстников комфортно.

«Пиктограмму» А.Р. Лурии [1] мы использовали для определения уровня сформированности умения принимать учебную задачу. Анализ результатов показал, что большинство детей – 11 (55%) – имеют средний уровень сформированности умения принимать учебную задачу, то есть принимают учебную задачу частично. Ребенок включается в деятельность, но понимание ее цели сводится к тому, чтобы нарисовать слово, а не запомнить его. Дети не называли слова при воспроизведении, а описывали рисунки, сделанные к ним. Их рисунки большие по размеру, детализированные и на их выполнение затрачено достаточно большое количество времени. Высокий уровень сформированности умения принимать учебную задачу у 6 (30%) детей, характерен тем, что дети сразу включаются в предложенную деятельность. Рисунки детей мелкие, схематичные и носят обобщенный характер. Также дети смогли воспроизвести слова без ошибок. Низкий уровень у 3 (15%) детей, говорит, о том, что дети не смогли принять учебную задачу, пытались отказаться от деятельности. При воспроизведении слов дети не смогли их вспомнить и назвать. Принятие учебной задачи является важным условием успешности усвоения общих способов учебных действий и формировании учебной деятельности.

Таким образом, полученные результаты приводят нас к необходимости последовательной и целенаправленной работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию предпосылок учебной деятельности.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство. – М.: Генезис, 2001. Ч.1. – С. 46–47
2. Гришин В.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В.В. Гришин, П.В. Лушин. – М.: ИКА «Москва», 1990. – 91 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение. 1996. – С. 100–102
4. Савенков А.И., Цапина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса. Монография \ Научный редактор А.И. Савенков. Москва, 2016.
5. Смирнова О.Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
6. Эльконин Д.Б. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/ Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С. 126–128.

Кавунова П.М.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: m9728@yandex.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается понятие межкультурной компетентности применительно к детям младшего школьного возраста, описана важность формирования и развития межкультурной компетентности в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: формирование межкультурной компетентности, младший школьный возраст, коммуникативная компетентность.

The article deals with the concept of the intercultural competence in relation to primary school children, describes the importance of the formation and development of intercultural competence in primary school age.

Key words: the formation of intercultural competence, primary school age, communicative competence.

Компетентность - это совокупность личностных качеств школьника, его ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, а также способностей, которые обусловлены опытом его деятельности в определенной социальной и личносно – значимой сфере. [3]

Проблема формирования межкультурной компетентности весьма актуальна и по сей день. Она подтверждается требованиями к результатам освоения образовательной программы, которые прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах начальной, основной и старшей школы. К личностным результатам относится формирование доброжелательного и уважительного отношения к другому человеку, к его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания. [2] Важность формирования и развития у младших школьников собственных взглядов, которые базируются на принятии мирового современного развития во всём многообразии социокультурных форм, особо подчёркивается в государственном стандарте. В процессе учёбы младших школьников формирование межкультурной компетентности определяется тенденциями развития современного общества и образования. Стоит отметить, что в настоящее время российское общество находится на так называемом информационном этапе развития. Данный этап характеризуется взаимосвязью разнообразных культур, глобализацией многих сторон общественной жизни, постоянным использованием информационно – коммуникативных технологий, а также непрерывным ростом межкультурного и межличностного общения.

Младший школьный возраст является источником формирования межкультурной компетентности. Ребёнок формирует своё первичное восприятие о своей этнической принадлежности к шести годам. Хочется заострить своё внимание на тех школьниках, которым приходится, в силу определённых жизненных обстоятельств, жить в тяжёлой обстановке межнациональных и межрелигиозных столкновений. Как правило, такие школьники достаточно рано понимают и осознают свою этническую принадлежность. Это делает их восприимчивыми к национальным стереотипам и взглядам, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. Для ребёнка, который относится к иному этносу крайне важно знать, что язык и все культурные ценности его этнического народа приняты в обществе, в котором он находится. Стоит отметить, что это окажет колоссальное влияние, как и на общей социализации такого школьника, так и на его успеваемости в школе. В случае, если же школьникам навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может возникнуть крайне тяжёлая обстановка. Школьник другой этнокультуры будет находиться в сложной ситуации. Младшие школьники как представители одной культуры взаимодействуют с представителями другой, при этом они сравнивают обе культуры и противопоставляют их друг другу. Такое взаимодействие можно назвать успешным в том случае, когда находятся не только сходства, но и различия. Понимание другой культуры важно и для того, чтобы школьники могли понять соотношение своей и иноязычной культур. И тем не менее проблема становления личности младшего школьника, который обладает межкультурной компетентностью, изучена недостаточно, несмотря на всё внимание, которое активно проявляется к формированию и развитию межкультурной компетентности,

Обратимся к определению понятия межкультурной компетентности. По словам Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез межкультурная компетентность - это способность, которая позволяет личности реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации. [1]

В современной российской науке межкультурная компетентность рассматривается как часть коммуникативной компетентности языковой личности. Под иноязычной коммуникативной компетентностью понимается умение передачи и обмена мыслей в различных ситуациях в процессе взаимосвязи с другими участниками дискуссии, правильное и грамотное использование системы языковых и речевых норм, а также выбор коммуникативного поведения, который адекватен данной ситуации общения.

Младшие школьники очень чутки и восприимчивы к чужой культуре. Знакомство и углубление знаний в новой культуре должно опираться на речевой и жизненный опыт младших школьников в родном языке. Могут быть предложены разнообразные тексты, ценные в своём познавательном отношении, а также отображающие неповторимые черты другой культуры; фрагменты из

литературы для детей, творческие отчёты (арт - дневники, презентации, художественные работы). Помимо учебного процесса могут быть предложены разнообразные внешкольные мероприятия: костюмированные праздники, вечера песен и танцев представителей других культур, интервью и викторины на тему традиций разных культур, работа с родителями, межкультурные фестивали, учебные поездки, работа со средствами массовой информации. Образование должно позволять младшему школьнику быстро включаться в систему мировых и национальных культур.

Таким образом, межкультурная компетентность крайне важна в младшем школьном возрасте, так как она предполагает уважение к своей и чужой стране, культуре; открытость школьника для изучения других культур, формирование позитивного восприятия и готовности к общению на новом языке, а также она оказывает развивающее и воспитательное воздействие на личность младшего школьника.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 336с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Текст] // М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. - 31с. (Стандарты второго поколения).
3. Шарипова Л.Х. О межкультурной компетенции. [Электронный ресурс] URL:<https://infourok.ru/statya-o-mezhkulturnoy-kompetencii-3011933.html> (дата обращения: 19.03.19)

Навольнева О.С.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: OLikNN@yandex.ru

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описывается роль родительского сопровождения в развитии младших школьников. Поскольку у подавляющего большинства школьников нет тьютора, по факту эти функции для своего ребенка выполняют родители.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, образовательная среда, одаренность, семейное воспитание, младший школьник

The article describes the role of parental support in the development of younger students. Since the overwhelming majority of schoolchildren do not have a tutor, in fact these functions are performed by the parents for their child.

Keywords: tutor, tutor support, educational environment, giftedness, family education, school students.

В современной науке существует две точки зрения по поводу одаренности. Первая: одаренность - это редкий дар, который имеют всего несколько процентов людей. Согласно второй - каждый человек одарен и только отсутствие реализации и развития способностей «зарывают дар», оставляя его нереализованным. В настоящей статье мы опираемся на второй подход.

Каждый человек, каждый ребенок уникален и одарен. Необходимо не только грамотно развить способности ребенка, но и выявить их, найти индивидуальный подход.

Часто бывает, что у ребенка «случайно», «стихийно» возник интерес к какой-либо деятельности. Если родители поддерживают эту заинтересованность, дают соответствующее направление и поддержку, в том числе информационную, ребенок развивает свой дар, находит себя в будущей профессии. Однако родители могут не поддерживать интерес ребенка, а, наоборот, бороться с ним, считая это пустой тратой времени. Они могут навязывать свои собственные интересы ребенку, не принимая во внимание его индивидуальность. Ребенок тогда закрывается, его природный потенциал не реализуется [4: с. 151]. В дальнейшем мы видим взрослого, который не только не одарен, но и не может найти себя в жизни. Многие ученые, в том числе Мелик-Пашаев А., утверждают, что человек по своей природе творец и в творчестве обретает себя как автора, прежде всего своей жизни [5: с. 150]. Задача родителя, как тьютора своего ребенка, создать благоприятные условия для выявления, пробуждения и развития познавательных интересов и творческого начала в ребенке, авторской позиции в жизни.

Семья играет важную роль в становлении личности ребенка, его психического и физического здоровья, социализации. Это первый социум, первые отношения с внешним миром. Влияние семейного воспитания здесь огромно. Ребенок копирует поведение взрослых членов семьи, несет то, что получает в семье [1: с. 154]. Стиль семейного воспитания и отношений в семье в целом имеют определяющее значение. Ребенок делает то, что ему нравится, что у него вызывает интерес. Родители ограничивают деятельность ребенка или, наоборот, заинтересовывают каким-либо видом деятельности. Можно сделать вывод, что ребенок «может захотеть только то, что он усваивает от взрослых, от их действий и бездействий». Это подтверждает ведущую роль родителей в воспитании ребенка.

Ребенку необходим грамотный, вдумчивый, любящий наставник, который будет развивать его способности. В профессиональном стандарте тьютора прописаны должностные обязанности, это в том числе «организация процесса индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов». Это именно то, в чем нуждается

каждый ребенок, чтобы раскрыть и развить свои способности, найти будущую профессию и себя как автора своей жизни. К сожалению, сейчас тьютор есть у небольшого процента детей. Это в основном дети с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве случаев функции тьютора по факту исполняют родители ребенка. Именно родители решают в какой школе будет учиться их ребенок, делают выбор в пользу дополнительного образования в музыкальной или в художественной школе. Родители подмечают интересы ребенка или диктуют ему свои собственные.

Словарь Ожегова С.И. трактует «сопровождение» как: «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

Ковалёва Т.М. [2: с. 35] определяет понятие «тьюторское сопровождение» как педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов.

Каждый ребенок нуждается во взрослых наставниках, чтобы не потеряться в современном море возможностей и информации. Взрослый помогает ребенку определиться с выбором ресурсов образования. Согласно ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» интересы школьников и дошкольников представляют родители или законные представители. Более того, родители обязаны заботиться о физическом, психическом здоровье своих детей и об их развитии. Родители являются полноправными участниками образовательного процесса, и именно по их запросу осуществляется образование ребенка. Кушнир К.В. [3: с. 74] отмечает, что родители выбирают и определяют для ребенка практически все, начиная от образа жизни, установленного в семье и заканчивая выбором учителя, школы и ресурсов дополнительного образования. Таким образом, родители осознанно или нет выполняют функцию тьютора для своего ребенка.

Поскольку родители находятся ближе всех к ребенку, у них есть преимущество в выявлении познавательных интересов, а также склонностей и особенностей. Дети не всегда демонстрируют свои интересы и достижения перед окружающими, боясь критики, неодобрения со стороны взрослых и высмеивания со стороны сверстников. Дома ребенок увлекается каким-то видами деятельности, например, чтением и придумыванием историй или конструированием, но школьный учитель этого не знает. Зато это видят родители, также как видят личные особенности ребенка. Мамедова Л.В. [4: с. 149] определяет различные виды одаренности, такие как художественная, творческая, интеллектуальная, психомоторная, академическая, социальная, духовная и другие. Эти виды достаточно различны между собой, имеют свои особенности и показатели. Чем раньше будет выявление и развитие сильных сторон ребенка, тем более шансов будет у него развить свой природный дар.

Мамедова Л.В. [4: с. 152] описывает условия, которые необходимо создать родителям для развития личностных качеств детей. И первое, самое главное, это доброе отношение к ребенку, принятие таким, какой он есть, любовь. Ребенок особенно нуждается в этом именно от родителей. Второй шаг - это создание условий для творчества, развития познавательного интереса, свободы выражения индивидуальности. И третий шаг - это создание условий для формирования в ребенке воли и самостоятельности.

Итак, мы видим, что родители являются главными интересантами в развитии и дальнейшей успешности своих детей. Осознанные родители, имеющие опыт рефлексии интуитивно способны самостоятельно определить особенности и способности своего ребенка и выстроить его сопровождение, учитывая собственные моральные, физические и финансовые ресурсы. Мы планируем в ходе эмпирического исследования изучить типы родительского сопровождения развития потенциальной одаренности младших школьников. Мы предполагаем, что классификация типов современного родительского сопровождения будет полезна педагогам и психологам, выявит сильные и слабые стороны положения ребенка в зависимости от стиля сопровождения, выбранного родителями.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 336с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Текст] // М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. - 31с. (Стандарты второго поколения).
3. Шарипова Л.Х. О межкультурной компетенции. [Электронный ресурс] URL:<https://infourok.ru/statya-o-mezhkulturnoy-kompetencii-3011933.html> (дата обращения: 19.03.19)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Сильченкова Л. С.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: lui-sil@yandex.ru

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье дан анализ практики применения знаково-символических средств при формировании у младших школьников первоначальных навыков письменной речи. Автор приводит примеры как удачного, так и не совсем продуктивного опыта применения звуковых схем-моделей в образовательном процессе современной начальной школы.

Ключевые слова: методика обучения грамоте, семиотическая деятельность, функции знаково-символических средств обучения, звуковые схемы-модели

In article the analysis of practice of application of sign and symbolical means when forming at younger school students of initial skills of a written language is given. The author gives examples both successful, and not absolutely productive experience of application of sound schemes models in educational process of modern elementary school.

Keywords: technique of training in the diploma, semiotics activity, functions of sign and symbolical tutorials, sound schemes models

Умение использовать различные знаково-символические средства в учебной и познавательной деятельности является общеучебным умением.

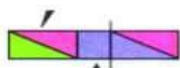
Психолог Ж. Пиаже называл символической функцией обобщенную способность человека к осуществлению различения обозначения и обозначаемого и к выполнению действия замещения. По мнению Ж. Пиаже, символическая функция представляет собой самое общее и основное приобретение, обеспечивающее в дальнейшем овладение личными символами и социальными знаками, к числу которых в первую очередь относится язык. В этот период ребёнок превращается в человека, оперирующего представлениями. Образное мышление благодаря способности к символизации обладает потенциальными возможностями целостного видения во внутреннем плане всей последовательности событий. Это мышление обладает не только действенным характером, но созерцательно-действенным, т. е. оно способно уже отражать организацию самих умственных действий, с помощью которых происходит познание, а не только регистрировать преобразования предмета.

По мнению современных психологов, одним из показателей готовности ребенка к школе должен рассматриваться уровень сформированности у него

семиотической (знаково-символической) деятельности. Однако несмотря на бурное развитие семиотики, осознание педагогикой и частными методиками тесной связи деятельности человека, в частности, его отражающей и познавательной деятельности, со знаково-символическими системами произошло отнюдь не в полной мере.

Знаково-символическая деятельность начинает формироваться с первых дней пребывания ребенка в школе [6]. Так, в современных учебно-методических комплексах (УМК) по обучению грамоте широко применяются звуковые схемы–модели слов [1, 2, 5].

Функция звуковой схемы-модели в основном состоит в контроле результатов звукового анализа, проводимого на уроке чтения в период обучения грамоте преимущественно в коллективной форме [6]. Звучащую речь первоклассники под руководством учителя анализируют в коллективной учебной деятельности, а результаты ее фиксируют с помощью условных обозначений. Постепенно вырабатывается единый порядок введения нового звука и соответствующей буквы позволяет со временем осуществлять его и самостоятельно с помощью соответствующего дидактического элемента букварной страницы [5].



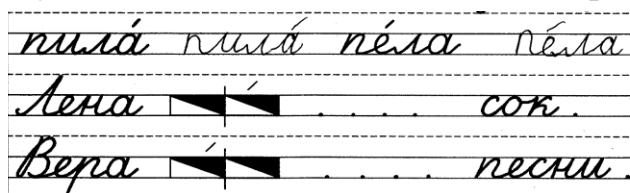
Так воспитывается привычка анализировать единицы устной речи по определенному алгоритму.

В целом, можно сказать, что в учебнике для обучения детей первоначальному чтению присутствует небольшой набор функций схем-моделей, поэтому практика их применения весьма ограничена. Такая практика является закономерной, ведь психологическая наука рекомендует применять в образовательном процессе не готовые модели, а те, которые рождаются в учебно–познавательном процессе: ученик выделяет признаки изучаемого явления, сам обозначает их условными знаками, потом использует эту модель в образовательном процессе в дальнейшем. Часто это происходит в условиях коллективно-распределительной учебной деятельности учащихся, с использованием передовых образовательных технологий: модель появляется как продукт собственной мыслительной деятельности ребенка. В этом случае применение моделей оказывается более эффективным.

В букваре, предназначенном для формирования механизма чтения, такое по определению невозможно: в учебнике нельзя рисовать схемы, схемы–модели предлагаются в готовом виде, причем, часто они не отражают всех признаков изучаемого явления. Так, в звуковых схемах букваря УМК «Школа России» отражен дифференциальный признак согласных фонем по твердости-мягкости, который важен для формирования первоначального навыка чтения: зеленый цвет в схеме обозначает мягкость согласных фонем, а синий цвет в схеме – твердость согласных фонем. Дифференциальный признак по глухости-звонкости, который

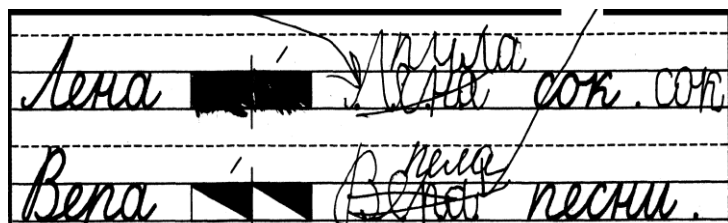
более востребован в практике формирования навыка письма, в данной схеме никак не отражен. Это не позволяет перенести данные схемы в прописях данного УМК для их продуктивного использования. Они всего лишь фиксируют количественный звуковой состав слов, что, конечно, важно, но менее функционально.

Проанализируем эффективность использования звуковых схем-моделей в прописях к анализируемому нами учебнику для обучения грамоте – Азбуке В.Г. Горещкого и других [2]. На стр. 3 третьей части Прописей первоклассникам предлагается записать пропущенные слова в предложения, руководствуясь звуковыми схемами-моделями, которые вставлены внутрь предложения.



Большинство первоклассников не справились с этим заданием. Ошибки допусти 68% первоклассников, или 17 человек из 25 первоклассников московской школы № 1524. Приводим

самый типичный образец выполнения данного задания.



Большое количество ошибок, думается, было обусловлено несколькими причинами. Схема-модель количественно отражает звуковой состав слова, а с этой

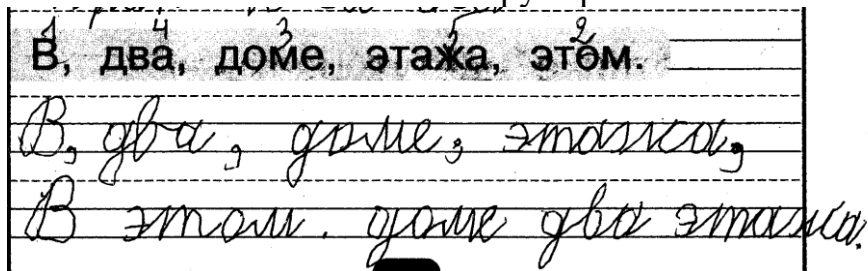
точки зрения под схему подходят и другие слова предложения, например, Лена и Вера, а не только слова «пела» и «пила». Звуковая схема чаще используется в функции контроля, т. е. после чтения или звукового анализа слова. Так, и в этом случае учащиеся проверяют, контролируют, оценивают свои действия чтения первых слов предложений (Лена и Вера) при помощи звуковой схемы, тем более, что количественно модели слов соответствуют их звуковому составу.

Почему учащиеся не вспомнили о написанных ранее словах «пила» и «пела», которые продемонстрированы на первой иллюстрации с этой страницы прописей? Можно сказать, что помешала схема. На наш взгляд, гораздо корректнее было бы просто предложить переписать эти слова в предложения, не соотнося их со звуковыми схемами, которые в данном случае только запутали первоклассников. Необходимо помнить также, что чтение младших школьников на этом этапе обучения «словоцентрично»: все внимание и силы ребенка сосредоточены на чтении, понимании, проговаривании, анализе конкретного слова. Прочитав первые слова данных предложений, учащиеся-первоклассники и соотносят их с рядом расположенными схемами. В этом смысле расположение схем-моделей приходится признать не очень удачным, они лишь провоцируют ребенка на ошибку. Да, схемы различаются знаком ударения, однако, осознание суперсегментной фонетической единицы «ударение» на этапе слогового чтения, которое демонстрируют первоклассники в это время, происходит отнюдь не

сразу: дети не слышат его, поэтому и знак ударения в схеме просто не воспринимается, потому что нет чувственной опоры в своей речи. Вышеприведенная иллюстрация из прописи показывает напряженную работу мысли первоклассника в условиях некорректного предъявления задания, которое, к сожалению, не привело к правильному выполнению задания.

Приведенные выше примеры свидетельствуют о непродуктивности применения звуковых схем-моделей в прописях в УМК «Школа России». Структура страницы прописи не отвечает структуре учебной деятельности ребенка-первоклассника. В прописях преобладают готовые модели, а не создаваемые самими учащимися в процессе их учебно-познавательной деятельности.

В этом аспекте особенно востребованными являются инновационные подходы к использованию схем-моделей. Полагаем, что даже в этом учебном пособии, давно подготовленном и, к сожалению, давно не перерабатывавшимся, имеются некоторые возможности активного и продуктивного использования на уроках письма в процессе обучения грамоте графических схемам – моделей предложений. Ниже приводимый пример выполнения учащимся первого класса упражнения в прописи свидетельствует о необходимости введения схемы–модели предложения: расставленные над напечатанными словами цифры показывают эту необходимость, для первоклассника цифры послужили опорой, прообразом графической схемы. Отсутствие графической схемы предложения, усилило элементы механического копирования, например, после слова «этом» остается знак препинания – точка, которая, кстати, является абсолютно лишней в группе печатных слов. Это и копирует ребенок в своей записи.



При формировании навыков письменной речи особую значимость «формирование у младших школьников умения осознанно в соответствии с коммуникативной ситуацией употреблять в устной и письменной речи разные типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске» [7: с. 44]. Графические схемы синтаксической единицы – предложения – можно и нужно предлагать составлять самим учащимся, что делает применение схем более продуктивным, например, предварительное построение схемы предложения совершенно необходимо при записи предложения из группы слов «В, два, доме, этажа, этом.» на стр. 25 в прописи № 4 [3: с. 25]. В данном случае для записи составленного и произнесенного с нужной интонацией предложения может пригодиться следующая схема: | _ _ _ _ _ .

В данной схеме имеется привычное обозначение начала предложения (выступающая вертикальная линия), предлог (маленькое слово) обозначен самой маленькой горизонтальной линией, наконец, в конце предложения стоит пунктуационный знак (точка), который побуждает первоклассника «читать» предложение с нужной интонацией. После неоднократного «озвучивания» предложения по данной схеме, с соблюдением нужной повествовательной интонации первоклассники могут приступать к его буквенной записи: «Важно помочь учащимся осознать роль предложения в процессе общения, обратить внимание детей на смысловой и интонационный признаки данной синтаксической единицы» [7: с. 45]. Если не осуществлять такой подход, можно наблюдать при записи данного предложения многочисленные ошибки, которые были продемонстрированы выше.

Проблема использования знака в посреднической функции между реальными объектами и «продуктами» образовательной деятельности (в узком смысле – результатами мыслительной деятельности) давно интересует методическую науку. Пока в современной практике формирования у младших школьников письменных видов речи можно видеть не очень эффективное использование знаково–символических средств. Любое средство обучения должно иметь компетентостную основу, т.е. должно иметь цель (зачем применяется звуковая схема?) область применения в учебном процессе (для формирования навыка чтения или навыка письма). Использование звуковых схем – моделей может быть эффективным при условии полного отражения дифференциальных признаков фонем, а не частичного, как демонстрирует самый популярный сегодня УМК по обучению грамоте. Предпочтительнее выглядит применение графических схем предложения: они легко моделируются самими учащимися по результатам анализа звучащей речи, их можно разместить в прописях (не занимают много места), не очень сложны в изображении по сравнению со звуковыми схемами – моделями.

Литература

1. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. / [В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина]. – М.:ОАО «Московские учебники» по лицензии ОА «Издательство «Просвещение». 2011. –127 с. : ил.
2. Горецкий В.Г., Федосова Н.А. Прописи. 1 класс. В четырех частях. Часть 3. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. 18–е издание. М.: «Просвещение», 2016. 32 с.
3. Горецкий В.Г., Федосова Н.А. Прописи. 1 класс. В четырех частях. Часть 4. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. 18–е издание. М.: «Просвещение», 2016. 32 с.
4. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками / Человек и язык в коммуникативном

пространстве: сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гrieb (1928–1995) [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. Т.6. № 6 – С. 218-226.

5. Сильченкова Л.С. Образовательные возможности образовательной страницы// Начальная школа. – 2018. – № 12. – С. 19-24

6. Сильченкова Л.С. Психология формирования механизма чтения // Начальная школа. – 2010. - №7 – С. 74-80

7. Трегубова Л.С. Обучение пунктуации в начальных классах // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 43-48

Акпаева А.Б.,

*к.п.н., доцент Казахский национальный педагогический
университет имени Абая,*

Республика Казахстан, г. Алматы

e-mail: akpayeva@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
"МАТЕМАТИКА 4 КЛАСС" ИЗДАТЕЛЬСТВА "АЛМАТЫКІТАП
БАСПАСЫ" ДЛЯ АПРОБАЦИИ ПО ОБНОВЛЕННОЙ ПРОГРАММЕ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

В статье дан анализ особенностей учебно-методического комплекса "Математика", который в 2018-2019 учебном году проходит апробацию в 30 школах Республики Казахстан. Учебно-методический комплекс составлен на основании новой программы и участвует в конкурсе на базовый учебник для начальной школы. Рассмотрены ключевые положения создания учебника, рабочих тетрадей и приложения к ним.

Ключевые слова: учебник, рабочая тетрадь, математика, начальная школа, учебно-методический комплекс, методика обучения математики.

In the article the analysis of the characteristics of the educational-methodical complex "Mathematics" is given, which in 2018-2019 is being tested in 30 schools within the Republic of Kazakhstan. The educational-methodical complex is written on the basis of the new program and is in competition for being the main textbook for use in elementary school. In addition to analyzing the complex, key provisions of creating textbooks, workbooks and applications to them were examined.

Keywords: textbook, workbook, mathematics, primary school, educational-methodical complex, method of teaching mathematics.

Издательство "Алматыкітап баспасы" является одним из основных издательств, выпускающих на протяжении последних десятилетий учебники и учебную литературу, утвержденную Министерством образования и науки

Республики Казахстан. Авторы Акпаева А.Б., Лебедева Л.А., Мынжасарова М.Ж., Лихобабенко Т.В. выпускают учебно-методический комплекс (УМК) "Математика" для 1-4 классов с 2008 года. В своих статьях авторы не раз упоминали, что УМК отличается своей наполненностью и оригинальностью, создает удобство в работе учителя и направлен на математическое развитие учащихся. [1], [2]

Обновление стандартов и программ в 2015 году в Республике Казахстан повлекло за собой необходимость исследования и разработки новых подходов к конструированию УМК по всем учебным предметам, в том числе и по математике. В связи с тем, что в Республике Казахстан с 2015 года введено положение об едином базовом учебнике для начальной школы, созданы экспертные комиссии и определены 30 школ для апробации. Ежегодно в ноябре проводятся выездные семинары по оценке качества УМК с учителями начальных классов в каждом регионе. Далее предметные комиссии выбирают базовый учебник.

Принимая участие в этой работе, мы изучили требования к современным УМК для школы. Основные требования к учебнику разработаны еще в советское время трудах Д.Зуева. [3] и, на наш взгляд, они являются основой правил и требований к разработке и экспертизе учебников и УМК на государственном уровне, которые в настоящее время действуют как в Республике Казахстан, так и в ряде других государств. [4]

При создании УМК основными принципами должны являться:

- оптимальное наполнение УМК;
- современное содержание учебника и составляющих УМК;
- возможность реализации новых технологий обучения;
- комплексный подход к обучению и воспитанию;
- современное оформление.

Остановимся на особенностях наполнения и построения УМК «Математика» для 4 класса издательства «Алматыкітап баспасы», который участвует в конкурсе на базовый учебник в 2018-2019 учебном году в РК. [5] Он является преемственным УМК для 1-4 классов авторов Акпаевой А.Б., Лебедевой Л.А., Мынжасаровой М.Ж., Лихобабенко Т.В. Но УМК лишь для 2 и 3 класса являются базовыми. В УМК для 4 класса входят:

- Учебник в 4 частях.
- Рабочая тетрадь в 4 частях.
- Методическое руководство для педагога.
- Электронное приложение (наборное полотно и сборник презентаций).
- Электронный учебник на платформе Orip.kz.

Такое наполнение позволяет педагогу организовать процесс усвоения математических знаний на качественном уровне, поскольку в комплект включены все необходимые компоненты.

Данный УМК полностью соответствует обновленной программе по математике [6] и стандартам начального образования. Учебник и тетради направлены на формирование продуктивной деятельности учащихся, на связь обучения с жизнью.

В учебнике 4 класса большое внимание уделено общему и математическому развитию учащихся, активизации их познавательной деятельности, укреплению связи обучения с жизнью.

Учебник построен поурочно. В учебнике структурированы уроки трех видов: уроки изучения нового материала, уроки рефлексии (закрепления), уроки оценивания. В каждом уроке отражена лексическая тема согласно требованиям обновленной программы.

Урок изучения нового содержит теоретический материал, представленный в виде рисунков, схем, иллюстрирующих заданий, задания для актуализации опорных знаний, для «открытия» нового знания, для первичной отработки и систему тренировочных упражнений.

В учебный материал каждого урока включены задания развивающего, систематизирующего, обобщающего, творческого характера. Усилена практическая направленность курса, представлена серия заданий «Математика в жизни». Такое конструирование заданий помогает ребенку применять знания в обыденной жизни, показывает ценность математических знаний.

Существовавшая и ранее система упражнений теперь видна еще нагляднее. Как педагог, так и учащиеся легко увидят все этапы усвоения материала. Это поможет осуществлять руководство усвоением нового материала и закреплением ранее пройденного, самоконтроль учебной деятельности учащихся. Это позволяет целенаправленно формировать у ребенка умение учиться.

Учебник содержит тренировочные упражнения с избытком. Учитель может учесть уровень подготовки детей и подобрать из предложенного материала необходимые упражнения. Многие упражнения имеют возможность усложнения по объему и по сложности выполнения. Система упражнений построена таким образом, что многие из заданий имеют несколько уровней выполнения. Это формирует продуктивное математическое мышление и положительную мотивацию к учению.

Уроки закрепления содержат задания для самостоятельной работы с последующей проверкой для диагностики усвоения учащимися закрепляемого материала, задания для тренировки, проверки формируемых знаний, умений и навыков. В уроки включены упражнения, направленные на развитие логических умений, занимательные и нестандартные задачи, задания на развитие пространственного воображения, логические задачи и др.

Еще одна отличительная черта учебника – реализация межпредметных связей. Межпредметные связи реализуются посредством подачи математического содержания через лексические темы. Поскольку в каждом классе стандартом начального образования РК определены по 8 тем, которых учителя придерживаются на всех уроках, в учебнике математики соблюдены эти темы. Авторами подобран материал, позволяющий не только раскрыть лексическую тему, но часто и изложить математические понятия и способы действий на данном материале.

Система условных обозначений в учебнике 4 класса видоизменена, аппарат ориентировки представлен надписями: «творческое задание», «математика в жизни», «домашнее задание», «самостоятельная работа», «исследовательское задание» и др.

Учебник и другие элементы УМК построен в полном соответствии с новыми подходами, очерченными в программе. [6] Это нашло отражение в:

- Теме урока и цели урока.
- Лексической теме в рамках сквозных тем.
- Подборке тематики задач и заданий в рамках сквозных тем.

Особенности оформления УМК соответствуют современным требованиям к учебной литературе и гигиеническим требованиям.

- Белый фон страницы не отвлекает учащихся от сути заданий.
- Современные шрифты подобраны в соответствии с нормами, но в то же время отличаются от старых учебников.
- Рисунки раскрывают лексическую тему, на каждом уроке практически все задания связаны с лексической темой. Что делает урок более привлекательным и познавательным для ребенка.
- Для лучшего усвоения материала – на страницах учебника есть интересные рисунки, схемы, чертежи.
- В учебнике присутствуют персонажи, которые помогают ребенку разобраться в сюжете, персонажи связаны между собой – это одноклассники, члены их семей (рисунок 1). Они участвуют в сюжете урока и делают урок более цельным. Персонаж "Книга" знакомит с новыми терминами, предлагает задание для рефлексии урока, помогает развитию эмоционального интеллекта школьника.

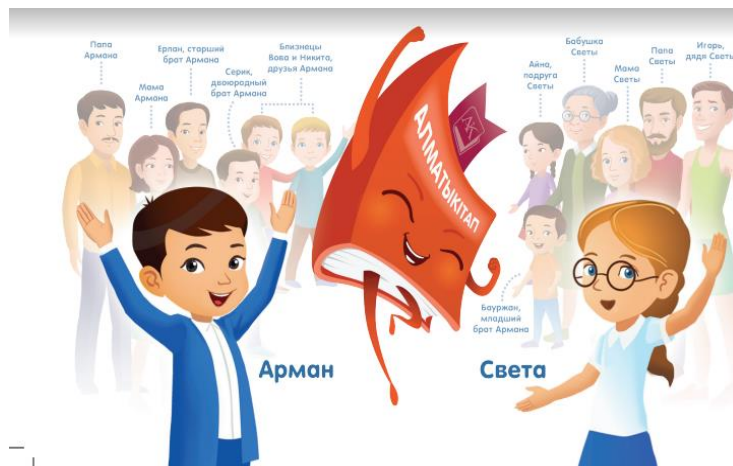


Рисунок 1. Персонажи учебника "Математика" 4 класс

- Акценты на материал для запоминания сделаны при помощи системы цветовых обозначений. Новые понятия, термины, определения выделены на специальных плашках. Имеются ключевые слова к урокам.
- Разделы выполнены в определенной цветовой гамме. Это пояснено на вводной странице. Далее легко видны темы уроков по разделам программы. Этот же принцип сохранен и в оглавлении учебника. Каждый урок начинается с новой страницы. В большинстве случаев урок расположен на разворот (или два разворота) страницы.

Особенности системы упражнений.

В учебнике представлены уроки трех видов: изучения нового, рефлексии (закрепления), контроля. Такое построение позволяет учителю четко строить систему этапов уроков деятельностного подхода в обучении.

В систему упражнений включены задания, предполагающие выполнение их в парной или групповой работе. Эти задания на уроке мы предлагаем обязательно выполнять в совместной деятельности. Также наличие героев учебника, мальчика и девочки, позволяет вести учебный диалог с учащимися на уроке. Такой подход позволяет развивать коммуникативные навыки на уроке математики.

В 4 классе предусмотрена система реализации приемов критического мышления на каждом из уроков. Так, в конце урока дается задание на развитие критического мышления - обучение составлению вопросов. Вопросы даны в такой последовательности: на уроке нового вопросы - объясни, назови, почему, а на уроке закрепления (рефлексии) поделись, предложи, придумай.

Урок изучения нового содержит задания на все этапы усвоения знаний: мотивация, актуализация, открытие (и фиксация) нового материала, первичное закрепление с проговариванием, тренировочные упражнения, упражнения на применение изученного, а также задания на развитие функциональной грамотности, исследовательское задание. Задание для домашней работы (рисунок 2).



Рисунок 2. Типы заданий учебника

Урок закрепления содержит задания: мотивация, самостоятельная работа с целью выявления уровня усвоения изученного материала, задания на изученный материал (тренировочные), а также задания на развитие функциональной грамотности, исследовательское задание. Задание для домашней работы.

Заданий в уроке не очень много, по сравнению с учебниками предыдущего поколения. Это обусловлено во-первых, тем, что учебник связан с электронной платформой, где есть еще задания, во-вторых, учитель использует задания в тетради с печатной основой, в-третьих, предусмотрены творческие, исследовательские задания, для выполнения которых требуется больше времени, чем для обычных традиционных столбиков примеров и типовых задач. Это занимает время на уроке, но в то же время позволяет глубже проникать в учебный материал. Также требуется время для организации выполнения заданий в группе, паре с целью реализации коммуникативной направленности обучения.

Приведем пример страниц учебника урока рефлексии (рисунок 3).

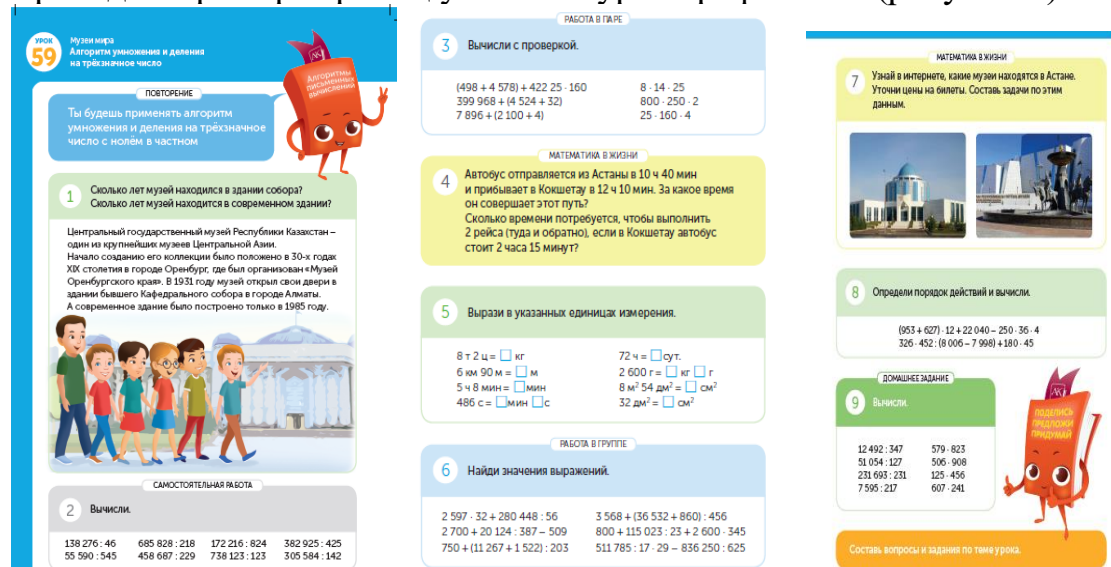


Рисунок 3. Пример урока рефлексии.

Уроки контроля содержат ориентировочные задания для проверки реализации целей обучения в данном разделе (рисунок 4). Система заданий в уроках контроля как в учебнике, так и в тетради, соответствует целям разделов программы. Задания и критерии к ним составлены согласно с уровням усвоения знаний:

Я могу...

Я применяю..

Я могу анализировать...

Я могу составить ...

Я могу проверить правильность ...

Удобный в работе на уроке и дома компонент УМК - тетрадь с печатной основой. Рабочая тетрадь с печатной основой предназначена для самостоятельной работы учащегося и ежеурочного критериального оценивания. Это позволяет разнообразить виды формативного контроля. Формативным оцениванием принято называть оценивание для учебных целей, как принято говорить, оценивание для обучения. В тетради два задания на урок. Одно из них на формативное оценивание. Deskрипторы дети формулируют с учителем и записывают самостоятельно. Образцы deskрипторов приведены в помощь учителю в каждой разработке урока методического пособия.

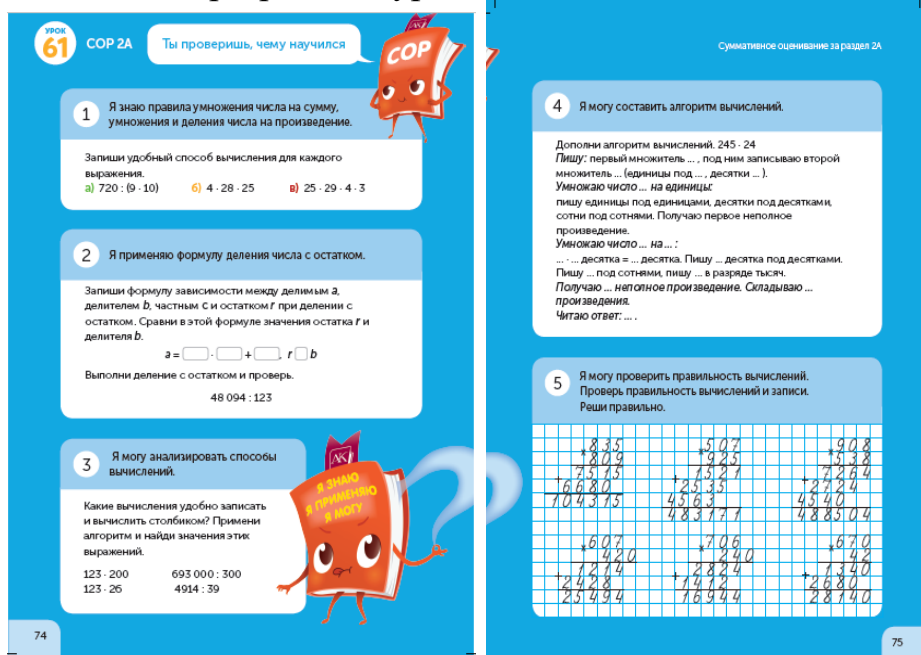


Рисунок 4. Урок контроля

Таблица для самооценивания к такому заданию позволяет учителю вместе с детьми формулировать критерии оценивания и вести учащихся к пониманию своего уровня достижения цели урока. Приведем пример - рисунок 5. Также представлена система заданий на развитие функциональной грамотности. Второе задание в тетради связано с применением математических знаний в жизни или носит логический, занимательный характер. Как учебник, так и тетрадь направлены на формирование продуктивной деятельности учащихся.

Я могу	Моя оценка	Оценка учителя
1. Записывать задачу кратко	+	+
2. Решать по действиям	+	+
3. Составлять выражение по задаче	+	+

Рисунок 5. Таблица для самооценивания.

Методическое пособие включает опорные конспекты краткосрочного планирования (поурочные разработки). Восприятие информации согласно предложенным конспектам на уроке происходит в три этапа:

- подготовительный – стадия вызова;
- восприятие нового – смысловая стадия (или стадия реализации смысла);
- присвоение информации – стадия рефлексии.

На каждом из этапов урока учитель имеет возможность применить приемы, отвечающие логике построения урока. В поурочных планах на этапе рефлексии предложены опоры для обмена мнениями о новой информации, для мотивации к приобретению нового знания, для соотнесения новой информации и имеющихся знаний, выработки собственной позиции, оценки процесса учения.

Методическое руководство к учебнику и тетрадям с печатной основой для 4 класса содержит описание отличительных особенностей изучения программы курса математики четвертого года обучения, долгосрочное планирование, в нем охарактеризованы задачи и основные результаты обучения математике. Руководство разработано поурочно, в нем даны рекомендации и разъяснения по работе с упражнениями учебника и тетради, ориентировочные направления для устной работы на уроке. Краткосрочные планы уроков даны в рекомендуемой табличной форме в виде технологической карты.

С 2018 года появилась электронная версия УМК на платформе Orip (www.orip.kz). Платформа предлагает учителям и ученикам учебники в интерактивном формате. Учебник размещен по адресу www.orip.kz и имеет разнообразные дополнительные функции по сравнению с печатной версией. Учебный комплект включает как материал учебника, так и рабочей тетради. Учебные комплекты можно использовать как вместе с печатными изданиями, так и отдельно. Широкие возможности поиска и интегрированное содержание позволяют с легкостью найти как простой, так и более сложный материал по нужной теме, а также установить связи между ним и другими предметами. УМК на платформе содержит учебник, набор дополнительных заданий. Он имеет возможности для редактирования и распечатки заданий, видео и аудио материалы, средства для мониторинга уровня продвижения учащихся. Количество заданий для формирования вычислительных навыков может быть увеличено учителем благодаря тому, что они перенесены в электронный учебник. Электронный учебник разрабатывается для 2-4 классов и имеет ряд функций: видео и аудио материалы, дополнительные задания, возможность

вписывания чисел и текста, создание дополнительных заданий учителем. Предусмотрено взаимодействие учителя с учеником, создание журналов и множество других удобных функций.

И последний компонент - электронное наборное полотно и серия презентаций к урокам. Если работа с презентациями учителю знакома, то электронное полотно является относительно новым средством обучения. Это динамическая наглядность для интерактивной доски или компьютера. Оно просто и удобно в использовании. Можно составлять модели числа, схемы задач и многое другое. Приведем содержание на рисунке 6.



Рисунок 6. Содержание электронного наборного полотна

Таким образом, мы можем сделать вывод, что представленный на конкурс УМК благодаря оформлению, структуре, содержанию, способам подачи материала обеспечивают каждый этап усвоения знаний учащимися, создают условия для гибкой работы учителя. Что и доказывают его соответствие современным целям и задачам обучения математике.

Литература

1. Акпаева А. Б., Лебедева Л. А. Особенности базового УМК «математика» для 2 класса издательства «Алматыкітап баспасы» в условиях обновления содержания образования в РК//Современная начальная школа: инновации и традиции [Электронный ресурс] : сб. ст. по материалам Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию фак-та педагогики и методики нач. образования (1 нояб. 2017 г., г. Пермь) / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т
2. Кашкенова Г.А., Акпаева А.Б. Анализ учебно-методического комплекса "Математика 3 класс" издательства "Алматыкітап" для апробации по обновленной программе Республики Казахстан// Организация развивающей образовательной среды в начальной школе: электрон. сб. ст. по матер. IX Всерос.

науч.-практ. конф. (Педагогические чтения памяти профессора А.А. Огородникова) (7 февраля 2018 г., г. Пермь, Россия) / под общ. ред Л.В. Селькиной; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2018.

3. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., «Просвещение», 1983.

4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 июля 2012 года № 344. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 28 августа 2012 года № 7876. Об утверждении Правил организации работы по подготовке, экспертизе, апробации и проведению мониторинга, изданию учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий. - URL:

https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obrazovanie/id-V1200007876/#z8 (дата обращения 12.10.2017)

5. Акпаева А.Б., Лебедева Л.А., Мынжасарова М.Ж. Математика. Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательной школы. Часть 1-4 – Алматы: Алматыкітап баспасы, 2017.

6. Типовая учебная программа по предмету «Математика» для 1-4 классов уровня начального образования. Астана 2016г.

Криворотова Э.В.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: nanoring@mail.ru

Янович А.В.,

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: roxn@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ НА ТЕКСТОВОМ МАТЕРИАЛЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с поиском путей разрешения важнейшей методической проблемы развития у младших школьников познавательного интереса. Обращаясь к возможностям русской фразеологии для развития интереса, авторы предлагают в качестве одного из эффективных приёмов организации работы в данном направлении обращение к решению познавательных задач.

Ключевые слова: познавательный интерес, русская фразеология, лингвистическое мышление, познавательная задача.

Проблема поисков эффективных путей, способствующих возникновению интереса к приобретению знаний, или познавательного интереса, является одной из наиболее острых и злободневных в методике преподавания русского языка.

Это связано с тем, что при обучении школьников родному (русскому) языку решается одна из программных задач, связанных с формированием ценностного отношения к языку, любви к родному языку, бережного отношения к слову и стремления овладеть богатствами языка. Как отмечает А.Д. Дейкина, «важным условием и содержанием работы с языком на эмоциональном и рациональном уровнях, направляемой и поддерживаемой учителем на всех этапах обучения, является целостная и ценностная характеристика русского языка» [1, с. 11], по сути, формирующая отношение к языку и познавательный интерес к изучению языка.

Известно, что одним из первых исследователей, которые пытались раскрыть сущность природы интереса и выявить его роль в обучении и воспитании детей, был немецкий педагог 19 века И.Ф. Гербарт (1776 г. – 1841 г.), который одним из первых высказал и обосновал идею воспитывающего обучения, основной задачей и особенностью которого, с точки зрения учёного, должно было стать развитие интереса.

Большое внимание развитию интереса к учению уделял выдающийся чешский педагог, мыслитель-гуманист, основоположник научной педагогики, дидактики, писатель, общественный деятель

Я.А. Коменский (1592 г. -1670г.), автор «Великой дидактики» (1657 г.), первого в истории руководства по семейному воспитанию «Материнская школа» (1632 г.), учебника «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), первого в истории учебника, снабженным иллюстрациями.

В отечественной науке с исследованиями в области познавательного интереса связаны имена К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева. Так, К.Д. Ушинский считал гораздо большей заслугой учителя «приохотить» детей к учению, «нежели приневолить их», что возможно, несомненно, только в том случае, когда обучение ориентируется на мыслительные возможности данного детей возраста и опирается на образное мышление.

Обращение ученых к данной проблеме сегодня делает реальной задачу разрешения вопроса об интересе, о познавательном интересе и о связи путей развития познавательного интереса с формированием мышления, а особенно с формированием языкового, лингвистического мышления учащихся. Это связано с несомненным влиянием совершенствования способов деятельности на укрепление познавательных интересов учащихся: «... мобильность умений и навыков, способствующая постоянному движению и «оборачиваемости» знаний, является если не источником, то важнейшим фактором утверждения познавательного интереса личности обучающегося» [6, с. 13].

Познавательный интерес, по сути, есть потребность в знании, ориентирующем человека в действительности. Л.И. Божович отмечает, что «субъективно эта потребность выражается в особом эмоциональном состоянии, то есть в переживании удовольствия от познания...» [2, с. 12]. Именно на это

указывает и А.Н. Леонтьев: «Недостаточно, - пишет учёный, - чтобы ребёнок усвоил значение данного предмета, безразлично, теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнёсся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями... и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [5, с. 278]. Кроме того, интерес рассматривается и как одно из отношений личности, поэтому в явлении интереса в разной степени выражаются все психические процессы. Именно поэтому в качестве составляющих познавательного интереса можно рассматривать, во-первых, внимание, то есть «направленность и сосредоточенность психической деятельности человека в данный момент времени на определённых объектах при одновременном отвлечении от других» [3, с. 247], во-вторых, уровень сформированности интеллекта, то есть «способности решать новые мыслительные задачи без проб и переносить найденные способы на другие ситуации» [3, с. 269], в-третьих, эмоции, то есть «особый класс психических явлений, протекающих в форме переживаний» [3, с. 324], в-четвёртых, волю, то есть «процесс сознательного регулирования человеком своего поведения и деятельности, выраженный в умении преодолевать внутренние и внешние трудности» [3, с. с. 249], что можно рассматривать как важнейшие условия продуктивности познавательной деятельности.

Как известно, внешние воздействия не всегда обеспечивают трансформации их во внутренние процессы личности. Конечно, школьника могут привлечь такие стороны обучения, которые связаны с яркими, эмоционально представленными фактами, с обаянием личности учителя. Но все это, несомненно, не должно подменять самого существа познавательного интереса, которое состоит в глубоком и основательном стремлении к познанию: «И яркий факт, и эффектный опыт – преходящи, и, вполне вероятно, что интерес, возникший на его основе, так же быстро угаснет, как и родился» [6, с.11].

Превращение познавательного интереса из средства обучения в мотив деятельности дает возможность на определенном этапе произойти важному качественному скачку: познавательный интерес становится в конце концов устойчивой чертой характера человека.

Овладение приемами умственной деятельности, осознание их, перенос в новые условия, перестройка приемов – все это способствует развитию познавательных интересов учащихся и при этом способствует формированию лингвистического мышления школьников, которое рассматривается в науке как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу

овладения языком, что является одним из важнейших условий интеллектуального развития [4, с. 9], и достаточный уровень развития которого есть, несомненно, основа возникновения, проявления и развития познавательного интереса к изучению языка и фразеологии, в частности.

Таким образом, интерес в современной науке рассматривается, с одной стороны, как специфическая форма проявления познавательной потребности, а с другой – как «эмоциональная реакция на новое, как источник мотивов» [3, с. 271].

Поскольку интерес включает эмоциональный, интеллектуальный и поведенческий компонент, развитие познавательного интереса с большой эффективностью может быть осуществлено в процессе обращения к русской фразеологии, что, в свою очередь, способствует развитию познавательного интереса школьников и к изучению языка, и к русской фразеологии.

Поскольку собственно фразеологизм чаще всего равен значению одного слова (кот заплакал – мало; у чёрта на куличках, за тридевять земель – далеко; рукой подать – рядом), хотя может быть равен по значению и словосочетанию (кровь с молоком – здоровый вид, пышущий здоровьем человек; брать быка за рога – начинать с самого главного, существенного; гордиев узел – сложная, почти неразрешимая проблема), это обстоятельство даёт большие возможности для включения собственно фразеологизмов в организацию лексико-грамматической работы, осуществляемой с целью формирования познавательного интереса младших школьников.

Как показывают исследования, часто младшие школьники понимают фразеологизмы буквально, опираясь на значение составляющих компонентов. Например, фразеологизм ни рыба ни мясо понимается так: в холодильнике нет ни рыбы, ни мяса или ничего нет; фразеологизм стоять на часах – часы упали и нечаянно на них встал; рукой подать – близко знаком; поминай как звали – забыл что-то; сесть в галошу – кто-то поскользнулся и сел прямо в галошу.

Значительными возможностями для развития познавательного интереса младших школьников к русской фразеологии являются познавательные задачи.

ПЗ. Как вы думаете, есть фразеологизм или фразеологизмы в следующем отрывке из басни И.А. Крылова?

А Мишенька и ухом не ведёт:
Со светом Мишка распрощался,
В берлогу тёплую забрался
И лапу с мёдом там сосёт,
Да у моря погоды ждёт.

И.А. Крылов. Медведь у пчёл

Как видим, в процессе решения предложенной задачи, школьник должен прийти к выводу, что в данном тексте лапу сосёт является словосочетанием, потому что употребляется в прямом значении, а у моря погоды ждёт – это фразеологизм, который означает.

Решение познавательных задач должно представлять собой некоторую цепь последовательных рассуждений. Во-первых, школьник должен обратиться к фразеологическому словарю и выяснить значение выделенных выражений. Во-вторых, опираясь на контекст, должен сделать вывод о том, является ли выделенное в тексте выражение фразеологизмом.

Таким образом, именно в процессе решения познавательных задач на текстовом материале есть возможность эффективно развивать познавательный интерес к русской фразеологии.

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика. – М., МПГУ, 2019. 212 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков: Сб. статей / Под ред Л.И. Божович и Л.В. Благондежиной. – М.: Педагогика, 1972. С. 7 - 45.
3. Гамезо М.В. Общая психология Под ред. М.В. Гамезо. М., 2007. 350 с.
4. Криворотова Э.В. Развитие мышления и интеллекта учащихся на уроках грамматики. Ярославль: РЕМДЕР, 2007.- 367 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
6. Щукина Г.И. Некоторые нерешённые дидактические вопросы проблемы познавательных интересов. – Л.: ЛГГУ им. А.И. Герцена, 1968. С. 3 - 18.

Криворотова Э.В.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: nanoring@mail.ru

Круглышева Е.А.,

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: mozziekate595@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

В данной статье рассматривается проблема, связанная с поиском возможностей развития логического мышления младших школьников при изучении частей речи. Развитие логического мышления младших школьников, по мнению авторов, связано с умением видеть слово как конструктивное единство лексического и грамматического значений. Реализацию возможностей процесса изучения частей речи для развития логического мышления школьников авторы предлагают осуществлять посредством решения познавательных задач.

Ключевые слова: логическое мышление, грамматическое значение слова, части речи, познавательные задачи.

Одной из важнейших задач методики преподавания русского языка остается поиск путей и выработка приемов наиболее эффективного, глубокого и осознанного усвоения учащимися грамматики, которая, по справедливому выражению В.Г. Белинского, не даёт таланта, но даёт таланту большую силу.

Высказывая глубокое убеждение в том, что не только чтение и письмо, но и понимание какого бы то ни было текста и говорение неразрывно связано с обучением грамматике, А.М. Пешковский утверждал, что грамматика является порогом всякого знания, не переступить через который невозможно.

Для того чтобы сформировать у школьников умение видеть слово как конструктивное единство лексического и грамматического значений, обладающее внутренней формой, необходимо таким образом построить работу, чтобы учащиеся осознали и усвоили основную закономерность языка: отношение между языковой формой и ее содержанием. Причем в русском языке это отношение многозначно и не сводится к простой связи между словом и представлением, каким бы обобщенным это представление ни было. Как отмечают многие учёные, «значения слов относительно устойчивы в системе языка, употребление слова в речи выступает как акт применения одного из значений в индивидуальной, часто творческой рече-мыслительной деятельности» [2, с. 109].

Несомненно, сказанное имеет отношение к проблеме взаимосвязи логического и грамматического анализа на уроках русского языка, чему должно уделяться значительное внимание в процессе организации работы по развитию логического и дальнейшему формированию лингвистического мышления школьников. При этом, по мнению М.Т. Баранова, для развития логического мышления на уроках русского языка не требуется выделять специальное время, поскольку собственно применяемые методы обучения должны вызывать необходимость опоры на мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, классификации.

Одним из важнейших и эффективнейших приёмов развития логического мышления младших школьников являются, с нашей точки зрения, познавательные задачи, то есть специальные задания, построенные на лингвистическом материале и учитывающие как специфику самого материала, так и специфику возникающих у учащихся при их анализе затруднений.

Так, например, при изучении падежных форм имени существительного и с целью формирования умений соотносить эти формы с падежными формами имени прилагательного, что часто необходимо для уточнения значения падежа имени существительного, можно предложить детям следующие познавательные задачи:

ПЗ. Как вы думаете, в каких предложениях выделенные слова стоят в одинаковых падежа: в первом и втором или во втором и третьем?

1. В саду расцвёл красивый цветок.
2. Пчёлка села на красивый цветок.
3. В саду мы увидели красивую бабочку.

Как показывает практика, умение различать в слове конкретное лексическое значение и абстрактное грамматическое значение дается учащимся с большим трудом. Процесс формирования данного умения не только требует достаточного уровня сформированности логического мышления, но и включает в себе значительный потенциал для его развития. Это обусловлено тем, что наблюдение над тем, сходство формы подчас не обеспечивает единства ни лексического, ни грамматического содержания, даёт возможность школьникам сравнивать и сопоставлять языковые явления, что снижает риск возникновения ошибок в определении особенностей функционирования элементов синтаксической структуры предложения. Значительную роль в формировании данного умения играют познавательные задачи, построенные с учётом принципа изучения морфологии на синтаксической основе:

ПЗ. Как вы думаете, являются ли одинаковыми членами предложения выделенные слова в первых и вторых предложениях? Если нет, то почему?

1. На холме возвышался трёхэтажный дом.
2. На холме мы увидели трёхэтажный дом.
1. На пригорке мы увидели две берёзки.
2. На пригорке росли две берёзки

В этой связи необходимо создание специальной методики, предполагающей целенаправленное использование системы заданий, способствующих формированию логического мышления школьников в процессе выявления и осознания соотношения формы и значения в каждом конкретном случае.

ПЗ. Как вы думаете, одинаковы ли падеж выделенных слов в следующих предложениях? Можно ли при отрицательном ответе на этот вопрос утверждать, что все выделенные слова являются одинаковыми членами предложения?

За окном расцвёл весенний сад. Мы посадили этот сад несколько лет назад. Зимой мы видели свой сад в снегу. Но особенно прекрасен сад ранним весенним утром.

Таким образом, выполняя подобные задания, учащиеся устанавливают и осознают взаимосвязь морфологической характеристики слова и его синтаксической функции.

Занятия по языку, и особенно по грамматике, развивают мышление, поскольку требуют постоянной аналитико-синтетической работы, в процессе которой обучающимся приходится сопоставлять явления, выделять наиболее существенное, обобщать, устанавливать связи, классифицировать, опираться на аналогию, что способствует развитию логического мышления.

Так, например, ознакомление учащихся с грамматическими значениями словосочетаний, в состав которых входят имена существительные, осуществляется с использованием в основном двух типов упражнений: 1) найди лишнее словосочетание: стакан из стекла, шарф из пуха, мальчик из деревни, линейка из пластмассы; 2) продолжи ряд словосочетаний: стакан из стекла, шапка из меха (чашка из фарфора, платье из шёлка).

Принцип понимания грамматических значений предполагает в первую очередь наличие представлений у учащихся об основных грамматических значениях, выражающих различные отношения.

Как известно, это, во-первых, отношения предмета и признака (красивые розы, незабываемый героизм, пройденный путь, моя жизнь, одиннадцатый этаж); субъектно-объектные отношения (дом брата, платье матери, загадки Сфинкса), пространственные (дача на побережье, маяк у пристани), количественные (тринадцать автомобилей, девятнадцать кашпо), причинно-следственные (смеяться от счастья, задохнуться от негодования, не приехать из-за снегопада). Грамматической формой реализации этих значений, выражающих названные отношения, является, как проиллюстрировано примерами, словоформа в словосочетании. Во-вторых, это отношения объективного содержания высказывания к действительности, а именно лица, времени, наклонения, то есть, предикативные отношения. Грамматическая форма этих отношений – предложение: Это озеро; Сестра приедет; Вечер замечательный; Мне грустно. В-третьих, это отношения субъективной модальности, грамматическая форма выражения которой – это грамматические значения, выражаемые модальными словами и частицами, а также интонацией, дифференцирующей предложения по цели высказывания: Неужели вы не сможете приехать?

Как отмечает В.П. Озерская, «для реализации в преподавании русского языка принципа изучения морфологии на синтаксической основе необходимо знать, какой именно синтаксический материал, в каком объёме и в какой последовательности, с использованием каких эффективных методов и приёмов обучения должен вводиться при работе над той или иной морфологической темой» [3, с. 4].

Является общепризнанным тот факт, что в процессе обучения русскому языку заложены огромные потенциальные возможности развития мышления, а именно становления и способности совершенствования интеллекта, эмоциональной сферы мозга, развития речепроизводительного аппарата, речевой памяти.

Следовательно, успешная организация деятельности школьников, направленной на развитие логического мышления младших школьников должна осуществляться с опорой на принцип ориентированности на уровень владения лингвистическими знаниями, который предполагает учёт имеющегося активного, действенного фонда знаний учащихся в процессе организации усвоения новых знаний и формирования новых умений, а также на принцип

осознанного формирования лингвистических умений, предполагающий опору на виды деятельности, стимулирующие мыслительную активность и нацеливающие на самостоятельный поиск способов действия с языковыми единицами.

Сегодня, как никогда, для формирования языковой личности социально адаптированного и коммуникативно компетентного человека необходимо разумное следование методическим новациям, исходящее из безусловного признания системности, поскольку любой языковой знак подлинно осознается лишь в контексте всей системы данного языка. Кроме того, любое методическое начинание актуально лишь тогда, когда оно является элементом целостной системы педагогических представлений. Поэтому целенаправленная, систематическая работа по формированию логического мышления учащихся, представляющая целостную систему и реализующаяся как на лексико-семантическом, так и на грамматико-стилистическом уровне, способствует продвижению учащихся в их интеллектуальном развитии и способствует осознанию языкового материала.

Литература

1. Криворотова Э.В. Реализация коммуникативного метода обучения в процессе формирования лингвистического мышления младших школьников-билингвов/ Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века/ Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (28 февраля 2019 г.). – М.: «Экон-Информ», 2019. С. 97-102.
2. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Слово и его значение: к вопросу о внутренней форме слова/ Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века/ Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (28 февраля 2019 г.). – М.: «Экон-Информ», 2019. С. 107-110.
3. Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе. – М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

Лисицина А.Е.,
преподаватель кафедры "Техника речи" ГАОУ ВО МГППУ
e-mail: alla.lisitsina@inbox.ru

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье описан опыт реализации технологий театральных методик в работе учителей общеобразовательной школы.

Ключевые слова: театральные методики, дидактические игры, развитие креативности.

The article describes the experience of implementing technologies of theatrical techniques in the work of teachers of secondary school.

Keywords: theater techniques, the educational games, the development of creativity.

На сегодняшний день учитель может делегировать свои функции ученикам, предоставляя им возможность самостоятельно организовывать учебный процесс, и стать не столько наставником, сколько партнером ученика. А кроме этого организовать урок таким образом, чтобы все ученики были вовлечены и активны в течение всего этого урока. В наше время электронных технологий дети перестают общаться друг с другом, мало читают книг на бумажных носителях, с трудом социализируются и не умеют формулировать свои мысли.

Я предлагаю нетривиальное решение – привлечь театральные игровые методики в учебный процесс. Не могу сказать, что эта мысль новая. Психологи и учителя иностранных языков, особенно в высших учебных заведениях, пользуются такой методикой вполне успешно, но и в школе очень много предметов, где можно практиковать их с не меньшим успехом.

Театральные технологии направлены на то, чтобы в играх тренировать такие качества как память, логику, концентрацию внимания, фантазию, умение слышать и слушать, говорить, быть партнером, подчиняться и лидировать, а также в полной мере использовать умственные способности в связке с эмоциональной сферой. Никто не станет отрицать, что взгляд на проблему с неожиданной стороны может привести к впечатляющим результатам. В конечном итоге в играх формируются новые связи между правым и левым полушариями головного мозга.

В Российском академическом молодежном театре (РАМТ) много лет существуют программы по воспитанию зрительской культуры, где в полной мере используются театральные игровые методики. А с сезона 2016 - 17г.г. появился Учительский клуб, который должен был стать проводником зрительской культуры среди учеников. Что же театр может дать школе как образовательному учреждению?

В 2018 г. вышло первое методическое пособие по использованию приемов театральных технологий в помощь учителям естественных наук (физика, химия, биология). Игровые приемы из этого пособия были апробированы на учителях г. Казани в рамках семинара по театральной педагогике и в РАМТе.

Сферы применения театральных технологий следующие:

- ☐ на этапе знакомства с новым материалом;
- ☐ на этапе проверки усвоенного материала;
- ☐ на этапе повторения пройденного материала;
- ☐ для презентации и проектной деятельности.

Рассмотрим первые три группы технологий.

1) Знакомство с новым материалом.

Когда ученики еще ничего не знают о новом материале, им предлагается, используя логику и фантазию «сочинить» этот новый материал или правило. Приведу очень простой пример.

Игра «Собери фразу» Игра проводится в парах.

Изучаемое правило: Чтобы узнать скорость объекта, нужно расстояние разделить на время, за которое это расстояние пройдено.

Фраза разрезается на отдельные слова и предлоги. Комплектов столько, сколько пар (или парт) в классе. Каждая пара, получив комплект слов, должна логически собрать фразу в течение, например, 30 секунд. Для усложнения можно добавить «лишние» слова. Тогда оговаривается, сколько слов должно быть в правиле. Когда задание выполнено, ученики в парах берутся за руки. Учителю это сигнал, что задание выполнено. По окончании зачитывается правильный вариант.

2) Проверка усвоенного материала.

Игра «Вопросы».

Учитель задает тему игры, например, «Электромагнитное поле». В руках у него мяч. Мяч передается одному из учеников. Условие - говорить может только тот ученик, в руки которого попал мяч. Ученик, получив мяч, должен задать вопрос по теме и передать мяч другому ученику. Мяч путешествует, пока в вопросах не прозвучат все важные моменты, раскрывающие тему. Правильно заданный вопрос говорит о знании материала. Как вариант можно передавать мяч тому ученику, который знает ответ на вопрос (по заранее оговоренным условиям)

Игра «Ответ на всех».

Учитель предлагает раскрыть тему урока, например, «Металлы в таблице Менделеева».

Те, кто знает, встают. Первым отвечает ученик по выбору учителя (по считалочке, по букве фамилии и т.п.). Ученики, услышавшие «свой» ответ, садятся. Те, кто может что-либо добавить, продолжают стоять. Игра идет до тех пор, пока не останется ни одного стоящего. Учитель или экспертный совет из учеников определяют лучший ответ.

3) На этапе повторения пройденного материала.

3.1. Игра «Краткость – сестра таланта».

Выбирается тема, например, «Класс Млекопитающие». Учитель предлагает объединиться в группы по 4 человека. На обсуждение дается до 5 мин. Ученики должны раскрыть тему, используя наименьшее количество слов и сформулировать ответ в пяти предложениях. Задание может даваться в виде карточек всему классу или двум-трем группам, или каждой группе можно дать свою тему.

3.2. Игра «Угадай-ка».

Вариант 1.

Учитель раздает по партам карточки с написанными на них понятиями, вручая их только одному из пары. Получивший карточку ученик начинает рассказывать соседу о своем понятии маленькие детали. Если его товарищ не догадывается, о чем идет речь, детали обрастают подробностями до тех пор, пока он произнесет написанное на карточке слово.

Примеры приводимых деталей к слову «туман»:

1. Если туда попасть, то ничего не станет видно, хоть и не темно.
2. Похоже на сугробы, только взять в руки никак нельзя.
3. Босые ноги в нем сразу становятся мокрыми.
4. Чаще всего его можно увидеть утром.
5. Днем, как правило, исчезает бесследно, но может опять появиться вечером.
6. Очень похоже на облака, которые почему-то опустились на землю.

Вариант 2.

Все подсказки приводит учитель. Ученики, понявшие о чем идет речь, встают. Когда их наберется 5-6 человек, учитель предлагает показать явление используя пластику тела. Если явление будет угадано, ученики получают баллы или оценку.

3.3. Запоминание правил и законов. Игра «Пишущая машинка» (отличная форма работы для развития способности работать в едином режиме, объединяя усилия).

Берется любое определение, например: «Химия – это наука о веществах, их свойствах и превращениях». Каждый ученик присваивает себе букву алфавита (по порядку). Игроки договариваются, что при произнесении заглавной буквы все встают. При произнесении «своей» буквы встает только ее «владелец». По окончании слова – все делают хлопок. При тире – два хлопка, при запятой – щелчок пальцами. На точке – все топают ногой. После каждой ошибки все начинают «печатать» заново.

Итак, первый ученик произносит: «Х», – все встают и снова садятся. Второй человек, вставая, произносит: «И», – и садится. Произнося «М», встает третий человек, садится. На «И» встает и садится четвертый человек. На «Я» –

пятый. Потом все хлопают один раз (окончание слова), еще два раза (на тире) и так далее до точки, когда все топают один раз.

Как правило, с первого раза «напечатать» все определение не получается. Чтобы довести дело до конца, игру придется начинать 5-6 раз.

3.4. Запоминание количественного материала.

Игра «Снежный ком». Ученики сидят за партами, составив их в круг или в квадрат – так, чтобы каждому было видно каждого. Учитель предлагает вспомнить, например, посуду и предметы химической лаборатории. Первый ученик говорит ПРОБИРКА, второй произносит уже названное слово и добавляет к нему свое – ПРОБИРКА, ШТАТИВ, третий действует по принципу второго – ПРОБИРКА, ШТАТИВ, КОЛБА, четвертый – ПРОБИРКА, ШТАТИВ, КОЛБА, РЕТОРТА и т.д. «Снежный ком» нарастает, предметы повторяются по несколько раз и запоминаются в игре без напряжения. Так же можно запоминать, например, органоиды клетки.

Если в процессе игры кто-то не может вспомнить названный предмет, ему можно подсказывать любым способом, кроме вербального.

Все эти игры можно использовать на любом предмете. Я предлагаю еще несколько игр, соответствующих определенным предметам.

Биология.

Тема: «Способы передвижения живых организмов»

Игра «Жизнь в движении» (на закрепление материала)

Ученики по случайному признаку (например, у кого в фамилии есть буква Д, Н или Л) объединяются в команды. Учитель называет командам организм (или животное) с определенным способом перемещения в пространстве. Например: амебы, жгутиконосцы, инфузории. Каждая из команд показывает пластически особенности движения организма. Ученики, не участвующие в показе, должны узнать этот организм. Наиболее удавшаяся работа определяется при помощи аплодисментов. Каждая команда набирает очки или получает оценку.

Химия

Тема: «Виды реакций»

Класс объединяется в группы по 4 человека. Каждая группа получает карточку с видом реакции, например, разложения. Используя схему строения драмы: завязка – развитие – кульминация – развязка, необходимо сочинить произвольную историю или сказку, соответствующую типу реакции.

Например, пример сказки, иллюстрирующей реакцию разложения: $2\text{Hg}_2\text{O} \rightarrow 2\text{Hg} \uparrow + \text{O}_2 \uparrow$ (при воздействии электрического разряда).

Завязка. Жили-были два брата. Они были неразлучны, всегда и везде находились рядом и были счастливы. Все вокруг удивлялись, какими дружными они были.

Развитие. И вот однажды братья пошли в лес заготавливать дрова на зиму. Откуда ни возьмись, налетели тучи, и началась страшная гроза! Братья побежали и спрятались под дерево.

Кульминация. Не успели они друг на друга посмотреть, как в дерево ударила молния. Удар был такой силы, что братья разлетелись в разные стороны на огромное расстояние.

Развязка. Когда закончилась гроза, они поняли, что стали другими, и теперь им придется жить поодиночке.

Физика

Тема: «Электрические цепи, последовательное соединение»

Игра «Механизмы» (на повторение материала).

Раздаточный материал – разрезные картинки со схемами бытовых приборов (лампочка, вентилятор, люстра, ночник, фен, утюг, кофемолка, электрочайник). Каждый ученик класса получает фрагмент одной из картинок и ищет среди остальных учеников тех, кому достались фрагменты этой же картинки. Команда формируется из владельцев фрагментов одной картинки. (Если фрагментов больше, чем учеников, то оставшиеся карточки выкладываются отдельно, откуда команда может добрать недостающие).

Далее ученики каждой команды пластически показывают работу последовательной электрической цепи того прибора, который нарисован на картинке. Не участвующие в показе команды, должны догадаться, какой бытовой прибор показан. Самая удачная работа оценивается баллами или оценкой.

Примеры театральных игр, вошедшие в методические рекомендации «Театральные технологии в помощь учителю. Естественные науки» могут быть интересны педагогам, которые хотят сделать свои уроки неожиданными и не скучными.

Литература

1. Уроки театра на уроках в школе / Сост. Ершова А. П. — М., 1992.
2. Актерский тренинг по системе Станиславского. Упражнения и этюды .М.: АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2009 .
3. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. М.: Речь, 2002 .
4. Кнебель М. Поэзия педагогики. М. :Всероссийское театральное общество, 1984.
5. Чехов М. Тайна актерского мастерства. Путь актера. М.:АСТ, 2009.

Косякова Е.С.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: e.kosyakova96@mail.ru

ОСВОЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМИ КАК ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТУ В ШКОЛЕ

По материалам круглого стола «Лингвистические и методические аспекты обучения школьников иностранному языку»

В статье освещаются вопросы освоения иностранного языка дошкольниками, формирования у обучающихся языковой компетенции. Автор акцентирует внимание на цели и задачах раннего овладения иностранным языком, говорит об успешности овладения английским языком, анализирует сильные стороны УМК «Happy House (New Edition) 1-2, который используется для подготовки к изучению предмета «Английский язык» в школе.

Ключевые слова: дошкольники, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, английский язык, УМК.

The article discusses the issues of learning a foreign language by preschoolers, the formation of language competence in students. The author focuses on the goals and objectives of early studying a foreign language, speaks about the success of mastering English, analyzes the strengths of the educational and methodical manual «Happy House (New Edition) 1-2», which is used to prepare for the study English in school.

Keywords: preschoolers, learning a foreign language, communicative competence, speech activity, English, educational and methodical manual.

В наше время глобализации знание иностранных языков считается жизненной необходимостью. Изучение неродного языка позволяет нам не только знакомиться с культурой и традициями других стран, свободно путешествовать по миру, а также развивать мышление, воображение и память. В связи с этим мы встречаем все больше родителей, которые заинтересованы в том, чтобы их дети стали изучать иностранный язык с ранних лет. Именно дошкольный возраст является благоприятным периодом для языкового развития, поскольку ребенок проявляет интерес ко всему новому, тянется к знаниям не потому, что так нужно, а по своей инициативе и желанию. Дошкольники по сравнению с людьми старшего возраста достаточно быстро усваивают материал, особенно если он преподнесен в необычной форме, например, игровой. Так как игра в данный период является ведущим видом деятельности, дети с удовольствием принимают ее правила и полностью погружаются в процесс изучения иностранного языка. Обучаясь иностранному языку с ранних лет, у ребенка активно развиваются не только психические процессы, но и формируются основы коммуникативной компетенции, что способствует совершенствованию его личности в целом [4: с. 846].

Для некоторых первоклассников, резко поменявших режим дня, изучение иностранного языка в первые месяцы школьного обучения является большой нагрузкой. Исходя из этого, обучение иностранному языку на раннем этапе обеспечивает благоприятный эмоциональный климат в процессе школьной адаптации учащегося, так как способствует сокращению количества стрессовых ситуаций и создаёт учебную мотивацию.

В дошкольном периоде особое место занимает обучение иностранному языку как механизм формирования личности ребёнка, приобщении его к языку и культуре другого народа, а также развитию коммуникативной компетенции.

Детская речь развивается на основе речевой функции, которая впоследствии переходит в речевые навыки. По мнению А.А. Леонтьева, Н.А. Горловой, Е.В. Маяковой, речевая деятельность является ведущей в овладении иностранным языком, так как уже к трёхлетнему возрасту у ребенка формируются основные речевые навыки [3: с.101-103]. Речевая способность к иноязычной речи - это последовательное развитие устной (слушание и говорение) и письменной (чтение и письмо) речи.

Изучение английского языка в дошкольном возрасте включает в себя определённые этапы: на первой ступени обучающийся овладевает языком на интуитивно-практическом уровне, а после переходит к знаково-символическому, предполагающему усвоение элементарных форм общения на изучаемом языке без знания теоретических основ [2: с.58].

Е.В. Бодрова подчёркивает значимость изучения дошкольниками иностранного языка как одного из предварительных этапов, позволяющих подготовить ребёнка к смене ведущей деятельности – учению. По её мнению, раннее знакомство с неродным языком даёт возможность сформировать правильное произношение, обогатить словарный запас, развить навыки аудирования и говорения [1: с.218]. При правильно организованной работе, у дошкольников будет формироваться необходимый коммуникативный минимум иноязычного общения на элементарном уровне овладения языком. В том числе, пропадет страх получения незнакомой информации и зажатость, вызванная неуверенностью в связи с незнанием ответа. Ребенок, находясь в привычной игровой среде, усваивает намного больше пройденного материала и готов получать новые знания.

Успешность овладения иностранным языком также определяется умением педагога ориентироваться в разнообразии методик и методических пособий и использовании их на занятиях/уроках. Для того чтобы подготовить детей дошкольного возраста к обучению английского языка в школе, преподаватели используют такие учебно-методические комплекты, как: УМК «Happy house (New Edition) 1-2», УМК «Letter land», Starter в УМК «Spotlight» и УМК «Starlight» и др. На мой взгляд, учебно-методическое пособие УМК «Happy House (New Edition) 1-2» [5: с. 125] может быть одним из наиболее подходящих

вариантов для овладения английским языком дошкольников и подготовки их к обучению этому предмету в школе.

Авторы S. Maidment и L. Roberts разработали УМК «Happy House (New Edition) 1-2», который представляет собой двухуровневый курс для детей, ранее не изучавших иностранный язык. Первая часть знакомит дошкольников с английским языком посредством говорения и аудирования, а вторая часть предлагает постепенное изучение письма и чтения.

Преимуществом данного УМК является последовательное развитие и совершенствование языковой компетентности учащихся, и использование заданий, способствующих коммуникативному овладению изучаемыми языковыми единицами. Рассмотрим обучение дошкольников с точки зрения формирования языковой компетенции.

Изучение лексики иностранного языка позволяет начать обучение естественным образом. На начальном этапе дошкольники знакомятся с языковым материалом через песенки, карточки и игровые виды деятельности. Особое внимание уделяется фразам речевого этикета. (Hi, Hello, Good morning, Goodbye, Thank you, Excuse me и другие).

При формировании грамматических навыков на начальном этапе, обучающиеся знакомятся с базовыми структурами построения предложений. Задания по грамматике позволяют использовать грамматические средства в коммуникативных целях. На начальном этапе дошкольники изучают следующие грамматические структуры: "What's your name?", "How old are you?", "Who's \ What's this? \ What's that? –" и другие.

Знакомство с орфографией английского языка начинается с изучения алфавита и строится на умении сопоставлять буквы со звуками речи, используя учебник «Happy Alphabet Book». Для развития орфографических навыков в учебной деятельности применяются упражнения на узнавание, воспроизведение и запоминание написания отдельных.

Поскольку на занятиях по иностранному языку учитель говорит только на иностранном языке, основным методом при обучении произношению является имитация звучащей речи. Учащиеся прослушивают большое количество разнообразных аудио-фрагментов, сопровождаемых заданиями «Слушай и повторяй», осуществляя развитие не только слухо-произносительных навыков, но и ритмико-интонационных умений.

Таким образом, УМК «Happy House (New Edition) 1-2», предлагает различные задания по развитию всех видов речевой деятельности, позволяет сформировать базовые языковые компетенции у дошкольников и подготовить к изучению предмета «Английский язык» в школе.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в дошкольном возрасте происходит успешное усвоение правил и норм английского языка, развитие психических процессов позволяет сохранить полученные знания, умения и

навыки в памяти и применять их в практической деятельности, что влечет развитие коммуникативных навыков.

Литература

1. Бодрова, Е.В. Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3-7 лет) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №2. – С. 217–219.

2. Маякова, Е.В. Инновационная методика обучения английскому языку детей дошкольного возраста // Методист. – 2017. – № 10. – С. 58.

3. Маякова, Е.В. Цели и задачи раннего обучения иностранным языкам (проблемный контекст) // Проблемный и ноосферный подходы к реализации средств современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации: материалы XVI Московской международной конференции. Ответственный редактор Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник +, 2017. – С. 101–103.

4. Сазонова, И.Н., Коненко Е.А. Зачем изучать английский язык с дошкольниками? // Молодой ученый. – 2016. – №13. – С. 846–849.

5. S. Maidment, L. Roberts Happy House (New Edition) 1-2. Class Book. Oxford University Press. – 2009.

Кириленко В.С.,

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДЕТЕЙ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье поставлена проблема развития организаторских способностей у дошкольников, рассматриваются условия формирования у детей 5-6 лет организаторских умений в подвижных играх. Изучен вопрос зависимости уровня развития организаторских умений от уровня физической подготовленности дошкольника.

Ключевые слова: организаторские умения, организаторские способности, физическая подготовленность, подвижная игра.

Современная система образования предъявляет к дошкольнику достаточно высокие требования. К моменту поступления в школу дошкольник должен уметь организовать самостоятельно свою деятельность, а также уметь организовывать деятельность в микрогруппе. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития организаторских способностей.

Организаторские способности необходимы ребенку для достижения поставленных целей, наделяют личность ребенка настойчивостью, упорством в

их достижениях. Развитие у дошкольников умений четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, активно взаимодействовать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками – все эти позиции заложены в требованиях в ФГОС ДО как целевые ориентиры образования ребенка-дошкольника.

Тема развития организаторских способностей всегда привлекала представителей научного сообщества. В отечественной литературе данной проблеме посвящены исследования Г.А. Ашина, Е.С. Кузьмина, Б.П. Парыгина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского. По мнению исследователей, организаторские умения – это способность человека объединить других людей для какой-либо совместной деятельности и при этом обеспечивать ее высокую продуктивность. Это приобретенные качества личности. Они могут быть воспитаны у каждого ребенка, если будут созданы соответствующие условия [3, с. 157]. Теоретический анализ психологических и педагогических исследований позволил нам выделить следующие организаторские умения, доступные детям дошкольного возраста и необходимые для самостоятельной совместной деятельности: распределение функций между участниками, экспликация норм деятельности, взаимный контроль за действиями друг друга.

В детском саду дошкольник включается в различные виды деятельности – игру, труд, конструирование и др. Все эти занятия в большинстве своем имеют коллективный характер, а значит, требуют проявления организаторских способностей детей. Ведь в процессе совместной деятельности необходимо поставить цель, определить способы ее достижения, распределить обязанности в соответствии с интересами каждого ребенка. Также необходимо контролировать происходящее и, в конечном итоге, оценить результаты совместной деятельности. Развитие у старших дошкольников умений планировать собственную деятельность, умений правильно поставить задачу группе, проконтролировать ее выполнение, распределить обязанности и, самое главное, вовремя суметь сориентироваться в сложной ситуации – все это предполагает формирование у них организаторских умений. Для их формирования необходимо включать в процесс обучения специальные приемы, способствующие развитию организаторских умений, создавать условия для проявления активной позиции дошкольника, которая будет обуславливать необходимость организации своей деятельности и деятельности других [5, с. 35].

Развитие организаторских умений — сложная и многогранная задача. Полагаем, что формирование организаторских умений возможно в различных видах деятельности, в том числе в игровой. Наиболее эффективным средством развития организаторских умений, на наш взгляд, является подвижная игра. Основной целью подвижных игр является развитие в ребенке физических качеств: скорости, выносливости, ловкости, силы. Но цель подвижных игр не только в этом. Вторичной, но не менее важной задачей является развитие у дошкольников умений согласованного поведения ребенка в команде

сверстников: умение контролировать соблюдение правил, решать спорные вопросы и конфликты без вмешательства взрослого, оценивать отношения партнеров, их игровое поведение. Именно в подвижной игре ребенок овладевает умениями, необходимыми для успешного взаимодействия с другими в организации совместной деятельности – организаторскими умениями.

Наблюдения в практике дошкольного образования показывают, что лучше всего организуют совместные подвижные игры дети с хорошей физической подготовкой. По основным физическим качествам (ловкость, сила, быстрота, координация и др.) они, как правило, опережают других детей. Они умеют общаться с ровесниками в разнообразной деятельности и объединить ребят вокруг себя на основе общности интересов, симпатий, что, несомненно, является основой дружеских взаимоотношений и понимания. Именно эти качества делают таких ребят лидерами и организаторами совместной игровой деятельности.

Для определения взаимосвязи развития у детей организаторских умений с уровнем развития физических качеств (быстрота, сила, ловкость, гибкость) нами была поставлена задача определить исходный уровень физических качеств и организаторских умений исследуемых дошкольников.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ Детский сад №6 "Матрешка" городского округа Звенигород с детьми старшего дошкольного возраста, в количестве сорока семи человек. Возраст участников эксперимента от пяти до шести лет.

Для определения развития у старших дошкольников физических качеств нами были использована методика изучения особенностей развития физических качеств и освоения основных движений у детей дошкольного возраста (автор Н.А. Ноткина): бег 30 м; прыжки в длину; метание малого мяча; динамометрия правой и левой кистей; наклоны вперед. Результаты тестирования сравнивались с региональными стандартами, на основе чего делался вывод об уровне физической подготовленности исследуемых дошкольников [2, с. 47].

Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что физическая подготовленность дошкольников находится на среднем уровне. Скоростные способности, как у мальчиков, так и у девочек были проявлены с результатом ниже среднего (бег 30 м: 8,38 сек – мальчики, 8,71 сек – девочки), причем показатель девочек оказался немного выше, чем у мальчиков.

Графический анализ результата представлен на рисунке 1:

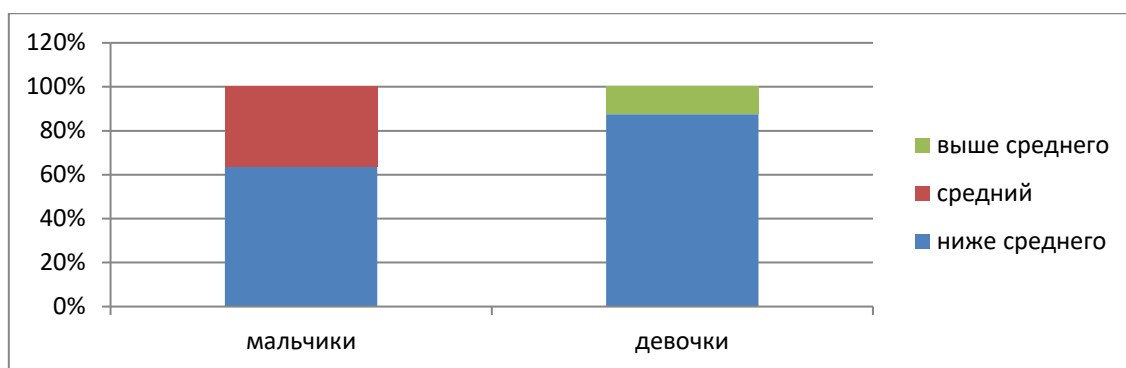


Рисунок 1. Бег 30 м

Комплексное проявление быстроты, силы и ловкости проверялось при помощи теста «прыжок в длину с места». Результат группы детей находится на среднем уровне (мальчики – 765,8 см, девочки – 671,4 см). Графически результат представлен на рисунке 2:

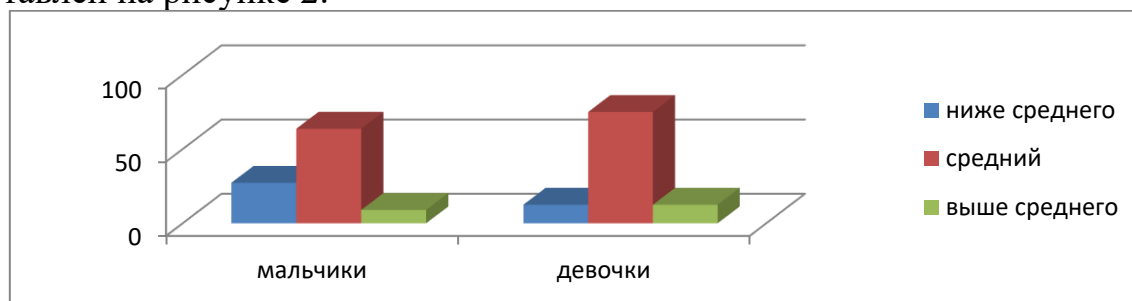


Рисунок 2. "Прыжок в длину"

Сила рук определялась при помощи теста «метание малого мяча», а также с применением ручного динамометра. Тестирование показало, что показатель развития силы рук детей исследуемой группы находится на среднем уровне. В тесте «метание малого мяча» большинство девочек и мальчиков показало средний результат (62,5% и 72,7% соответственно), с результатом ниже среднего закончили тест 18,2% мальчиков и 12,5% девочек. Результат выше среднего получили 19,3% мальчиков и 14,8% девочек.

Второй тест, с помощью которого определялась сила кистей рук детей, - динамометрия. Согласно проведенному исследованию и мальчики, и девочки исследуемой группы показали результаты: средний - мальчики и выше среднего - девочки (6,2 и 6,6 соответственно при проведении теста для правой руки. И 5,9 и 7,1 при проведении теста для левой руки). Данные этого же теста, проведенного с левой рукой, низкие. И девочки, и мальчики показали средний уровень показателей силы кисти левой руки. Так усредненный показатель и девочек, и мальчиков составил 5,9.

Уровень развития гибкости определялся при помощи теста «наклон вперед сидя». Результаты измерялись в сантиметрах. И мальчики, и девочки показали средний уровень развития данного качества. Итоговые результаты упражнений на силу рук и гибкость, проведенных среди мальчиков и девочек, представлены

ниже на диаграммах (рисунки 3,4,5). Они показывают, что, в основном, по данным упражнениям на оценку физической подготовленности были выявлены средние результаты.

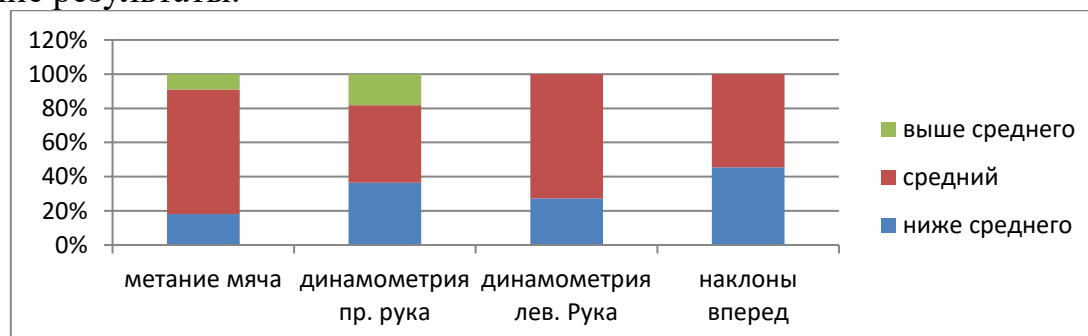


Рисунок 3. Уровень физической подготовленности мальчиков

Сводные результаты уровня развития физических качеств у девочек и мальчиков представлены ниже на рисунке 4 и 5 соответственно:

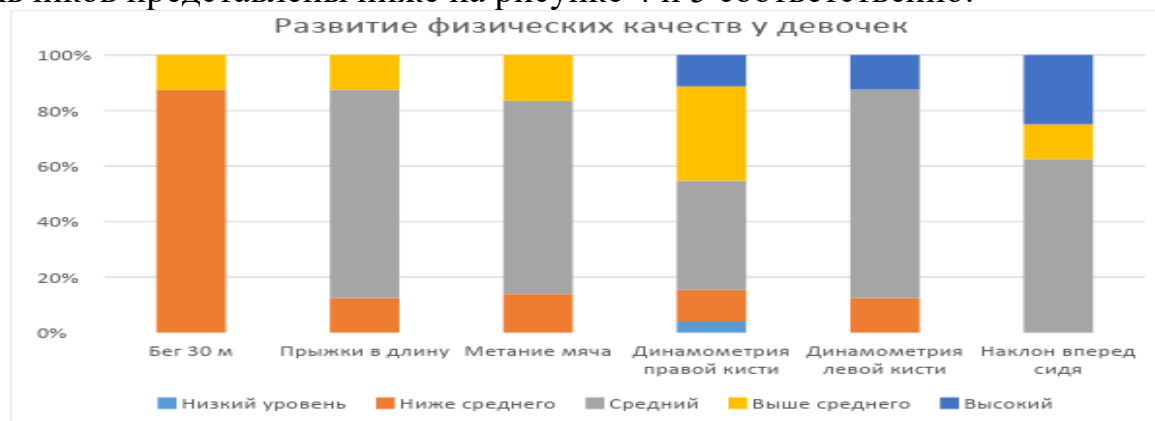


Рисунок 4. Уровень развития физических качеств у девочек

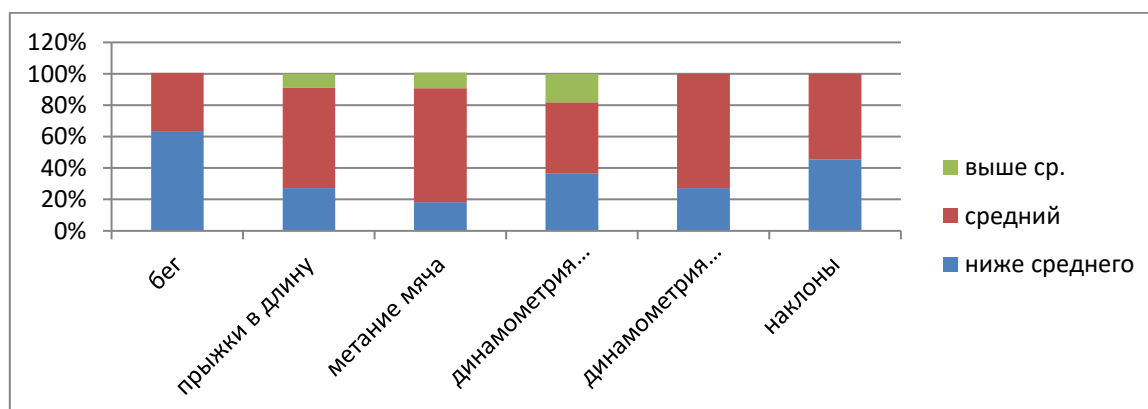


Рисунок 5. Уровень развития физических качеств у мальчиков

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие физических качеств детей старшего дошкольного возраста, рассматриваемой группы, находится на среднем уровне, что может быть объяснено недостаточной двигательной

активностью за пределами учреждения образования, малоподвижным образом жизни.

С целью выявления уровня развития организаторских умений у детей был использован метод наблюдения. Наблюдения были организованы за детьми, участвующими в подвижных играх. Мы фиксировали позицию ребенка: кем он выступал – организатором или участником данной деятельности. Всего было собрано 47 протоколов наблюдений. Оценка результатов осуществлялась в баллах, после чего они подвергались качественному и количественному анализу. Организаторские умения детей фиксировались по следующим критериям.

1. Распределение функций между участниками:

3 балла - ребенок может назначить, выбрать с помощью считалки водящего, может объяснить, почему он поручает роль именно этому ребенку; он может взять ведущую роль на себя или же выбрать того, кто желает быть водящим;

2 балла - если ребенок может назначить или выбрать с помощью считалки ведущую роль, но при этом он испытывает затруднение взять ведущую роль на себя или же выбрать того, кто желает быть водящим;

1 балл - если ребенок не распределяет функции между участниками, передаёт инициативу другому.

2. Экспликация правил игры:

3 балла - ребенок раскрывает последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал. Он указывает местоположения играющих и игровые атрибуты, используя пространственную терминологию. С помощью вопросов он проверяет, как дети поняли игру.

2 балла - ребенок раскрывает последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал, но при этом он не указывает местоположения играющих и игровые атрибуты, испытывает трудности в использовании пространственной терминологии.

1 балл - ребенок только при помощи взрослого может пояснить последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал.

3. Осуществление контроля за действиями друг друга:

3 балла - ребенок следит за движениями участников игры: подсказывает лучший способ действия, помогает личным примером, делает замечания.

2 балла - если ребенок частично следит за выполнением правил.

1 балл - если ребенок не следит за движениями и выполнением правил участниками игры.

Уровень сформированности организаторских умений детей определялся по общему баллу:

21-27 баллов – дети понимают ситуацию, в которую попадают участники игры, намерения и мотивы их поступков. Организаторские действия ребят направлены на достижение цели, о своих намерениях открыто сообщают

партнеру. Ребенок может распределить функции между участниками, эксплицировать правила игры, осуществить контроль за действиями друг друга.

15-20 баллов – дети этой группы понимают ситуацию игры, но испытывают затруднения в понимании мотивов и намерений участников. Организаторские действия не закончены, в ходе игрового взаимодействия с партнерами наблюдается отступление от задуманного. Ребенок затрудняется в одном, или в нескольких компонентах организаторских умений (распределение функций, экспликация правил, контроль за действиями друг друга).

9-14 баллов – в процессе игрового взаимодействия ребенок не распределяет функции между участниками, передаёт инициативу другому; только при помощи взрослого может пояснить последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал; не следит за движениями и выполнением правил участниками игры.

В результате обследования были получены следующие данные. Высокий уровень развития организаторских умений выявлен у 15,8% детей, на среднем уровне развития организаторских умений находятся 68,4%, на низком уровне - 15,8% дошкольников.



Рисунок 6. Уровень развития организаторских умений у детей в подвижной игре

С целью выявления наличия связи между уровнем развития организаторских умений и уровнем физического развития дошкольников, был использован такой метод статистического анализа, как корреляция. Корреляционная зависимость – это изменения, которые вносят значения одного признака в вероятность появления разных значений другого признака. Данный метод анализа был проведен с использованием объективных показателей детей по представленным видам физической активности (бег, прыжок в длину, метание мяча, динамометрия обеих рук, наклоны) по отношению к баллам, характеризующим уровень развития организаторских умений дошкольника.

Результаты получились следующие: при беге коэффициент корреляции составил 0,03; при метании мяча – 0,2; динамометрия левой руки – 0,1; наклоны – 0,2; прыжки в длину – 0,1; динамометрия правой руки – 0,4. Так как величина коэффициента корреляции отражает силы связи между значениями, при оценке

этой связи используется шкала Чеддока, согласно которой корреляция от 0 до 0,3 является очень слабой, это характерно для большей части наших результатов. Коэффициент от 0,3 до 0,5 характеризует слабую корреляцию, она выявилась в зависимости между динамометрией правой руки и показателями организаторских умений.

Таким образом, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что уровень организаторских способностей понятие комплексное и не может зависеть в полной мере от уровня физической подготовленности. Хотя это не отрицает того факта, что занятия физическими упражнениями, высокий уровень двигательной активности способствует оптимальному гармоничному и всестороннему развитию личности дошкольника.

Литература

1. Кириленко В.С., Флегонтова Н.П. Формирование организаторских умений в подвижной игре у детей старшего дошкольного возраста/ В.С. Кириленко, Н.П. Флегонтова // Укрепление здоровья дошкольников средствами физической культуры. – М., 2018. – С. 123-130.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Козлова С.А., Куликова Т.А. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 253 с.
3. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. – СПб.: «Издательство «Детство-пресс», 2010. – 592с.
4. Психологический словарь/ Ред. кол. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов и др.; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 365 с.
5. Психология и педагогика игры дошкольника/ Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1996. – 201 с.
6. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения/ К. Фопель. – М.: Наука, 2009. – 195 с.

Прокофьева В.И.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: 6061777@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования лингвистической компетенции учащихся начальной школы. Доказано, что определяющим в речевом развитии учеников начальной школы является коммуникативно-речевой принцип, связанный с источником информации. Раскрыта роль литературного чтения, способствующая опыту межличностного общения.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, компетентностный подход, языковая компетентность, литературные чтения.

The article deals with the problems of forming the linguistic competence of elementary school students. It is proved that the communicative-speech principle associated with the source of information is decisive in the speech development of elementary school students. The role of literary reading, contributing to the experience of interpersonal communication.

Key words: linguistic competence, competence-based approach, language competence, literary readings.

На современном этапе становления государственных стандартов образования важное место занимает проблема усвоения школьниками, знаний в целом и языковых знаний в частности, что обеспечивает способность личности ученика выполнять коммуникативные действия, использовать правила общения в различных ситуациях обучения, и, конечно, организовывать устную и письменную самостоятельную речевую деятельность. Данная деятельность создает условия для эффективного личностного роста.

Лингвистическое развитие человека происходит на протяжении всей жизни. Однако психологами доказано, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования лингвистической компетенции.

Постепенно овладевая устной и письменной речью, младшие школьники открывают для себя широкие возможности познания и успешной социализации на всех этапах возрастного развития. Именно поэтому в ФГОС НОО придается особое значение формированию лингвистической компетентности младших школьников как одному из требований к выпускнику современной начальной школы.

Под понятием «лингвистическая компетенция» понимают совокупность умений и навыков, которые необходимы для речевого общения с другими индивидами и для обучения языку в целом. В школьной практике под лингвистической компетенцией понимают способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства для овладения всем богатством языка.

Формирование лингвистической компетенции младших школьников может эффективно осуществляться при использовании следующих методов.

Для формирования фонетического уровня можно использовать объяснительно-иллюстративный метод и метод творческого чтения. При объяснительно-иллюстративном методе и методе творческой обработки прочитанного применяются следующие приемы:

- выразительное (художественное) чтение учителя;
- чтение мастеров художественного слова;

- выразительное чтение учениками;
- комментирование чтения;
- обсуждение, активизация непосредственного впечатления учеников;
- мнение по проблемным вопросам (художественным, моральным, социальным и политическим);
- творческие задания об результатах жизненных наблюдений или по тексту книги.

Работа по формированию языковой компетенции младших школьников на фонетическом уровне проводится по следующим направлениям:

- формирование правильного произношения звуков, работа над дикцией;
- развитие речевого дыхания;
- формирование речевого слуха;
- работа над ударением и орфоэпией;
- развитие выразительности речи;
- совершенствование интонационных умений учащихся.

Формирование лингвистической компетенции на словообразовательном уровне нацелено на следующие цели: развитие и закрепление знаний о словообразовательных закономерностях, освоение словообразовательных норм и правил употребления единиц языка в речи. Для реализации данных целей можно использовать проблемный, эвристический и частично-поисковый методы.

Для реализации данных методов используются следующие приемы:

- нахождение в контексте (или в ряду однокоренных слов) словообразовательной пары, т.е. производного и производящего слова;
- определение в паре близкородственных слов основных и дополнительных слов;
- сравнение первичных и вторичных слов по значению и структуре;
- описание значения вторичного (производного) слова через первичное, используя метод интерпретации значения слова «значение»;
- определение значения словообразовательных морфем.

Представляет интерес вопрос формирования лингвистической компетенции на лексическом и морфологическом уровнях. Для формирования данных направлений компетенции в начальной школе методистами предлагаются следующие методы работы:

- объяснительно-иллюстративный;
- эвристический;
- проблемный;
- исследовательский.

Эти методы реализовываются на практике с использованием следующих приемов:

- подбор синонимов (антонимов, идиом и т. д.) к этому слову;

- объяснение слов, идиом и значений диалекта (профессионального и т. д.) в толковом словаре;
- определение смысла использования произнесенного (указанного учителем) слова;
- создание слова из слова (в соответствии с его контекстом);
- создание предложения с конкретным словом.

Синтаксические умения способствуют пониманию смысла текста и формированию собственной письменной и устной речи. Поэтому большое значение имеет формирование лингвистической компетенции на синтаксическом уровне, который считается высшим уровнем языковой системы. Именно он осуществляет взаимодействие всех уровней языковой системы.

Представляет интерес такой прием как сочетание работ из разных видов искусства:

- чтение литературного произведения и воспроизведение картины известного художника;
- чтение, лучше поэтического произведения, параллельно с музыкой;
- чтение и рассказывание историй с использованием визуальных материалов: чтение и рассказ по игрушкам (например, представление сказки совмещается с показом игрушек и их действий) и с использованием настольного и кукольного театра.

Эвристические и исследовательские методы реализуются следующими приемами:

- построение системы заданий по тексту художественных произведений;
- подготовка отчетов и презентаций в качестве оппонента;
- самостоятельный анализ текста, который не в классе;
- выполнение творческих заданий;
- морфологическая организация текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что для формирования лингвистической компетенции младших школьников необходимо сочетать в комплексе методы, направленные на развитие всех языковых уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического.

Литература

1. Акимова, М.К. Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Обнинск: Печать, 2003. – 242 с.
2. Бобылев Б.Г. Культура речи и стилистика. - Орел: ОрелГТУ, 2003. 132 с.
3. Серебренникова Ю.А. Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе фонетической работы // Известия института педагогики и психологии образования. - 2017. - № 1. - С. 128-130.

4. Серебренникова Ю.А., Амусина В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка // Начальная школа. 2016. № 6. С. 29-32.

Короваева М.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: masha_kor96@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические
аспекты обучения школьников иностранному языку»*

В данной статье рассматривается вопрос о применении проектной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: Начальное образование, проектная деятельность, обучение иностранному языку, начальная школа.

Технология проектного обучения пришла в Россию в 20-х годах XX столетия, в ее основу легли идеи выдающихся философов и педагогов, таких как Джон Дьюи и Эдвард Ли Торндайк. Их основные идеи заключались в том, что образование – это процесс накопления и повторения уже имеющегося опыта для углубления его содержания. Дьюи считал, что человек приобретает знания и опыт именно тогда, когда он самостоятельно исследует проблемной среду, составляет схемы и реализует различные эксперименты. Самое важное в проектной деятельности – преодоление затруднений ученика. В процессе обучения ученики самостоятельно планируют и решают практические задачи. Первым отечественным педагогом, попытавшимся внедрить этот метод обучения в школу, был С.Т. Шацкий. Основным отличием применения этого метода в СССР был упор на трудовую и идеологическую направленность проектов, что не давало место системе знаний в области конкретных предметов.

Общим теоретическим вопросам проектного обучения посвящены труды А.А. Карачева, В.А. Моляко, В.Д. Симоненко, Б.Ф. Ломова, В.В. Рубцова, Н.Н. Нечаева и других. Толкования понятия «проектная деятельность» различны, но несмотря на это все исследования в этой области указывают на творческий характер данной деятельности.

Согласно определению К. М. Кантора проект – «это проявление творческой активности человеческого сознания, через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию». Организация проектной деятельности обучающихся включает в себя совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов, творческих и направленных на самостоятельное достижение поставленных целей.

«При организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. Очевидно, что при развитии исследовательской деятельности нет готовых эталонов знания, а происходит трансформация от объектно-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности» [2, с.146]

Проектный метод обучения имеет ряд преимуществ:

- Формируется ряд компетенций (языковая, информационная, социокультурная, необходимых не только для изучения иностранного языка, но и для применения на практике в дальнейшей жизни;
- Через метод проектов развиваются творческие общеучебные умения;
- Работа над проектом предполагает постоянное применение знаний, полученных при работе над темой и на уроках на практике;
- Учащиеся видят результат своего труда, учатся оценивать себя и окружающих.

«Проектный метод обучения в школьном образовании не должен быть альтернативой классно-урочной системе. Он дополняет образовательный процесс и дает ему новые смыслы и задачи. От классических методов обучения проект отличается тем, что учащиеся действуют самостоятельно, а педагог лишь консультирует, корректирует, фасилитирует деятельность детей.» [1, с. 77]

Е.С. Полат выделяет несколько основных классификаций проектных работ:

- по доминирующей деятельности;
- по предметно-содержательной области;
- по числу участников;
- по характеру координации;
- по продолжительности.

В контексте данной работы наибольшее внимание уделялось классификации проектных работ в начальной школе на базе доминирующей деятельности. По этой классификации проектные работы разделяются на:

- исследовательские проекты;
- ролевые, игровые проекты;
- творческие проекты;
- практико-ориентированные;
- ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. [3, с. 37-45]

Для начальной школы наиболее простыми в реализации и интересными являются исследовательские и творческие проекты. Данные виды проектов можно реализовать на уроке, они требуют наличие структуры, их проще контролировать.

Для проектной деятельности на иностранном языке в младшей школе, нами было выделено два типа актуальных проектов, соответствующих уровню обучающихся:

- Разработка продукта на иностранном языке (кроссворд, книга, презентация-фильм, эссе)
- Исследовательские работы, где поиск и презентация результатов исследования осуществляется на иностранном языке.

В данной работе нам бы хотелось подробнее остановиться на следующих формах организации проектной деятельности младших школьников.

Разработка продукта на иностранном языке может использоваться, как конечная точка в изучении новой темы. В частности, это может быть полезно при изучении новой лексики по конкретной теме. Сложность проектов должны варьироваться в зависимости от ступени обучения, начиная от простых кроссвордов, заканчивая речевым продуктом (письмо другу по переписке, зарисовка в газете.

Представляем пример такого проекта, проведенного педагогом Тимошкиной Г. В. в Гимназии №6 города Лангепас.[4]

Проект проводился по теме «Animal» в первом классе. Целью данного проекта было повторение лексики по теме «Животные» и развитие навыков орфографии. В итоге должен получиться продукт в виде кроссворда.

Ход проекта:

На первом этапе обучающиеся повторяют слова по теме «Animal», решают готовый кроссворд из учебника, а также узнают, как сделать

Вторым этапом выступает самостоятельная работа. Ученики готовят свои кроссворды дома в электронном виде. Кроссворды, созданные детьми позже используются на уроках для отработки знаний по пройденной лексике по теме «Animal».

В начальной школе данный вид проектов может быть применен при изучении других тем, таких как “My house”, “My family”, “Food”.

В начальной школе работа по составлению и применению кроссвордов проводится аналогично и при изучении других тем (“My body”, “Weather” и т.д.).

Результат работы представлен в виде конечного продукта (кроссворда):

Word Search “Animals”

Задание: Найди 17 слов по теме “Animals”

Wolf

Crocodile

Snake

Panda

Zebra

I	R	Y	L	I	O	N	E	A
R	O	K	H	E	N	C	B	L
D	C	B	P	I	G	A	R	A

<i>Tiger</i>	O	O	S	O	N	L	T	A	E
<i>Pig</i>	G	D	R	A	B	B	I	T	M
<i>Lion</i>	T	I	G	E	R	I	A	U	A
<i>Koala</i>	E	L	E	P	H	A	N	T	G
<i>Fox</i>	R	E	A	G	L	E	F	O	X
<i>Eagle</i>									
<i>Horse</i>									
<i>Rabbit</i>									
<i>Dog</i>									
<i>Hen</i>									
<i>Cat</i>									

В данном проекте хорошо прослеживается связь с пройденным предметом, конечный продукт не только является результатом самостоятельной деятельности учащегося, но также может быть применен на практике для дальнейшего закрепления пройденного материала. Также в процессе его создания ученик не только проявляет творческие способности, но и учится мыслить логически. Таким образом, можно сделать вывод, что данный вид проектов является актуальным и полезным для начальной ступени обучения, а также повышает мотивацию обучающегося к данной теме и способствуют запоминанию материала.

На данный момент существуют различные конкурсы исследований именно на иностранных языках. Рассмотрим примеры таких конкурсов и конкурсных работ на примере английского языка:

1. Международный конкурс исследовательских и творческих проектов на английском языке «Творить и учиться всегда пригодится!» /«English and Art Make Me Smart!». Г. Екатеринбург. Конкурсную основу представляют видео-презентации исследовательских проектов;

2. Дистанционный лингвистический конкурс для школьников и студентов «The world of English». Г. Челябинск. Работы принимаются в различных номинациях, таких как «История США», «Англоговорящий мир», «Английские писатели», «Художественные переводы поэзии» и другие, и представляют собой реферативно-исследовательские работы на английском языке»;

3. Региональная научно-практическая конференция школьников и студентов колледжей «Творчество юных» в рамках конкурса «Искусство познания». Г. Москва, МГПУ. В рамках конференции представляются работы в разных областях, в том числе на английском языке.

Изучив примеры научных работ учащихся школ в рамках конференции «Творчество юных», можно выделить наиболее часто проводимые типы исследований:

1. Реферативно-исследовательская работа об англоязычных странах, их культуре, политике и других аспектах;
2. Социальные исследования, направленное на выявление и исследование социальных явлений, составление статистики.

Нами уже отмечалось ранее, что в исследовательских проектах большое значение имеют четкая структура, обозначенные цели, актуальность и социальная значимость предмета исследования, а также соответствующие методы исследования. Структуру представленных проектов имеют структуру, которую можно сравнить с настоящим научным исследованием. Все исследования проводились и защищались на английском языке. Темы достаточно вариативны, что позволяет детям самостоятельно выбрать самое интересное и актуальное для них самих. Самое главное в таких проектах – овладеть навыками поиска информации на иностранном языке, работе с иностранными ресурсами и развитием коммуникативных навыков.

На наш взгляд, представленные типы научных работ, в первую очередь, доступны для младших школьников, так как имеют достаточно четкую формулировку темы и задач. Поиск информации способствует расширению детского кругозора в данной области, но нагрузка не будет чрезмерной. Также у учащихся есть возможность проявить творческий потенциал, что повышает мотивацию к работе.

Это лишь малая часть конкурсов и конференций, позволяющих раскрыть исследовательские способности младших школьников, что говорит об актуальности и рентабельности данного метода обучения.

Успеха в исследовательской деятельности можно достичь с помощью позитивной мотивации ребенка и грамотной оценки его возможностей. Не менее важно чтобы рядом будет находиться опытный наставник, который всегда поможет в выборе правильного решения к поставленным задачам. Исходя из всего вышесказанного, можно убедиться, что использование исследовательских проектов при обучении не только иностранному языку, но и другим предметам школьной программы, - это один из самых лучших инструментов освоения материала и его закрепления, а также инструмент для развития различных компетенций ребенка.

Литература

1. Жучкова И.А. Специфика внеурочной проектной деятельности на иностранном языке в общем образовании /И.А. Жучкова, Э.З. Ибрагимова, А.В. Межина, А.В. Курсаков // сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания» в 3 ч.. – Белгород: Общество

с ограниченной ответственностью "Агентство перспективных научных исследований", 2017. – С. 77-82.

2. Петрова И.М. Использование исследовательских проектов на английском языке в подготовке студентов, обучающихся по специальности «Международное право» / И.М. Петрова// журнал: Новый филологический вестник. – №3 (14). – М.: Издательство Ипполитова – 2010, С.145-149.

3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка /Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.

4. Тимошкина Г.В. Метод проектов в начальной школе. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2008. [Электронный ресурс]: открытыйурок.рф/статьи/501140/ (Дата обращения: 03.03.2019)

5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — 304 с.

*Аверина Д.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: daryaaverina.1996@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗАДАНИЙ С СОЧИНТЕЛЬНЫМИ ПАРНЫМИ СЛОВСОЧЕТАНИЯМИ

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические
аспекты обучения школьников иностранному языку»*

Статья посвящена развитию лексических навыков на занятиях по английскому языку. В статье представлены различные способы развития лексических навыков при обучении английскому языку младших школьников. В качестве одного из перспективных способов развития навыка усвоения лексики у младших школьников рассматривается работа с сочинительными парными словосочетаниями.

Ключевые слова: обучение младших школьников, лексический навык, способы семантизации, сочинительные парные словосочетания.

Одним из важных компонентов речи, как системы языковых средств является лексика. Это означает, что при каждом уроке иностранного языка, она занимает ключевое место, где формируются и совершенствуются лексические навыки и всегда находятся в поле зрения учителя.

По определению Р.К. Миньяр-Белоручева, содержанием лексического навыка, является способность вызывать из долговременной памяти пример слова и уметь связать слухо-речемоторный образ слова с его значением в словосочетаниях, которые создаем в устной речи [3: с. 45]. Когда овладеваем

этим навыком важную роль играет организация учебного материала. Учитель должен обладать и способностью к творческой деятельности. Ведь именно благодаря интересному и грамотно спланированному уроку, учащиеся стремятся разговаривать на иностранном языке, развивая и используя имеющийся словарный запас. Чтобы повысить мотивацию изучения иностранного языка, мы используем игровые методы в ситуациях общения. Одной из основных задач учителя является полное освоение учащимися лексического минимума по изучаемой теме и прочного закрепления этих лексических единиц в памяти обучаемого. Главным в этом процессе является вербальное дидактическое воздействие педагога. Благодаря дидактической речи учителя на иностранном языке можно снять эмоциональное напряжение у ребенка, устранить возникающие барьеры, которые могут появляться у него в процессе иноязычного когнитивного развития [1: с.70].

Для овладения лексическим материалом можно использовать разные приемы. Одним из наиболее распространенных приемов является использование различных видов наглядности. Во-первых, предметная наглядность, при которой можно использовать предметы, которые в помещении или дети принести с собой. Во-вторых, изобразительная наглядность, подразделяющаяся на звуковую и контекстуальную. Используя любой вид наглядности, нужно не забывать про его простоту, доступность и целесообразность.

Также существует прием связанный с использованием способов словообразования учащихся. Например, *understand – misunderstand*

Теперь приведем примеры, такого способа словообразования, который способствует образованию парадигматических связей конкретного слова.

а) суффиксально-префиксальный способ словообразования, например: *read + er = reader*;

б) словосложение, например: *fur мех + coat пальто = furcoat шуба*;

в) конверсия, например: *milk - молоко – to milk — доить. water — вода– to water — поливать.*

Все эти формы семантизации позволяют активизировать когнитивные процессы у обучаемых. Приведем пример, сложные слова могут передавать красочный вид, «который входит составной частью в структуру такого слова и выполняет определенную функцию по формированию когнитивной составляющей слова. Например, такие слова, как *honey trap, dusty foot* – несут яркие образы, которые позволяют не только запомнить значение слова, но и установить его значение исходя из контекста». [4: с. 76]

Когда мы работаем с лексикой нужно обязательно использовать перевод слова, потому что в дальнейшем будет активная тренировка этого слова в различных контекстах. Например, перевод-толкование безэквивалентной лексики, или лексики с определенным фоновым значением, возьмём слова: *Sibling*. По-русски мы спрашиваем: «У Вас есть братья или сестры?» А по-английски можно просто спросить: «Do you have any siblings?».

Кроме того, учитель вместо простого перевода слова, может попросить учащихся обратиться к другим словарям. При этом можно организовать конкурс или задание на быстроту и правильность перевода, чтобы создать живость на уроке. Речевая догадка через контекст, один из непростых способов семантизации для учителя и самым важным для практического овладения языком.

В данной статье мы предлагаем использовать сочинительные парные словосочетания как основу для развития лексических навыков у младших школьников при обучении иностранному языку. «Сочинительные парные словосочетания представляют собой двухкомпонентные образования разной степени устойчивости, соединенные сочинительным союзом и функционирующие в готовом виде» [5: с. 151]. Пример таких словосочетаний: mother and father; day and night; the sun and the moon и др. Данные словосочетания можно использовать в различных семантических заданиях. Далее мы представляем ряд упражнений, которые были использованы нами на занятиях в ходе педагогической практики во втором классе, и которые позволили обучаемым хорошо усвоить лексический материал.

Сочинительные парные сочетания использовались нами в игровых заданиях, например, учитель называет первый компонент сочинительного словосочетания son, а ученик второй компонент daughter. Работа с такими сочинительными словосочетаниями может строиться по следующей схеме: учитель вводит группу сочинительных словосочетаний, например, winter – summer, spring - autumn по теме «Seasons» (см. рис.1). Первое упражнение, которое учитель предлагает выполнить детям – это найти различия между парами картинок. Работа может быть организована в форме командной игры. Цель задания – активизировать лексику в системе парного сочинительного сочетания, например, the sky and the sun, people and animals, trees and flowers и др.



Рисунок 1. Изображения времен года

Для второго упражнения класс делится пополам, предварительно учитель распечатывает картинку дерева и разрезает ее на 4 части. Каждой команде раздается по 2 картинки. Задача 1 команды - нарисовать winter – summer, а другой команды – нарисовать spring - autumn. Далее эти картинки складываются в одну, получаем то, что изображено на рис.2. Здесь дети тоже должны активизировать лексику в системе сочинительного парного словосочетания, например, mushrooms and berries, birds and animals, leaves and flowers и др. и рассказать, что изображено на картинке.

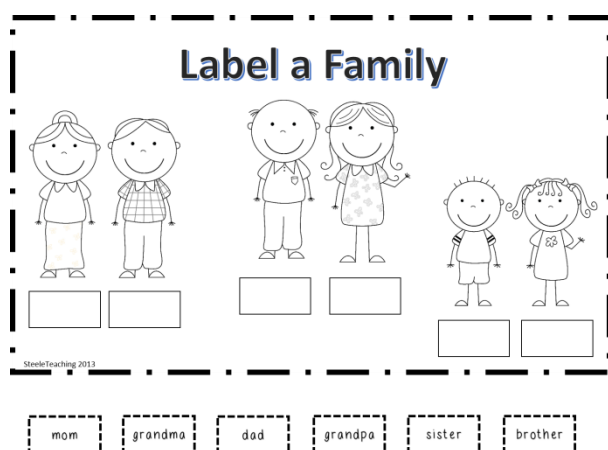


Рисунок 2.

При работе с темой «Family» также можно активно использовать сочинительные парные словосочетания, например, ученикам даются пары слов: mother - father, son – daughter, brother – sister, grandmother – grandfather, uncle – aunt. Первое упражнение, класс делится на 2 группы по 10 человек. Каждому ученику раздается карточка с изображением и названием члена семьи, его задача найти свою пару используя конструкцию “Do you have a/an...?”. Второе упражнение заключается в правильном соотнесении слов из парной группы, которые написаны на доске в столбик, например:

mother	son
daughter	nephew
niece	father

В третьем упражнении учитель раздает листочки с заданием, где нарисованы 3 пары членов семьи, и ученики должны подобрать верный вариант из предложенных рис.4



Особенностью использования подобных упражнений на уроке является их игровая форма, мотивирующая изучать иностранный язык на начальном этапе. Рассмотренные выше упражнения позволяют нам задействовать эмоциональный фактор, который представляется крайне важным в процессе обучения младших школьников [2]. Очевидно, что, предлагая детям изучать новую лексику, целесообразно оформлять ее в виде сочинительных парных словосочетаний, поскольку это позволяет им создавать более прочные связи и запоминать ее более эффективно. Таким образом, лексика, семантизированная посредством парных словосочетаний, способствует успешному овладению учебным материалом.

Литература

1. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. Казанский (Приволжский) федеральный университет. - 2010. – № 4(20). – С. 69-73
2. Межина А.В. Эмоциональный фактор в обучении младших школьников иностранному языку / А.В. Межина // В сборнике: Академическая наука - проблемы и достижения. н.-и. ц. «Академический». - 2014. - С. 132-136.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. / Р.К. Миньяр- Белоручев - М.: Просвещение, 1990. —224 с.
4. Петрова И.М. Когнитивный потенциал сложных существительных при изучении лексики английского языка / И.М. Петрова //Язык и культура (Новосибирск). 2016. № 26. С. 73-78.
5. Петрова И.М. Когнитивный аспект комбинаторики сочинительных парных словосочетаний в английском и русском языках/ И.М. Петрова// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018 – № 9. – С. 151-156.

Позднухова Е.А.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: ekaterina.arjanova@gmail.ru

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПУНКТУАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*По материалам круглого стола «Лингвистические и методические
аспекты обучения школьников иностранному языку»*

В статье приводятся результаты исследования особенностей обучения школьников пунктуации английского языка: выявляется уровень овладения школьниками некоторыми правилами английской пунктуации; сравнивается успешность овладения школьниками пунктуационными нормами английского и русского языков; исследуются методические особенности обучения школьников английской пунктуации, а также выявляется отношение учителей и учащихся к обучению пунктуации английского языка. В исследовании приняли участие 180 учащихся 5-11 классов и 25 учителей английского языка школ г. Москвы. Анализ полученных данных показал, что наибольшие сложности в овладении пунктуацией английского языка вызывают такие случаи, как оформление сложного предложения и оформление предложений с составными союзами; наиболее успешно учащиеся усваивают правила, совпадающие в русском и английском языке. На основании полученных результатов делается вывод о том, что сложившаяся практика обучения английскому языку не обеспечивает в полной мере овладение школьниками нормами пунктуации английского языка; в формировании пунктуационных навыков наблюдается как явление переноса, так и интерференция.

Ключевые слова: пунктуация, обучение английскому языку в школе, перенос и интерференция.

The article presents the results of research with the basic goal to study the process and the results of teaching school students English punctuation. The goal was accomplished through testing students' punctuation skills in English and Russian, exploring methodological peculiarities of teaching students English punctuation, studying teachers' and students' attitudes towards teaching / learning English punctuation. The study involved 180 school students of grades 5-11 and 25 teachers of English. The results of the research showed that most students experience difficulties with using punctuation marks in compound sentences and sentences with particular conjunctions; most students successfully use the punctuation rules which are the same in Russian and English. The author concludes that the current practice of English language teaching does not fully provide school students with the rules of English punctuation and does not allow them to acquire punctuation skills at the required level. The phenomena of transference and interference influence the formation of student's punctuation skills.

Keywords: punctuation, learning and teaching English at school, transference and interference.

Развитие международного сотрудничества в области образования открывает новые возможности для школьников и студентов. Так, всё более частыми становятся поездки обучающихся в зарубежные лингвистические центры и лагеря, все больше студентов участвуют в программах академического обмена. В этих условиях становится очевидной важность полноценной подготовки школьников и студентов к эффективному общению средствами иностранного, в частности английского языка. Одной из приоритетных задач является овладение учащимися грамотной иноязычной речью – не только устной, но и письменной. Реализуемый сегодня коммуникативный подход позволяет научиться говорить и понимать речь, начиная с раннего этапа обучения иностранному языку. В то же время, овладение грамотной письменной речью зачастую происходит крайне непросто. В этой связи следует уделять особое внимание грамотности письменной речи обучающихся в рамках школьного курса обучения иностранному языку, одним из критериев которой является владение пунктуацией изучаемого языка. Свидетельство актуальности проблемы обучения школьников пунктуации находим в работе О.А. Сулеймановой, отмечающей, что «в силу ряда объективных причин (несформированность соответствующих компетенций в общеобразовательной школе <...>) в современном академическом письменном дискурсе <...> нормы, в частности, касающиеся принципов пунктуации, становятся чрезвычайно актуальными» [6, стр. 53].

Убедиться в актуальности указанной проблемы позволило проведенное нами исследование.

На первом этапе нами были рассмотрены учебники по английскому языку (1-11 классы), соответствующие федеральному государственному образовательному стандарту и используемые в школьной практике:

1. «FORWARD English» (М.В. Вербицкая, изд-во «Вентана-Граф»);
2. «Spotlight» (Н.И. Быкова, Д. Дули, Ю.Е. Ваулина, О.В. Афанасьева, изд-во «Просвещение»);
3. «English» (О.В. Афанасьева, И.Н. Верещагина, И.В. Михеева, изд-во «Просвещение»);
4. «Starlight» (К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс, изд-во «Просвещение»);
5. «First Friends», «Family and Friends» (С. Наоми, изд-во «Oxford University Press»);
6. «Enjoy English» (М.З. Биболетова, изд-во «Дрофа»/«АСТ»);
7. «English» (В.П. Кузовлева, Перегудовой Э.Ш., Пастуховой С.А., изд-во «Просвещение»).

Изучив данные учебники, мы отметили, что в них не уделяется должного внимания обучению пунктуации. Правила представлены косвенно, каких-либо указаний, разъясняющих пунктуационные нормы английского языка, нам также обнаружить не удалось. Вместе с тем, государственные экзамены по английскому языку требуют от выпускников владения указанными нормами. В этих условиях многие обучающиеся расставляют пунктуационные знаки, основываясь на интуитивном мышлении либо перенося правила пунктуации русского языка на английский.

Следующей задачей нашего исследования стало выявление основных различий между нормами пунктуации русского и английского языка. В ходе изучения литературы и иных источников в данной области нам удалось ознакомиться с проектной работой Р.П. Постникова «Пунктуация английского языка» [3]. Данная работа созвучна логике нашего исследования, его объекту и предмету. Автор насчитывает 28 отличий в нормах пунктуации русского и английского языков, которые охватывают большинство типичных случаев использования пунктуационных знаков в обоих языках. Следует все же отметить, что представленные Р.П. Постниковым выводы не являются полными и исчерпывающими. Вслед за И.М. Петровой укажем, что правила пунктуации английского языка включают в себя отдельные случаи, так называемые исключения, которые не определяются общими правилами, известными школьникам. Так, например, в предложении «The more you read about it, the more you understand the problem» используется сравнительный оборот, который согласно правилам пунктуации английского языка не обособляется, однако в данной конструкции мы можем видеть обратное [2]. Из всего вышесказанного мы можем сделать предположение, что опора на знания пунктуации русского языка, а также недостаточное внимание обучению пунктуации английского языка могут привести к недостаточной сформированности умений школьников в оформлении английской письменной речи.

С целью проверки этой гипотезы мы предложили учащимся 5-11 классов (180 респондентов) выполнить два контрольных практических задания. В работе над составлением заданий, направленных на выявление пунктуационных умений и навыков учащихся в области английского языка, мы опирались на пособие по пунктуации Л. Траска [7]. В первом задании учащимся предлагался небольшой текст, в котором необходимо было исправить пунктуационные ошибки. Текст содержал следующие ошибки: постановка восклицательного знака после приветствия, постановка запятой в сравнительном обороте с использованием степеней сравнения имён прилагательных, некорректная постановка апострофа, использование кавычек согласно правилам русской пунктуации, неверное написание составных имён числительных, постановка запятой в составных союзах, постановка запятой в сложных предложениях перед *that*, *if*, написание названия дней недели и школьных предметов со строчных букв и постановка точки после таких сокращений, как *Dr*, *St*. Во втором задании учащимся было

предложено личное письмо иностранному другу в экзаменационном формате, в котором необходимо было вставить пропущенные пунктуационные знаки (проверялось умение оформлять даты написания личного письма, обращение к другу, постановка апострофа при использовании сокращённой формы глагола и его отрицательной формы, оформление заключительной формулы в письме). Использование заданий двух типов помогло нам более полно выявить уровень владения учащимися 5-11 классов теми нормами пунктуации английского языка, которые мы отобрали для проведения исследования.

Анализ выполнения данных заданий показал следующие результаты. С первым заданием успешно справился 50 % опрошенных (90 учащихся) – они выполнили хотя бы половину всего задания верно; со вторым заданием успешно справились 54% респондентов (97 учащихся). Остальным респондентам не удалось правильно выполнить хотя бы половину каждого из заданий. Более подробно полученные результаты представлены в таблице 1.

Пунктуационные знаки	Кол-во учащихся, успешно справившихся с заданием (чел.)	Кол-во учащихся, успешно справившихся с заданием (%)
1. Оформление адреса в личном письме	75	42
2. Оформление даты в личном письме	61	34
3. Оформление обращения в личном письме	164	91
4. Оформление сравнительного оборота с использованием степеней сравнения имён прилагательных	51	28
5. Постановка апострофа	71	40
6. Оформление сложного предложения	42	23
7. Оформление заключительной формулы в личном письме	78	43
8. Подпись в личном письме	109	60
9. Приветствие	72	40
10. Постановка кавычек	121	78
11. Сокращение статуса	63	35

12. Оформление составных числительных	99	55
13. Постановка заглавной буквы (месяц, день недели)	154	85
14. Постановка заглавной буквы (имена собственные)	161	89
15. Оформление предложений с составными союзами	51	28

Таблица 1. Уровень владения учащимися нормами пунктуации английского языка

Таким образом, наиболее знакомыми для учащихся оказались такие случаи, как оформление обращения и подписи в личном письме, постановка кавычек, оформление составных числительных, постановка заглавной буквы – с ними успешно справились более 50% респондентов. Вероятно, это связано с тем, что некоторые из данных правил пунктуационного оформления, а именно: выделение обращения, отсутствие пунктуационного знака после подписи в личном письме, аналогичны правилам пунктуации русского языка. Правильное использование таких пунктуационных знаков, как постановка английских кавычек, оформление составных числительных и постановка заглавной буквы при написании дней недели, месяцев, может быть связано с тем, что учащиеся достаточно часто встречаются такие пунктуационные знаки в текстах учебника, что позволило им прочно запомнить особенности их использования.

Далее обратимся к тем заданиям, которые были выполнены менее успешно (с ними справилось менее 50% опрошенных). Оформление адреса, даты и заключительной формулы в личном письме, постановка апострофа, оформление сложных предложений, сравнительного оборота с использованием степеней сравнения имён прилагательных, составных союзов и приветствия, сокращение статуса – в большинстве этих случаев правила пунктуации отличаются от правил пунктуации русского языка или встречаются не столь часто, что обуславливает недостаточное усвоение их школьниками. В этой связи мы также можем предположить, что многие учителя английского языка не уделяют достаточно много времени данным правилам на своих уроках.

Отметим, что к успешно справившимся с заданиями респондентам относятся в основном обучающиеся 9 и 11 классов. Данный факт можно объяснить тем, что они готовятся к государственным экзаменам и уделяют больше внимания пунктуационному оформлению текста. Получившиеся результаты мы обсудили с методистом ГБОУ Гимназии № 1748 «Вертикаль». Основной целью беседы стало выявление особенностей подготовки учащихся к успешному выполнению экзаменационных заданий на письменную речь. Методистом были названы следующие приемы: предложение шаблонов написания личного письма, заучивание необходимых для его написания фраз,

совместное написание личного письма с подробным разбором предложений, затрудняющих понимание, а также предложение заданий в формате личного письма с пропущенными пунктуационными знаками, предполагающее их восстановление. Спектр заданий, как видно, достаточно широк, но стоит отметить, что такие задания предлагаются только выпускникам девятых и одиннадцатых классов.

После получения и анализа результатов, мы решили провести дополнительное исследование, направленное на выявление уровня сформированности у учащихся пунктуационных навыков в русском языке, что позволило бы дать не только количественную, но и качественную оценку полученным при проведении исследования результатам.

Мы предложили тем же учащимся, в количестве 71 человека, выполнить аналогичные задания, направленные на выявление уровня владения нормами пунктуации русского языка и знание соответствующих правил в тех же случаях, которые были отобраны нами для проведения описанного выше исследования. При работе над составлением заданий мы использовали пособие по орфографии и пунктуации (раздел «Пунктуация») Д.Э. Розенталя [4]. Учащимся были предложены следующие задания: 1) текст с допущенными пунктуационными ошибками, которые нужно было исправить; 2) личное письмо, в котором необходимо было расставить пропущенные знаки препинания.

Проанализировав и обобщив полученные результаты, мы выявили следующее: с первым заданием успешно справился 63% опрошенных (45 учащихся) – они выполнили хотя бы половину всего задания верно; со вторым заданием успешно справились 57% респондентов (40 учащихся). Результаты свидетельствуют о том, что уровень владения учащимися пунктуацией русского языка в целом несколько выше, чем пунктуацией английского, что закономерно и вполне объяснимо. В таблице результаты выполнения учащимися каждого из заданий представлены более подробно.

Пунктуационные знаки	Кол-во учащихся, успешно справившихся с заданием (чел.)	Кол-во учащихся, успешно справившихся с заданием (%)
1. Оформление адреса в личном письме	30	42
2. Оформление даты в личном письме	32	45
3. Оформление обращения в личном письме	53	75
4. Оформление сравнительного оборота с использованием степеней	63	89

сравнения имён прилагательных		
5. Оформление сложного предложения	18	25
6. Оформление заключительной формулы в личном письме	48	68
7. Подпись в личном письме	38	53,5
8. Приветствие	49	69
9. Постановка кавычек	57	80
10. Постановка заглавной буквы (имена собственные)	61	86
11. Оформление предложений с составными союзами	19	27

Таблица 2. Уровень владения учащимися нормами пунктуации русского языка

Далее нами было произведено сравнение результатов выполнения учащимися русскоязычных и англоязычных заданий, в ходе которого мы попытались ответить на вопрос: насколько успешно учащиеся справились с заданиями на правила пунктуации английского языка, которые:

- а) совпадают с правилами русского языка;
- б) не совпадают с соответствующими правилами русского языка;
- в) отсутствуют в русском языке?

Для ответа на поставленный вопрос мы подсчитали средний процент (среднее арифметическое значение) успешности выполнения заданий на применение правил, которые: а) совпадают в обоих языках (оформление адреса, даты, заключительной формулы, подписи в личном письме); б) не совпадают (приветствие, кавычки, оформление сложного предложения, предложения с составными союзами и сравнительного оборота с использованием степеней сравнения имён прилагательных); в) являются специфическими для английского языка (постановка апострофа при использовании сокращенной формы глагола). Полученные результаты представлены в Таблице 3.

Категория заданий	Кол-во учащихся, успешно справившихся с соответствующими англоязычными заданиями (проценты, %)	Кол-во учащихся, успешно справившихся с соответствующими русскоязычными заданиями (%)
-------------------	--	---

Правила пунктуации, которые совпадают в английском и русском языках	54	59
Правила, которые различаются в английском и русском языках	39	58
Правило, которое является специфическим для английского языка	40	—

Таблица 3. Уровень владения учащимися нормами пунктуации английского и русского языков

Полученные в ходе обработки результаты показали, что в первом случае владение правилами пунктуации русского языка помогало учащимся справиться с аналогичными заданиями в английском языке, то есть наблюдается явление переноса. При выполнении учащимися второй группы заданий знание правил пунктуации русского языка скорее мешало им правильно выполнить англоязычные задания – с ними не справилась и половина учащихся, что указывает на проявление интерференции. Правило пунктуации, которое не имеет аналога в русском языке, тоже оказалось среди тех, с которыми не смогла справиться хотя бы половина учащихся. Полученные выводы позволяют нам сделать вывод о том, что учащиеся в целом хуже владеют нормами пунктуации в английском языке, чем в русском; в овладении учащимися английской пунктуацией наблюдается как явление переноса, так и интерференция.

С целью выявления отношения к обучению пунктуации английского языка мы решили провести анкетирование для обучающихся и учителей английского языка. Нам показалось важным выявить отношение школьников к обучению пунктуации, поскольку учащиеся являются сегодня «не пассивным объектом воздействия со стороны учителя, а равноправным субъектом взаимодействия. Более того, именно роль учащегося признается в современной педагогике приоритетной» [1, С. 202]. В ходе анкетирования мы также попытались выявить, насколько часто учителя обращаются к нормам пунктуации английского языка и уделяют ли этой теме достаточно внимания для её успешного усвоения школьниками. Опрос для обучающихся представлял собой анкету из трёх следующих вопросов:

1. Считаете ли Вы важным соблюдать нормы английской пунктуации?
2. Обращает ли Ваш учитель английского языка внимание на правила пунктуации на уроках?
3. Хотели бы Вы узнать об английской пунктуации больше?

В анкетировании приняли участие 180 обучающихся. Результаты оказались следующими: 94% респондентов указали, что они считают важным соблюдение норм английской пунктуации, при этом только 55% обучающихся отметили, что их учителя английского языка уделяют внимание соответствующим правилам. 74% респондентов отметили, что хотели бы узнать больше о правилах английской пунктуации. По данным проведённого анкетирования можно сделать вывод, что школьники средней и старшей школы интересуются английской пунктуацией, считают важным соблюдение её норм, а также хотят узнать о ней больше, но, к сожалению, школьные учителя не предлагают им необходимое и достаточное количество материала по данной теме.

Опрос для учителей содержал следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы важным обучать школьников пунктуации английского языка?
2. Уделяете ли Вы внимание пунктуации английского языка на уроках?
3. Если Вы уделяете внимание нормам пунктуации английского языка на Ваших уроках, то насколько часто?
4. Если Вы уделяете внимание нормам пунктуации, то каким образом Вы обучаете им школьников?

В анкетировании приняли участие 25 учителей. Обработав полученные анкеты, мы выявили следующее: 78% учителей считают, что обучать нормам пунктуации стоит только старших школьников, 56% учителей редко обращают внимание на правила пунктуации английского языка на своих уроках и 28% не обращают на них внимание вовсе. Те учителя, которые уделяют время пунктуации, делают это достаточно часто - примерно 2 раза в месяц. Также они указали, как именно они работают с правилами пунктуации на своих уроках. Учителя считают, что наиболее эффективными способами обучения английской пунктуации являются беседы с выявлением норм пунктуации (с опорой на родной язык или на англоязычный образец – в зависимости от правила); обращение внимания на допущенные пунктуационные ошибки при разборе синтаксических единиц; исправление пунктуационных ошибок в письменных работах после ознакомления с правилом; использование шаблонов при работе с такими заданиями экзаменационного формата, как личное письмо и эссе; привлечение внимания к аутентичным текстам и знакам препинания в них; акцентирование внимания на различии пунктуации в английском и русском языках при прохождении таких тем, как личное письмо, придаточные предложения.

Данные результаты подтверждают выявленный ранее факт: нормам пунктуации целенаправленно обучают только в выпускных классах, с целью успешной сдачи государственных экзаменов.

Следующий этап нашего исследования связан с разработкой методических рекомендаций по обучению школьников пунктуации английского языка. К

настоящему моменту нами проведено два пилотных урока английского языка в школе. В ходе первого урока мы анализировали и исправляли ошибки, допущенные учащимися, с опорой на учебное пособие Л. Траска «Guide to Punctuation» [7], а также на пособие И.С. Рушинской «Английская пунктуация. English Punctuation» [5]. На втором уроке осуществлялись ознакомление и тренировка в применении тех правил пунктуации английского языка, которые мы отобрали для контрольных заданий первого этапа исследования. Дальнейшей целью нашего исследования станет разработка учебно-методического пособия, включающего правила пунктуации английского языка, а также задания на формирование соответствующих пунктуационных навыков. Среди важных принципов, которыми мы будем руководствоваться при разработке пособия, могут быть названы принципы дифференциации и нарастания трудности. При ознакомлении с правилами пунктуации будет учитываться количество лет изучения иностранного языка и уровень владения им.

Обобщая полученные данные, следует отметить, что ни один из школьных учебников английского языка, соответствующий ФГОС, не содержит в себе достаточно подробную обучающую информацию о нормах пунктуации, что развивает академическую запущенность обучающихся по данному аспекту. Только на рубеже сдачи экзаменов учителя осуществляют достаточно интенсивную подготовку учащихся к грамотному оформлению письменной речи, используя для этого вышеприведённые приемы.

Основываясь на проведенном исследовании, мы полагаем, что целесообразно уделять время и внимание пунктуации на уроках английского языка не только в старшей школе, но и в младшей и средней школах, когда у учащихся формируется грамотная речь. Это позволит избежать в дальнейшем необходимости спешно формировать отдельные пунктуационные навыки – "натаскивать" учащихся на адекватное пунктуационное оформление текстов на экзамене. Выявление оптимальных способов формирования пунктуационных умений и навыков школьников должно стать предметом дальнейших исследований, если мы хотим получить грамотных выпускников, овладевших нормами оформления письменной иностранной речи.

Литература

1. *Межина А.В.* Формирование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся на основе фасилитации // Образование и саморазвитие. 2009. Т. 5. № 15. С. 202–207.

2. *Петрова И.М.* О конструкциях и конструктивистском подходе к анализу моделей предложений в языке (на материале английского языка) // Филологический аспект. 2016. №1. С. 54–58

3. *Постников Р.П.* Пунктуация английского языка [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования «Наша сеть». URL:

https://nsportal.ru/issledovatelskaya_rabota_punktuatsiya.doc (дата обращения: 18.01.2018).

4. Розенталь Д.Э. Русский язык. Орфография и пунктуация: справочник. М.: Эксмо, 2011. 288 с.

5. Рушинская И.С. Английская пунктуация: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2014. 238 с.

6. Сулейманова О.А. К вопросу о нормативности письменного академического дискурса // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 2 (26). С. 52–61.

7. Trask L. Guide to Punctuation [Электронный ресурс] // University of Sussex. URL: www.sussex.ac.uk/informatics/punctuation/ (дата обращения: 18.01.2018).

Коришунова А.А.,

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена изучению методических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Автор исследует возможности предмета «Окружающий мир». Статья содержит описание экспериментальной работы по методикам «Кто прав», «Совместная сортировка» и «Архитектор-строитель». В рамках эксперимента младшие школьники выполняли задания по темам «Наши подземные богатства», «Лес и человек». Выводом к статье служит утверждение о том, что школьники в результате проделанной работы научились договариваться, приходиться к общему решению, убеждать друг друга, аргументировать свои предложения.

Ключевые слова: младшие школьники, коммуникативные универсальные учебные действия, окружающий мир.

The article is devoted to the study of the methodological conditions for the formation of communicative universal educational actions for younger students. The author explores the possibilities of the subject "The World". The article contains a description of the experimental work on the methods of "Who is right", "Joint sorting" and "Architect-builder". As part of the experiment, younger students performed tasks on the topics "Our underground wealth", "Forest and Man". The conclusion to the article is the statement that, as a result of the work done, the schoolchildren learned how to negotiate, come to a common decision, convince each other, and argue their proposals.

Key words: younger schoolchildren, communicative universal learning activities, environment.

В современном образовании возросла роль метапредметного компонента образования. В частности, особое внимание во ФГОС-ах уделено универсальным учебным действиям (УУД), среди которых значительное место занимают коммуникативные учебные действия [3, с. 49 - 51]. Вследствие этого появилась необходимость изучать возможный вклад обучения каждому предмету в копилку коммуникативных УУД. «Окружающий мир» как и любой учебный предмет оперирует научными словами. Правильное их употребление является одним из условий успешной коммуникации: «Термины в учебном процессе должны быть однозначными и не должны дублироваться» [5, с. 59]. «Понятие, обозначаемое термином, следует специально и целенаправленно изучать» [4, с. 111], чтобы ученик мог использовать научное слово в коммуникации. Кроме того, «Продуктивные (вопросы по курсу «Окружающий мир» – А.К.) имеют исследовательскую направленность, то есть предполагают, что обучающийся должен создавать новые знания сам» [6, с. 141] – следовательно, коммуникативная деятельность от него требуется по факту проблемных формулировок заданий учебника. Таким образом естественно-научный материал, изучаемый младшим школьником, также обладает потенциалом в области коммуникации.

Цель настоящей статьи – выявление возможного вклада курса «Окружающий мир» в формирование коммуникативных УУД младших школьников. Для достижения цели проводилось опытное обучение в 4 классе ГБОУ Школы 2070 города Москвы.

Для диагностики исходного уровня сформированности коммуникативных УУД на уроках окружающего мира, обучающимся были предложены задания, выявляющие уровень сформированности коммуникативных УУД учащихся на основе трех компонентов: учета позиции собеседника, согласования усилий в процессе организации осуществления сотрудничества, сформированности действий по передаче информации.

Для диагностики УУД, направленных на учет точки зрения собеседника (партнера), были предложены задания по методике доктора психологических наук Галины Анатольевны Цукерман «Кто прав?», задание «Общее мнение» [1, с. 130-132].

Для того, чтобы выяснить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации осуществления сотрудничества, были предложены задания методики Бурменской «Совместная сортировка», работа в группах [2, с.77].

Для выяснения уровня сформированности УУД по передаче информации, обучающимся были даны задания «Дорога к дому» из модифицированного

варианта методики «Архитектор - строитель», а также творческое задание. [2, с.60].

Результаты исследования приведены в таблице 1.

Этапы эксперимента	Уровень сформированности коммуникативных УУД, %		
	низкий	средний	высокий
Первичная диагностика	40	45	15
Диагностика на конец эксперимента	20	55	25

Таблица 1. Уровни сформированности коммуникативных УУД у младших школьников 4 класса на разных этапах эксперимента

Первичная диагностика показала следующие результаты: 15% обучающихся из экспериментальной группы имеют высокий уровень сформированности коммуникативных УУД. 45% обучающихся имеют средний уровень сформированности УУД. 40% обучающихся имеют низкий уровень сформированности коммуникативных УУД.

На этапе формирующего обучения предполагалась апробация и выявление успешности различных форм работ для повышения уровня сформированности коммуникативных УУД. Методические материалы, которые регулярно использовались на уроках «Окружающего мира» разрабатывались и подбирались с учётом выявленных первичной диагностикой результатов, а также учитывались теоретические сведения, особенности данного класса.

Прежде всего была организована групповая форма работы.

Так, практическая работа на уроке окружающего мира по теме «Наши подземные богатства» была организована в парах. При этом обучающимися использовались учебник и дополнительная литература, а также Интернет. На карточке «Помогай-ка» был предложен план работы в паре. В конце работы проводилась взаимопроверка с оцениванием друг друга.

Один из этапов урока окружающего мира по теме «Мир глазами эколога» проводился в микрогруппах (парах). Каждой паре были даны задания. В конце урока проводилась взаимопроверка с оцениванием друг друга.

Задание «Продолжи рассказ». Учителем составляется рассказ и в кульминационной точке развертывания сюжета рассказ обрывается. Учащиеся должны придумать продолжение. Для выполнения этого задания класс делится на две группы.

Вместе с тем осуществлялась элементарная риторическая подготовка. Которая включала в себя несколько видов работ.

Одной из таких работ являлась работа с дополнительной литературой. В результате работы с дополнительной литературой ученик должен грамотно сообщить свои мысли и точку зрения, владея всеми видами речевой деятельности. В том числе умением выстраивать монологическую речь и умением вести диалог. Были предложены следующие задания: «Найди в

Интернете статью «Растениеводство в Московской области»; подготовь сообщение о растениях, которые выращивают в Московской области».

Еще одной формой систематической работы над проблемой были творческие домашние задания. Такие задания предлагались обучающимся во время опытно-экспериментальной работы. Обсуждение проводилось на следующем уроке. Дети могли свободно высказывать свои идеи, предлагать суждения по поводу обсуждаемых вопросов. Пример задания: «Дай любителям природы советы о том, как вести себя в весеннем лесу, чтобы не навредить себе и природе».

Одновременно организовывалось равноправное партнерское общения в виде диалога и дискуссии.

Большой интерес у детей вызвала групповая работа, на уроке по теме «Лес и человек». Учащимся была предложена проблема: полезен ли человек для леса? Класс разделился на две группы. Во время работы в группе дети использовали дополнительную справочную литературу, которую принесли из дома, распределяли обязанности, определяли функции каждого участника группы, а также планировали свою деятельность. В организации совместной деятельности обучающимся нужно было обладать способностями брать инициативу на себя, осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения задания. Оценка результатов проводилась в виде дискуссии. Каждая группа должна была представить свой результат в виде плаката, отстаивать свое мнение, заранее ознакомившись с условиями эффективности дискуссии. В ходе дискуссии дети учились умению договариваться, приходить к компромиссному решению, правильно вести себя в ситуации конфликта, умению аргументировать свое предложение, умению убеждать, и уступать.

Приятно было наблюдать за тем, как дети высказывают и отстаивают свое мнение, конструктивно реагируют на критику, стремятся к самовыражению, слушают друг друга. У детей возникла потребность во взаимодействии и сотрудничестве, что привело к успешности в учебе, эмоциональному благополучию в коллективе класса.

После проведения системы уроков, направленных на развитие коммуникативных универсальных действий, были проведены повторно методики, которые проводились на начальном этапе. По итогам проведенных диагностик были получены результаты, представленные в таблице. Анализ приведенных данных показывает, что число обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных УУД снизилось в два раза. Так, в начале эксперимента их было 40%. После применения методик их осталось только 20% от всех обучающихся. Количество обучающихся со средним и высоким уровнем сформированности коммуникативных УУД увеличилось не так сильно. И в том и другом случае увеличение составило по 10%. Сравнивая результаты на начальном и заключительном этапе, можно сделать вывод, что осуществленная целенаправленная систематическая работа способствовала повышению уровня

сформированности коммуникативных УУД у обучающихся. Особенно эта методика повлияла на обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных УУД.

Анализируя проделанную работу в 4 классе ГБОУ Школы 2070 города Москвы, можно сказать, что к началу опытного обучения уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся был низкий. Дети знали о существовании различных мнений о какой-либо предмете или проблеме, но способность договариваться друг с другом, приходить к совместному решению, убеждать друг друга, аргументировать свои высказывания вызвала у многих обучающихся затруднения. В результате регулярной групповой работы, ведения элементарной риторической подготовки обучающихся, организации учителем равноправного партнерского общения младших школьников в виде диалога и дискуссии эти проблемы исчезли у большей части обучающихся исследуемого класса.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов // М.: Просвещение. – 2008. – 151 с.
2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учебное пособие // Г.В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Н. Н. Лебедева, А. Г. Лидерс // М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 480 с.
3. Добротин, Д.Ю. Методика преподавания предмета "Окружающий мир" Учебник и практикум. Бакалавриат. Академический курс / Д.Ю. Добротин, Т.М. Смирнова, Н.А. Рыжова, М.В. Нехлюдова // М.: Издательство «Юрайт». – 2017. – 306 с.
4. Лихачев, С.В. Образные термины в языковом образовании школьника / Лихачев С.В. // Известия института педагогики и психологии образования. М.: МГПУ. 2017. № 1. С. 111-114.
5. Лихачева, Т.С. Принципы использования международной научной терминологии в учебном процессе на русском языке. На материале естественных наук / Т.С. Лихачева // Русский язык в диалоге культур материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Саранск: Мордовский ГУ. 2017. С. 55-61.
6. Лихачева, Т.С. Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе / Т.С. Лихачева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 141-147.

Аболмасова Н.С.,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В статье обсуждается проблема эстетического восприятия природы младшими школьниками на уроках окружающего мира. Рассматривается возможность использования приемов сравнения и визуализации на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, формирование эстетических понятий, окружающий мир.

В научно-педагогической литературе младший школьный возраст определяется как период активной познавательной деятельности ребенка, когда в его сознании формируется собственная картина мира. В сознании ребенка формируются чувственные образы предметов и явлений как адекватное отражение объектов окружающего мира. Познание окружающего мира в ощущениях и восприятиях как формах чувственного познания происходит постепенно на основе наглядно-образного и наглядно-действенного типов мышления, которые в достаточной степени сформированы у ребенка в дошкольном возрасте. Природа как богатый источник эмоционального воздействия является одним из факторов, влияющих на формирование и развитие эстетических чувств младших школьников.

Процесс развития мышления младших школьников проходит сложный путь от эмоционально-образного к абстрактно-логическому типу мышления, поскольку, в силу психологических особенностей возраста, дети отличаются иной логикой познавательного развития. В процессе познавательной деятельности для ребенка семи-восьми лет эмоциональное восприятие природы является первоочередным шагом в его познании. Психологи отмечают, что процессы восприятия предмета или явления у младших школьников еще достаточно неустойчивы, но отличаются повышенной эмоциональностью и стремлением к постижению нового.

В педагогических исследованиях В.Ф. Базарного, Б.И. Додонова, В.В. Зеньковского, О.В. Набока, Е.Н. Ращичулиной прослеживается идея единства эмоций и мышления в познавательном развитии детей в период обучения в начальной школе. В работах авторов отмечается, что процесс познания ребенком объективной реальности не может происходить только в рамках развития логических познавательных действий. Формирование системы знаний о мире всегда имеет также свою субъективную сторону, свою эмоциональную окраску, свое личностное восприятие. И именно эта субъективная эмоционально-чувственная сторона процесса познания влияет на развитие процессов умственной деятельности ребенка. Таким образом, опорой процесса

эстетического восприятия действительности у младших школьников являются основные ступени познания с выделением взаимосвязи образного и логического компонентов мышления, и базы, включающей эмоциональный компонент. Детям свойственна эмоциональная окрашенность воображения, восприятия, умственной деятельности. Эмоциональное отношение к событию выявляется в ходе ответов на вопросы «Что тебя взволновало?», «Что тебе понравилось?», «Что тебе не понравилось?» [1].

Поскольку мышление представляет собой аналитико-синтетическую деятельность головного мозга, этот тип мыслительной деятельности положен в основу процесса обучения. Основными приемами умственной деятельности, применяемые при овладении знаниями в процессе обучения, являются анализ (мысленное разложение целого на части), синтез (мысленное объединение частей в единое целое), сравнение (установление сходства или различия между предметами мысли), абстрагирование (выделение существенных свойств предмета и отвлечение от его несущественных свойств), обобщение (мысленное объединение объектов по их признакам).

Рассмотрим приемы умственной деятельности при формировании эстетических понятий на примере приема сравнения.

Аналитико-синтетическая деятельность в младшем школьном возрасте имеет свои особенности, которые заключается в том, что аналитическая деятельность ребенка в этом возрасте находится на стадии наглядно-действенного анализа, то есть основана на непосредственном восприятии предмета мысли. Вот почему и действие сравнения на начальных этапах развития логического мышления носит характер аналогии (установления сходства объектов по каким-либо признакам). Лишь в дальнейшем использование логического приема сравнения обретает свою полноценную функцию установление сходства и различия объектов.

Л.С. Выготский отмечал, что интенсивное развитие интеллекта детей в младшем школьном возрасте влияет на качество процессов восприятия и представлений и приводит к изменению их свойств [2].

По мнению Д.Б. Эльконина, перестройка психических процессов младших школьников, связанная с новым этапом развития мышления, является главным фактором умственного развития ребенка в этом возрасте. Как полагает Д.Б. Эльконин, «память становится мыслящей, а восприятие думающим» [5, с. 255]. Восприятие принимает аналитический характер, становится более организованным, дифференцированным, не только эмоционально-окрашенным, но и творческим. Развитие восприятия не происходит само собой, а идёт параллельно с развитием воображения, творческого мышления.

Развивая у ребёнка такую мыслительную операцию, как сравнение, в процессе познавательной деятельности, учитель углубляет процесс восприятия. Наиболее эффективной формой организации деятельности по развитию эстетического восприятия природы на уроках окружающего мира выступает

наблюдение. Особую роль в организации продуктивной деятельности младших школьников в процессе наблюдения играет приём сравнения.

Область применения сравнения как приема умственных действий достаточно разнообразна как на уровне научного познания, так и на уровне художественного отображения природы.

В учебном процессе задачи эстетического воспитания реализуются через содержание учебных дисциплин. Получение первоначального опыта эмоционально-чувственного взаимодействия с миром, воспитание ценностного отношения к прекрасному осуществляется на уроках окружающего мира.

При формировании эстетических понятий на уроках окружающего мира учитель может прибегнуть к сравнению как приему, сходному с определением нового понятия. В качестве примера можно привести следующий. В учебнике 3 класса А.А. Плешакова «Окружающий мир» листья папоротника по форме сравниваются с перьями: «Папоротники легко узнать по красивым листьям, похожим на перья» [4, с.75].

Прием сравнения можно использовать в процессе развития образного восприятия младшими школьниками живой природы. Примером может служить творческое задание с использованием олицетворения, которое получают дети после знакомства с текстом о красоте природы: «если представить живую природу в виде сказочных царств, кто, по-твоему, был бы царем в царствах растений, животных и грибов? Приготовься выступить на уроке в роли одного из царей. Продумай речь к подданным». [5, с.12]. В рассказе ученого-ботаника «Тайна растений» используется метафора, когда листья растений сравниваются с «поварами», которые «готовят» пищу на «чудесной кухне» [4, с. 79]. Задания подобного рода активизируют образный компонент мышления и способствуют более глубокому усвоению содержания учебного материала.

Для развития эмоционально-чувственного потенциала при изучении живой и неживой природы учителю целесообразно использовать метод акцентирования эмоций, предложенный О.В. Набока [3]. Использование метода акцентирования эмоций не только позволяет усилить эмоциональное восприятие содержания учебного материала урока, но и глубже проникнуть в его сущность. В учебнике 3 класса А.А. Плешакова «Окружающий мир» дается красочное описание живой природы: «Многое дает нам природа: воздух, чистая вода из родника, тепло и свет солнца, красота цветущего луга, радость встречи с птицей и зверьком – все это мы получаем от природы» [5, с.39].

Использование методов визуализации является наиболее продуктивным при обучении в начальной школе. Явления, зрительно воспринимаемые детьми, надолго запечатлеваются в их сознании. Учебники окружающего мира богато снабжены иллюстративным материалом, используя который, учитель может акцентировать внимание детей на эмоциональной выразительности картин и иллюстраций с изображением природы, усиливая тем самым не только

эмоциональное восприятие ими гармонии живой и неживой природы, но и ориентируя на выполнение логических мыслительных операций.

Специфической особенностью эстетического восприятия является то, что этот процесс нельзя ограничить рамками одной учебной дисциплины. Он осуществляется эффективнее при использовании межпредметных связей, способствующих формированию ценностного отношения к природе.

Так, в процессе изучения курса «Окружающий мир» у детей младшего школьного возраста в целях воспитания чувства прекрасного и эстетического вкуса, для развития образного мышления целесообразно использование текстов литературных произведений, изучаемых детьми на уроках литературного чтения. Причем, наибольшего эффекта, в этом смысле можно достичь, выходя за рамки школьной программы. Приводя примеры образных сравнений из литературных текстов, учитель расширяет сферу образного мышления, формирует творческое воображение детей, гармонизируя их восприятие окружающего мира: гармонию формы, гармонию цвета и красок, гармонию звуков и запахов.

В качестве примера можно привести выдержку из рассказа Ю. Олеши, в котором автором дается образное сравнение меняющейся траектории полета птиц и насекомых с архитектурой эфемерного города. «Архитектура летания птиц, мух, жуков была призрачна, но можно было уловить кое-какой пунктир, очерк арок, мостов, башен, террас некий быстро перемещающийся и ежесекундно деформирующийся город...». Созданный автором художественный образ эфемерной и постоянно меняющейся картины может послужить развитию детского творческого воображения.

Младшие школьники, мыслящие образами, эмоционально воспринимают ярко окрашенные события и факты, особенно выраженные в художественной форме. Восприятие для них не является чисто познавательным актом, сюда входят и эмоционально-ценностный и образный компоненты. Наиболее эффективно эстетическое восприятие на уроках окружающего мира будет происходить на основе использования межпредметных связей, наглядного материала.

Литература

1. Арапова П.И. Выбор младшего школьника в ходе групповой воспитывающей деятельности. // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С.22 – 26.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2009. – 368 с.
3. Набока О.В. Формирование нравственных понятий у младших школьников с помощью учебника / О.В. Набока // Подготовка компетентного специалиста: наука и практика. Материалы международной научно-практической конференции. Тирасполь, 20-21 октября 2011 г. – Тирасполь, 2013. – С. 230-235.

4. Плешаков А.А. Окружающий мир 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений / А.А.Плешаков – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013 . –175 с.

5. Эльконин Д.Б. Детская психология. Учеб. пособие для студентов высш.учеб. заведений / Ред-сост. Б.Д. Эльконин. – 4 изд. стереотипное. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.