

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

Редактор по размещению информации в РИНЦ
Ходакова Нина Павловна
доктор педагогических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Никитина Элеонора Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент

Орлянская Ростислава Ростиславовна
кандидат педагогических наук, доцент

Цаплина Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент

Сабитова Галина Валентиновна
доктор педагогических наук, профессор

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Администратор домена
Маринюк Андрей Александрович
доктор исторических наук, профессор

Технический редактор
Серебренникова Юлия Александровна
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

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

<i>Поставнев В.М., Поставнева И.В., Дудин С.И.</i> Психология в педагогическом образовании.....	4
<i>Бобкова Т.В.</i> Характеристики готовности руководителя и педагогов к выстраиванию эффективного делового общения.....	15

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Борисова М.М. Литвинова С.Н., Прохорова А.В.</i> Организация и проведение городского конкурса творческих работ дошкольников, школьников и студентов «Конкурс рисунков на асфальте».....	20
<i>Богданов М.С.</i> Проектная деятельность в начальной школе: от современности к будущему.....	25
<i>Котова Е.А.</i> Библиотечная практика как условие повышения качества подготовки учителей начальных классов.....	30
<i>Бардонова Ю.А.</i> Взаимодействие с семьёй по стимуляции моторного развития ребёнка посредством педагогической системы «Portage».....	36

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Шаграева О.А.</i> К вопросу о психологизации высшего педагогического образования.....	42
<i>Мартьянова Г.Ю.</i> Экспериментальное исследование нарушений восприятия семейной атмосферы младшими школьниками с зпр.....	47
<i>Травинова Г.Н.</i> Опыт руководства проектной и исследовательской деятельностью младших школьников студентами ИППО.....	52
<i>Богданова А.А., Нуриев А.Н.</i> Психологические основания изменения внешности девушек и юношей 17-19 лет.....	58
<i>Заболотный А.С.</i> Социальная компетентность подростков и особенности ее формирования в условиях временных детских объединений.....	67
<i>Феднева Н.Н.</i> Психолого-педагогические условия развития социального интеллект младших подростков.....	77
<i>Щепалина В.В.</i> Детерминанты конфликтов в младшем школьном возрасте..	83

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Трегубова Л.С.</i> Возможности темы «Москва» для построения системы развития речи учащихся поликультурной начальной школы.....	89
<i>Криворотова Э.В., Квасников И.А.</i> Организация самостоятельной работы младших школьников в процессе формирования личностных УУД при обращении к прецедентным текстам.....	95
<i>Глухова О.В.</i> Развитие речевых умений младших школьников в процессе создания детского журнала.....	100

<i>Ершова Т.А.</i> Система разноуровневого обучения на основе системно-деятельностного подхода.....	105
<i>Жердева М.Г., Макарова И.В.</i> Формирование речевого поведения младших школьников во внеурочной деятельности.....	109
<i>Назарова А.А.</i> Совершенствование письменной речи младших школьников как условие развития языковой личности.....	113
<i>Чердынцева А.А.</i> Освоение правил сокращения слов младшими школьниками в работе над учебным исследованием.....	118
<i>Самойлова Е.С.</i> Средства диагностики сформированности информационной культуры обучающихся начальной школы.....	124
<i>Скакунцова Е.А.</i> Развитие познавательной деятельности на уроках математики в начальной школе.....	129

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Поставнев В.М.,

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

vpostavnev@mail.ru

Поставнева И.В.,

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

postavnevaiv@yandex.ru

Дудин С.И.

sir_dudin@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена анализу современных проблем высшего педагогического образования, связанных с переходом на двухуровневую модель профессионального образования. Отмечается востребованность качественной психологической подготовки педагогических работников. Обосновывается положение о том, что подобный запрос должен побудить организаторов педагогического образования вернуться к зарекомендовавшей себя положительной практике психологического сопровождения профессионального и личностного становления будущих специалистов на этапе обучения в вузе.

В статье представлена прошедшая эмпирическую проверку модель деятельности лаборатории развития личности Московской государственной академии делового администрирования, обсуждение которой позволит актуализировать проблему психологического сопровождения студентов педагогических вузов на этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, психология образования, психологическое сопровождение, дифференциально-акмеологический подход, профессионально-личностное развитие, карта развития личности.

Article is devoted to the analysis of the modern problems of the higher pedagogical education connected with transition to two-level model of professional education. The demand of high-quality psychological training of pedagogical workers is noted. The provision that the similar inquiry has to induce organizers of pedagogical education to return to the proved positive practice of psychological maintenance of professional and personal formation of future experts at a grade level in higher education institution is proved. The model of activity of laboratory of development of the identity of the Moscow state academy of business administration which underwent empirical testing which discussion will allow to staticize a problem of psychological escort of students of pedagogical higher education institutions at a stage of vocational education is presented in article.

Key words: the higher pedagogical education, education psychology, psychological maintenance, differential-acmeology approach, professional and personal development, card of development of the personality.

В теории и практике отечественного педагогического образования тезис К.Д. Ушинского о необходимости основательной психологической подготовки учителя более полутора веков определял положение базовых и прикладных психологических дисциплин в подготовке учителя [12]. Примечательны в этом отношении взгляды П.Ф. Лесгафта и Н.И. Пирогова на роль научных знаний о природе человека и научных основаниях воспитания обучающихся, которые и сегодня остаются актуальными [5, 6].

Следует отметить, что научную основу современных инноваций в образовании создали отечественные психологи. Л.С. Выготский – основатель культурно-исторической традиции в изучении психики человека; С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев – авторы деятельностного подхода в психологии; П.Я. Гальперин – автор теории поэтапного формирования умственных действий и понятий; В.В. Давыдов и Л.В. Занков – основоположники теории развивающего обучения; сторонники системно-деятельностного подхода к построению вариативного развивающего образования – А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.В. Ключко, Е.А. Ямбург.

Созданная на протяжении многих лет научная основа современного образования, сущность которой составляют установленные закономерности и психологические механизмы развития человека в условиях образования, получила нормативное закрепление в документах, определяющих содержание и организацию образования в стране. Речь идет о ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС всех уровней образования, профессиональных стандартах, в которых детально прописаны требования к разработке и условиям реализации образовательных программ. Причем эти требования соотношены с возрастными особенностями развития обучающихся, психолого-педагогическими закономерностями их познавательного и личностного развития. В этой связи логичным является определение новых задач образования. «В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин». [2, с. 16-23]

Во ФГОС ВО уровня бакалавриата и магистратуры определены виды профессиональной деятельности и компетенции, предполагающие изучение не только базовых психологических дисциплин (общая психология, возрастная и педагогическая психология, социальная психология, экспериментальная психология), но и ее прикладные отрасли, такие как, социальная психология образования, психология одаренности и творчества, психодидактика, психологии семьи и семейного воспитания, психология индивидуальных различий, психология аддитивного поведения и др.

Высокие требования к психологической подготовке педагога логически вытекают из концептуальных основ и содержания профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Следует отметить, что овладение трудовой функцией 3.1.1. *Общепедагогическая функция. Обучение* предполагает владение трудовыми действиями, в основе которых лежат знания психологии: «Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики» [9, с.5]. Другую базовую трудовую функцию 3.1.3. *Развивающая деятельность* вообще невозможно реализовать, если не обеспечить основательную психологическую подготовку будущего педагога.

Опыт участия авторов в реализации федерального проекта модернизации педагогического образования в период с 2014 по настоящее время показал, что современная нормативная база и методология построения федеральных образовательных стандартов позволяют решать задачи психолого-педагогической подготовки педагога, способного осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях [1, 2, 8].

Таким образом, в теории педагогического образования и нормативной базе всех уровней образования в настоящее время сформировались и закрепились требования к психологическому обеспечению подготовки педагогов.

Вместе с тем, несмотря на все основания с оптимизмом смотреть на перспективы педагогического образования, в России наметились и набирают силу ряд негативных тенденций. К числу наиболее, на наш взгляд, «вредоносных» считаем необходимым отнести превращение бакалавриата в вариант сокращенной подготовки специалистов за счет вытеснения дисциплин психолого-педагогического цикла и замещение их методической подготовкой. Особенно неуместным подобный подход выглядит в случае реализации программ бакалавриата по подготовке воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов. Еще во времена советской системы психологическая подготовка рассматривалась как обязательная основа методической и предметной подготовки учителей и воспитателей. Особую актуальность проблема психологической образованности воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов приобретает в условиях динамичных изменений не только системы образования, но и особенностей развития самих детей. Так, отечественный психолог и педагог А.И. Савенков отмечает, что «...сделанные несколько десятилетий назад и считающиеся классическими описания возрастных особенностей психического развития детей разных возрастов не соответствуют нашим современным представлениям» [11, с. 5]. В этой связи обоснованными выглядят ожидания ученого в отношении требований к подготовке воспитателя «...чем младше ребенок, тем выше должна быть

квалификация работающих с ним специалистов педагогов и психологов» [там же]. Мы в полной мере разделяем точку зрения А.И. Савенкова, который обращает внимание на неизмеримо более высокую «цену» ошибки педагога, если дело касается детей раннего и дошкольного возраста.

Еще одной, но уже не тенденцией, а удручающей закономерностью стало вытеснение из образовательных организаций специалистов, оказывающих психологическую и педагогическую помощь обучающимся и другим участникам образовательных отношений. Вместе с тем, последние события в информационном пространстве образования страны дают некоторые основания для осторожного оптимизма. Так, на Всероссийском совещании с региональными министрами глава Минобрнауки О.Ю. Васильева отметила необходимость возвращения в школы педагогов-психологов и логопедов.

Осознание родительской общественностью возникшего в образовании дефицита квалифицированных психологических услуг обозначила председатель экспертно-консультативного совета родительской общественности при Департаменте образования г. Москвы Л. Мясникова. Несмотря на то, что предложение столичных родителей проводить психологическое тестирование педагогов при приеме на работу выглядит необычно для образования, сама идея не лишена причинных оснований. Полагаем, что родительский запрос на психологические услуги в образовании должен побудить организаторов педагогического образования вернуться к практике психологического сопровождения профессионального и личностного становления будущих специалистов на этапе обучения в вузе и адаптации в профессиональной среде. Квалифицированное психологическое сопровождение будущих педагогов на этапе обучения обоснованно признано эффективным средством обеспечения высокого качества подготовки специалистов. Поскольку участие будущих педагогов в программах психологического сопровождения кроме положительного развивающего эффекта приносит и положительный образовательный результат в области психологической подготовки.

Представляется, что на современном этапе развития образования, характеризующегося снижением объема предложений психологических услуг населению в целом и образованию в частности, целесообразно пригласить профессиональное сообщество педагогов и психологов к обсуждению современных проблем и возможностей психологии образования.

Полагаем, что знакомство с моделью работы лаборатории развития личности при Московской государственной академии делового администрирования позволит актуализировать проблему психологического сопровождения студентов педагогических вузов на этапе профессионального обучения.

В лаборатории развития личности Московского государственного института делового администрирования (МГИДА) в период с 2003 по 2008 гг. нами была разработана и апробирована уникальная модель психолого-педагогического сопровождения студентов. Модель была разработана с учетом

специфики профессиональной подготовки и своеобразия студенческого возраста, который характеризуется как «поздняя юность» и «ранняя зрелость».

Целью психолого-педагогического сопровождения выступило создание в рамках образовательной деятельности специальной среды, стимулирующей максимальную реализацию творческого потенциала личности участников образовательного процесса.

Основные задачи и направления деятельности лаборатории:

- содействовать углублению теоретической и практической психологической подготовке студентов;
- на основе научных психологических знаний стимулировать интерес к самопознанию и саморазвитию, формировать у студентов ценностное отношение к личностному развитию;
- учить участников образовательного процесса конкретным техникам личностного и профессионального совершенствования, показать наличие тесной связи между личностным развитием и успешностью в овладении профессией, формировать культуру психической деятельности и высокий «иммунитет» к учениям, направленным на овладение и манипулирование сознанием человека;
- оказывать психологическую помощь студентам в сложных жизненных ситуациях;
- в процессе индивидуальной работы обеспечить помощь студенту в построении программы саморазвития (программа разрабатывается с опорой на сильные стороны личности, используется принцип максимальной рационализации Я-концепции);
- организация и проведение развивающих групповых занятий (тренингов), стимулирующих личностный рост студентов;
- разработка в рамках дифференциально-акмеологического подхода проблемы условий, структуры и механизмов формирования личности;
- построение идеальной модели выпускника на основании изучения запроса реальных и потенциальных партнеров вуза.

В качестве теоретического конструкта, положенного в основу модели психолого-педагогического сопровождения, принят дифференциально-акмеологический подход к изучению возможностей и перспектив профессионально-личностного развития человека (С.И. Дудин, В.М. Поставнев) [3, 4, 7].

Представляется, что анализ психологического содержания сходных и различных причин индивидуального поведения обретает новые возможности, если дифференциально-психологическое исследование направлено на изучение индивидуальных особенностей и возможностей личностного роста человека. Указанная направленность психологического исследования определяет специфику его содержания. Это дифференциально-акмеологическое по своей сути исследование, имеющее собственный предмет изучения и свои особенности анализа психики человека.

Предметом дифференциальной акмеологии является изучение феноменологии, психологических причин, механизмов и закономерностей, обеспечивающих особенности индивидуального пути достижения человеком вершины зрелости (акме).

Особенности дифференциально-акмеологического подхода к исследованию психики человека представлены в следующих положениях.

Положение 1. Исследование включает в себя сравнительный анализ психологических детерминант поведения.

Положение 2. Исследование направлено на определение вклада метахарактеристик индивидуальности (или базовых психологических детерминант индивидуальных различий) в процесс формирования различий по другим параметрам личности.

В дифференциально-акмеологическом исследовании в качестве базовых причин индивидуальных различий выступают темперамент, характер и интеллект. Эти метахарактеристики являются основанием индивидуальной специфики психических процессов, стиля, предпочтений, ожиданий, ценностей, смыслов и т.д.

Положение 3. Исследование опирается на такие модели метахарактеристик индивидуальности, которые отражают объективную структуру и содержание базовых причин индивидуально-психологических различий.

В дифференциальной психологии достоверным доказательством объективности существования того или иного базового свойства личности традиционно считается определение наличие связи между этим свойством и его биологическим или психобиологическим задатком.

Положение 4. Дифференциально-акмеологическое исследование не является строго номотетическим по своей сути (т.е. ориентированным на анализ стабильных и общих для всех людей свойств личности), предполагает и идеографический анализ изменчивых, уникальных свойств личности (предпочтений, ожиданий, ценностей, смыслов и т.д.). Единство номотетического и идеографического подходов в дифференциально-акмеологическом исследовании обеспечивается представлениями о психологическом содержании понятия «личность». В дифференциальной акмеологии личность рассматривается как многоуровневое, целостное социально-психологическое образование, ядром которого являются ценностно-смысловые отношения, находящиеся в постоянном движении и развитии. Но чтобы понять личность в дифференциально-акмеологическом плане, ее динамику и перспективы развития ценностно-смысловых отношений, необходимо включить в ее структуру помимо известных образований (знания, специальные умения, навыки) темперамент, характер и интеллект. Более того, анализ связей, которые сложились между изменчивыми характеристиками и стабильными свойствами личности, позволит глубже и точнее понять механизмы личностного развития.

Таким образом, в дифференциальной акмеологии идее аморфности личности противопоставляются представления о том, что личность имеет многоуровневую, иерархическую структуру, которая представлена на рисунке 1.

Построение структурной модели личности осуществлялось на основе следующих критериев: обобщенность психологического образования (уровень регуляции поведения), сфера влияния; последовательность формирования в онтогенезе; осознанность психологического образования; зависимость от условий формирования (социальная обусловленность); взаимная связь и зависимость структурных элементов.

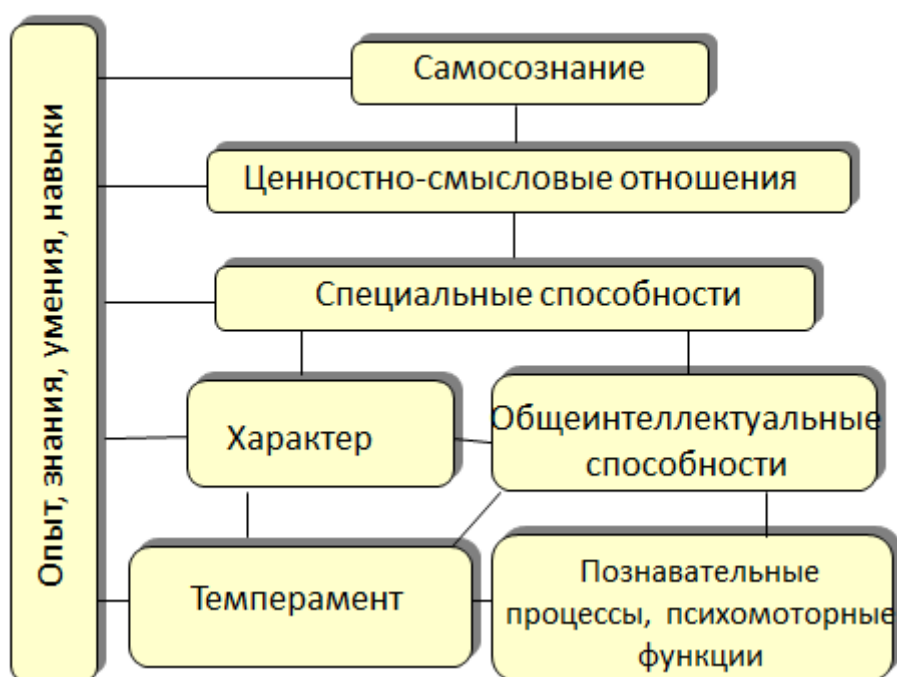


Рисунок 1. Структура личности

Положение 5. В дифференциальной акмеологии признается наличие двух, относительно независимых друг от друга сфер бытия – социального и биологического, которые постоянно взаимодействуют в структуре индивидуальности.

Положение 6. В дифференциальной акмеологии при определении индивидуальных достижений необходимо учитывать качественное своеобразие личности на этапе субъекта.

Положение 7. В дифференциальной акмеологии при определении понятия «акмеологическая норма» используется подход, названный А. Маслоу «статистикой растущей верхушки».

Положение 8. В предмет исследования дифференциальной акмеологии включены проблемы предсказания и анализа условий, обеспечивающих реализацию *возможностей* личностного роста, но ни задачи манипулирования поведением человека.

Вслед за У. Найссером мы считаем, что задачи манипулирования поведением человека являются не только антигуманными, но и не могут считаться научными задачами вообще. Те направления в психологии, которые включают в свой предмет задачи манипулирования поведением человека, не столько объясняют причины поведения, сколько навязывают их личности.

Положение 9. Результаты и выводы, полученные в ходе дифференциально-акмеологического исследования, можно воспроизвести и проверить.

Положение 10. В ходе проведения дифференциально-акмеологического исследования используется качественный психологический инструментарий.

Теоретические представления о детерминантах и закономерностях профессионального и личностного становления молодых людей реализованы нами в специальной *Карте развития личности* (далее Карта), которая выступает в качестве средства, интегрирующего усилия всех структурных подразделений вуза по созданию специальной образовательной среды, стимулирующей максимальную реализацию творческого потенциала личности участников образовательного процесса.

Карта является оригинальным средством управления процессом профессионального и личностного развития студентов. Деятельность по содержательному наполнению Карты позволяет на практике индивидуализировать подготовку специалистов, оказать содействие в самопознании, профессиональном и личностном становлении, повысить конкурентность на рынке труда.

Карта включает в себя 10 разделов. *Первый раздел «Формальные сведения»* заполняется на основе расширенной базы данных деканата (учебного отдела). Перечень характеристик, традиционно включаемых в базу данных вуза, расширен за счет включения информации о месте рождения студента (сельская местность, поселок, небольшой город, крупный город, столичный город) и месте, где проходило детство. Дополнены сведения о семье (состав, тип (полная/неполная)) и родителях (образование, социальная группа).

Второй раздел «Учебная деятельность» заполняется на основе информации, обобщаемой деканатом/учебным отделом. Предпочитаемые учебные курсы определяются по результатам собеседования со студентами и сопоставления их оценок с реальным уровнем успеваемости. Информация о научно-исследовательской деятельности формируется на основе участия эксперта в защите курсовых и дипломных проектов, характеристик научного руководителя, анализа содержательных и формальных параметров работы (личный вклад студента, оформление, своевременность выполнения рекомендаций научного руководителя), участие в научно-практических конференциях, олимпиадах и др.

Третий раздел «Практика» заполняется на основании отчетных материалов по практике. Руководители практики вместе с общей характеристикой прохождения практики оценивают сформированность предпосылок профессионального успеха студента.

Четвертый раздел «Общественная работа» заполняется по результатам наблюдений кураторов, преподавателей, специалиста по организационно-воспитательной работе и сотрудников лаборатории. Анализ общественной деятельности студентов представляет уникальную возможность для оценки их управленческого потенциала и способности работать в команде.

Поскольку система воспитательной работы в вузе напрямую не требует от студента участия в общественной работе, а лишь предлагает использовать свои способности во благо общества, то добровольное участие является отчетливым сигналом о наличии задатков организатора и ориентированности на взаимодействие с людьми. Представляется, что особая значимость общественной работы для оценки и прогноза профессионального и личностного развития студента требует расширения числа общественных проектов, реализуемых студентами, и создания системы учета их общественной работы. В связи с этим была разработана и внедрена система планирования и учета воспитательной работы в вузе посредством участия кураторов и специалиста по воспитательной работе в наполнении четвертого раздела Карты. С этой целью нами были разработаны формы регистрации воспитательной работы в виде *Рабочей тетради куратора* и *Журнала специалиста по воспитательной работе*. Фиксировались проявления общественной активности студентов, развития предпосылок профессионального успеха (коммуникативные и организаторские умения, целеустремленность, творческое отношение к делу). Оценки кураторов и специалиста по воспитательной работе сопоставляются с результатами наблюдений сотрудников лаборатории и результатами психологического тестирования.

Разделы Карты 6-10 заполняются сотрудниками лаборатории по результатам наблюдения, интервью и тестирования.

Содержательное наполнение Карты осуществлялось в два этапа. На первом этапе студент знакомится с содержанием Карты и логикой ее использования, где определяется ответственность сторон, устанавливается порядок работы с информацией, содержащейся в Карте. Затем проводится собеседование и первичная диагностика (по основным личностным свойствам – темперамент, характер, интеллект, ценностные ориентации, самосознание), на основании которой заполняются 6-10 разделы Карты. Разделы 2-5 заполняются в течение всего периода обучения. На основании сформированного запроса лаборатория проводит развивающую работу с участниками проекта. Проводится работа по построению индивидуальных программ саморазвития, консультирование, организуются групповые занятия. Второй этап работы с Картой предполагает повторную диагностику основных личностных свойств, которая проводится на заключительном этапе обучения (4 – 5 курс).

По окончании 5 курса лаборатория готовит диагностическое заключение и выдает его по письменному запросу студента. Карта хранится в архивах института не менее 10 лет. Структура психодиагностического заключения представлена на рисунке 2.

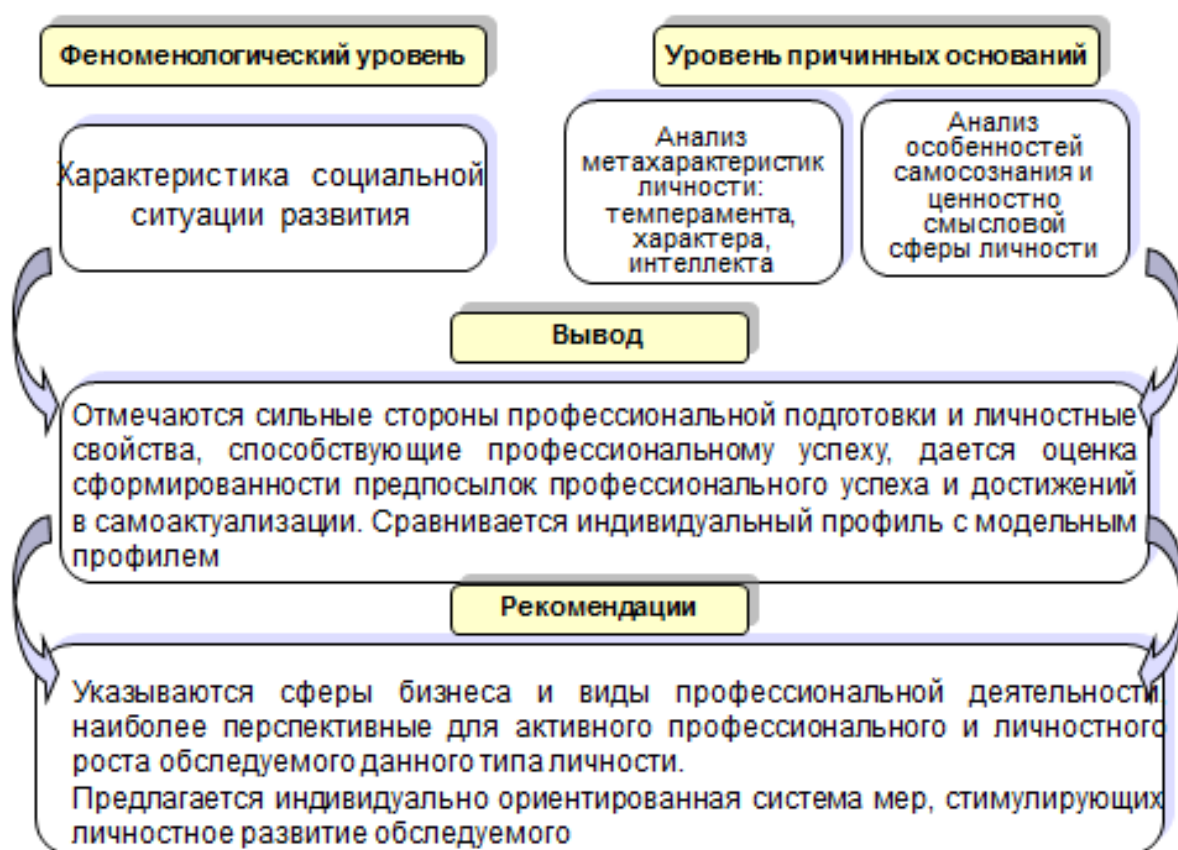


Рисунок 2. Структура психодиагностического заключения

В процессе работы с Картой в лаборатории были созданы две базы данных. База данных № 1 аккумулирует информацию о студентах, участвующих в проекте. В ней отмечаются сильные стороны профессиональной подготовки и личностные свойства, способствующие профессиональному успеху, дается оценка сформированности предпосылок профессионального успеха и достижений в самоактуализации. Указываются сферы и виды профессиональной деятельности, наиболее перспективные для активного профессионального и личностного роста обследуемого данного типа личности. База данных № 2 формируется на основе запросов государственных и бизнес-организаций в адрес вуза. Целевой подбор и подготовка команд выпускников к работе в перспективных организациях рассматривается лабораторией в качестве приоритетной практической задачи.

Таким образом, краткий обзор одной из моделей психолого-педагогического сопровождения студентов показал, что внесение в образовательную деятельность вузов элементов, гармонизирующих влияние динамичной, противоречивой социальной среды, и прежде всего, психолого-педагогической поддержки саморазвития, самореализации растущего человека, является перспективной практической задачей модернизации высшего педагогического образования.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии, 2007. – № 4. – С. 16 – 23.
3. Дудин С. И. Дифференциальная акмеология: предмет исследования и особенности анализа психики человека // Социология и управление персоналом, 2006. – № 5 (21). – С. 47–52.
4. Дудин С.И. Этап субъекта как акме развития личности: планирование дифференциально-акмеологического исследования // Акмеология. Спецвыпуск: Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: Международная академия акмеологических наук, 2007. – Т.1. № 3. – 173 с.
5. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения: в 2т. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 335с.
6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 702с.
7. Поставнев В.М. Акмеологический подход к личностному развитию студентов вуза // Глобализация, устойчивое развитие, образование. – М.: МГИДА, 2004. – С. 272 - 279.
8. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» // Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2015. – Т.7. № 4. – С. 42–50.
9. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование, 2014. – Т.19. № 3. – С.11–31.
10. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психологический журнал, 1995. – № 5. – С. 21-36.
11. Савенков А.И. Развитие психики современного ребенка в период раннего возраста // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. матер. II межрегион. научно-практич. конф., 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ. – 504 с.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5-6. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

Бобкова Т.В.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
tati_bobkova@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ И ПЕДАГОГОВ К ВЫСТРАИВАНИЮ ЭФФЕКТИВНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются представления педагогов о жанрах делового общения в конкретной образовательной организации, описываются условия эффективной деловой коммуникации в процессе делового взаимодействия педагогов.

Ключевые слова: общение, деловое общение, уровень владения навыками делового общения, условия эффективного делового общения.

Annotation: The article represents the views of teachers on the genres of business communication, in the particular educational organization, describes the conditions for effective business communication in the process of networking between the teachers.

Keywords: dialogue, business communication, the level of skills of business communication, the conditions for effective business communication.

Вопросы развития коммуникативной компетентности сотрудников образовательной организации в области устного делового общения становятся актуальными в современных условиях развития столичного образования. Успешность образовательной организации напрямую зависит от личности руководителя и всех членов педагогического коллектива, в совершенстве владеющих особенностями официально-делового стиля и деловой коммуникацией в целом. Высокий уровень развития коммуникативных способностей предоставляет возможность учителю эффективно взаимодействовать с коллегами, законными представителями обучающихся, социальными партнёрами и др. Очевидно, что успешность образовательной организации во многом определяется умением педагогов эффективно использовать жанры делового общения.

Анализ научной литературы, нормативно-правовой базы профессиональной коммуникации позволил выявить противоречие между потребностями педагогов и администрации образовательной организации в совершенстве коммуникативной компетентности в части устного делового общения и недостаточной представленностью этой проблемы в методической литературе.

Для выявления уровня владения навыками делового общения в ГБОУ Школе №1375 г. Москвы среди педагогов и администрации ОУ был проведен опрос, задачами которого являлось следующее:

-определить, каковы представления педагогических работников о деловом общении в целом;

- выяснить, имеют ли педагоги представление об официально – деловом стиле речи и знают ли жанры делового общения и их специфические особенности;

- выяснить, как они видят себя в коммуникативной ситуации делового общения, какие требования предъявляют к себе и собеседнику в условиях рабочей обстановки;

- узнать, насколько успешно педагоги выстраивают собственное взаимодействие с администрацией ОУ.

Опираясь на исследования А.С. Львовой, посвященные диалогическому общению, можно утверждать, что существует несколько уровней владения деловой коммуникацией в образовательной организации.

Начальный уровень – у педагога или руководителя имеются знания и представления о деловом общении и жанрах официально – делового стиля речи, которые они применяют в своей социокommunikации. Навык общения сформирован, но пока не получил дальнейшего развития из – за отсутствия потребности в этом.

Средний уровень - у педагога или руководителя имеются хорошие знания и представления о деловом общении и жанрах официально – делового стиля речи, которые они применяют в своей социокommunikации, и есть потребность и желание в дальнейшем совершенствовании в этой области культуры речи.

Высокий уровень - у педагога или руководителя имеется хорошая тактическая и стратегическая подготовка в области делового общения. Он умело применяет полученные знания на практике, выстраивает взаимодействие с коллегами преимущественно на демократических принципах.

Респондентам был предложен опросник, отвечая на вопросы которого, они смогли оценить свои знания в области делового общения (например, сопоставить понятия «общение» и «коммуникация»), стилистики (признаки делового стиля речи и сфера его употребления, жанры официально - делового стиля), предлагалось сформулировать свои идеи об эффективности делового взаимодействия педагога и руководителя.

В опросе приняли участие 25 человек: педагоги (18 чел., 72%) и администрация (7 чел, 28%) московских школ; 72% женщин и 28% мужчин.

Педагогический стаж: 0-5 лет – 13 чел (52%); 5-10 лет – 3 чел (12%); 10 – 15 лет – 1 чел (4%); свыше 15 лет – 8 чел (32%).

Было дано толкование понятий *общение* и *коммуникация*, составленное исследователем М. Шу. Респондентам предлагалось, исходя из научного определения понятий, сопоставить общение и коммуникацию и определить, какое из них более широкое.

11 человек (44%) опрошенных, предположили, что шире понятие общение;

14 человек (56%) решили, что шире понятие коммуникация.

По мнению М. Шу, более широким считается понятие общения (и с ним соглашаются И.А. Зимняя и др.), но в научной литературе нет строгого разграничения данных понятий, они считаются синонимами, поэтому можно

сделать вывод, что респонденты увидели в формулировке понятия общения разновидность социокоммуникации.

Респондентам было предложено ответить на вопрос о том, что является предметом изучения риторики как науки. 14 чел (56%) дали верный ответ, отметив, что это способы подготовки и произнесения ораторских речей. И 11 чел (44%) дали неверный ответ. Это указывает на плохое знание данного предмета, хотя каждому учителю приходится сталкиваться с ситуацией подготовки и произнесения речи в момент объяснения нового материала на уроке или публичного выступления.

Респондентам предлагалось выбрать правильное определение делового общения (была два варианта). 22 чел (88%) выбрали верное определение понятия, и лишь 3 чел (12%) совершили ошибку. Результаты свидетельствуют о том, что с деловым общением учителя и руководители знакомы.

Большинство респондентов правильно указывают формы делового общения:

- деловая беседа – 22 чел (88%)
- телефонные переговоры – 10 чел (40%)
- Деловые переговоры – 18 чел (72%)

И лишь 6 чел (24%) ошибочно считают, что деловое поведение – это тоже форма общения.

Респонденты имеют верное представление о жанрах делового общения.

20 чел (80%) дали верный ответ на вопрос о том, что резюме не должно содержать описания жизненного опыта. Хотя 6 чел (24%) ошибочно считают, что в резюме не указываются основные личные данные и описание опыта работы.

22 чел (88%) верно отметили, что телефонные переговоры являются разновидностью деловой беседы, и только 2 чел (12%) уверены в обратном.

В целом респонденты знают определение официально – делового стиля речи (24 чел, 96%) и правильно определяют сферу его употребления (21 чел, 84%). 23 чел (92%) верно определили стиль предложенного для анализа фрагмента текста.

Интересны представления педагогов об эффективном общении с администратором. С позиции педагога общение является эффективным, если:

- педагог уверен, что его мнение учитывается администратором;
- педагог понимает, что от него хочет администратор. И он готов выполнить порученное ему дело;
- это общение, при котором педагог и руководитель реализуют принципы демократического общения;
- педагог уважает (не боится!) руководителя;
- педагог свободно может вносить предложения по работе, высказывать замечания, озвучивать проблемы, обращаться за помощью и получать ее; рассчитывать на объективную оценку своего труда, уважительное отношение к себе; получать четкие инструкции при выполнении работы, иметь четкий план и график работы, который не будет нарушаться; создание равных условий

труда для всех сотрудников без исключения!; труд будет иметь достойное материальное вознаграждение;

- он понимает свою важность и соавторство процесса;

- он соблюдает официально-деловой стиль общения, настроен на доброжелательное общение.

Во всех высказываниях респондентов прослеживается настрой на демократический стиль общения.

С точки зрения администратора, по мнению респондентов, общение будет эффективным, если:

- он вежливо и уважительно относится к сотрудникам, четко формулирует задачи, поставленные перед педагогом;

- администратор умеет четко формулировать цели и задачи работы, опираясь на объективные условия и создает условия для их реализации; является хорошим тактиком и стратегом, высококвалифицированным профессионалом, психологом, внимательным к подчиненным, оценивающий их исключительно по деловым качествам; корректная и сдержанная речь в любой ситуации, выражение доверия; создание РАЗУМНОЙ и объективной системы стимулирования работников;

- он ценит деловые качества педагога;

- он использует деловой стиль общения.

Респонденты отметили наличие у администратора стратегической и тактической подготовки в сфере делового общения, высокий профессионализм и отличное владение нормами делового общения.

На практике идеального делового взаимодействия нет.

Полное соответствие требованиям делового общения соблюдается лишь у 8 чел (32%), полное несоответствие видят 6 чел (24%), и «золотой» середины в общении придерживаются 11 чел (44%).

И только 40% опрошенных способны выстроить эффективное взаимодействие с 80% своих коллег. Это говорит о том, что навыки делового общения развиты недостаточно хорошо.

Деловое взаимодействие, по мнению опрошенных, в основном зависит от личных качеств педагога (15 чел, 60%), от его профессионализма (16 чел, 64%), занимаемой по отношению друг к другу позиции (11 чел, 44%) и очень мало зависти от настроения (2 чел, 8%) и мотивации (7 чел, 28%).

Общие выводы по результатам опроса:

В целом педагоги имеют представление о деловом общении и его жанрах, умеют составлять документы официально – делового стиля, хотя допускают ошибки в определении содержания того или иного документа. Это не зависит от возраста или стажа работы, а обуславливается степенью сформированности навыка делового общения у сотрудника. Педагоги ценят общение, построенное на принципах демократического стиля. Администрация в работе предпочитает авторитарный стиль общения, так как приемы авторитарного стиля оказываются наиболее действенными в практической деятельности. Но при этом администратор должен иметь стратегическую и тактическую подготовку в

области деловой коммуникации. Его должен отличать высокий профессионализм и владение навыками успешного делового общения.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что эффективное деловое взаимодействие в своей практической деятельности удастся построить лишь небольшому числу опрошенных. В основном стиль делового общения соответствует среднему уровню, описанному выше.

Таким образом, знание правил делового общения и умение их применять на практике эффективно влияет на управленческую деятельность руководителя, его заместителей и в целом на всех участников образовательного процесса школы.

Литература

1. Актуальные проблемы современной науки и образования [Текст]. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (февраль 2010 г.). Уфа: РИЦ БАШГУ, 2010. 544 с.
2. Бороздина, Г. В. Психология и этика делового общения [Текст]: учебник для бакалавров / Г.В.Бороздина, Н.А.Кормнова. - М.: Юрайт, 2012. 463 с.
3. Введенская, Л.А. Деловая риторика [Текст]: учебное пособие / Л.А.Введенская, Л.Г.Павлова. М.: КНОРУС, 2012. 416 с.
4. Введенская, Л.А. Культура речи государственного служащего [Текст] / Л.А. Введенская, Л.Г.Павлова, Кашаева Е.Ю. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 480 с.
5. Введенская, Л.А. Русский язык. Культура речи. Деловое общение [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений/ Л.А.Введенская, Л.Г.Павлова, Е.Ю.Кашаева. М.: КНОРУС, 2012. 424 с.
6. Казакова, О.А. Деловая коммуникация [Текст]: учебное пособие / О.А.Казакова, А.Н.Серебренникова, Е.М. Филиппова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 132 с.
7. Кириллова, С. В каком стиле руководят российские директора? [Текст] / С.Кириллова // Управление школой. 2015. № 3. - С.13-15.
8. Львова, А.С. Основы устного делового общения педагога: учеб. пособие. М: МГПУ, 2014. – 105 с.
9. Львова, А. С.; Диалогическое общение: лингво – риторический и психолого – педагогический аспекты /Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Московский гор. педагогический ун-т (ГОУ ВПО МГПУ), Ин-т педагогики и психологии образования. Москва, 2011.
10. Мунин, А.Н. Деловое общение [Текст]: курс лекций / А.Н. Мунин. М.: Флинта, 2016. 410 с.
11. Яковлев, Б.П. Теоретический анализ коммуникационной и коммуникативной компетенции [Текст] / Б.П. Яковлев, Л.С. Чистова // Успехи современного естествознания. 2009. № 6. С.80-89.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова М.М.

к. п. н, доцент ГАОУ ВО МГПУ
marinagrisha2005@mail.ru

Литвинова С.Н.

к. п. н, доцент,
директор зеленоградского отделения ГАОУ ВО МГПУ
litsveta@mail.ru

Прохорова А.В.

руководитель художественной студии Детского центра «Моя планета»
anna.p72@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ГОРОДСКОГО КОНКУРСА ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ДОШКОЛЬНИКОВ, ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ «КОНКУРС РИСУНКОВ НА АСФАЛЬТЕ»

В статье раскрывается цель, задачи, организация и проведение городского конкурса творческих работ дошкольников, школьников и студентов «Конкурс рисунков на асфальте». Даются критерии оценки творческих работ участников конкурса. Рассматривается понятие художественно - эстетическое развитие.

Ключевые слова: конкурс, рисунок на асфальте, художественно-эстетическое развитие, творческая работа, государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Annotation: The article reveals the purpose, objectives, organization and holding of the city competition of creative works of preschool children, schoolchildren and students "Competition of drawings on asphalt." The criteria for evaluating the creative work of the contest participants are given. The concept of artistic and aesthetic development is considered.

Keywords: Competition, drawing on asphalt, artistic and aesthetic development, creative work, state educational standard of preschool education.

Новые стратегические ориентиры в развитии системы образования предполагают качественные изменения в сфере художественно-эстетического развития детей. Изменения такого рода предполагают изменение подходов к организации художественно-эстетической деятельности, как через систему занятий, так и через другие адекватные формы образовательной работы с детьми дошкольного возраста [2].

Образование в настоящее время обращается к культуре, духовности, искусству как к доминанте гармоничного развития человека. Культура воспринимается как важнейший фактор духовного обновления общества в целом и отдельной личности. Актуальным является решение задач художественно – эстетического развития детей через организацию художественной деятельности, которая рассматривается в качестве значимой с

точки зрения развития личности, её творческих способностей, инициативности, самостоятельности.

Педагогика определяет художественно – эстетическое развитие детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве.

Художественно-эстетическое развитие — это способность воспринимать и оценивать произведения искусства различных видов и жанров, с позиции добра и зла, красоты и безобразия. Художественно-эстетическое развитие приумножает переживания, увеличивает стремление к активному познанию окружающего мира, развивает духовно и умственно [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования образовательная область «Художественно – эстетическое развитие» предполагает развитие предпосылок ценностно – смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)[3:с.11].

Художественно-эстетическое развитие - важнейшая сторона воспитания ребенка. Оно способствует обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на познание нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность, развивает творческие способности ребёнка. В процессе эстетической и художественной деятельности совершенствуются мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение по сходству и различию, конкретизация и обобщение и т.д., осмысливаются причинно – следственные связи, развиваются умственные способности, умение планировать свою деятельность.

Одной из наиболее крупных форм развития художественно - эстетической деятельности являются конкурсы, которые способны вовлечь в процесс большое количество участников и зрителей, с целью утверждения в современном обществе идеалов красоты, добра, творчества, здоровой соревновательности и т.п.

Конкурс - (от латинского concursus, буквально - стечение, столкновение, встреча) - это способ активного взаимодействия участников образовательного процесса, индивидуальное или командное состязание в творческом мастерстве [1], он проводится с целью создания условий для творческого самовыражения детей.

Конкурс – это еще и импульс к самосовершенствованию, саморазвитию, непрерывному творческому поиску. Нестандартные задания учат детей преодолевать психологические нагрузки, свойственные работе в незнакомой обстановке, оперативно находить оптимальный выход в нестандартных

ситуациях. Конкурс наполняет жизнь детей приятным волнением, ожиданием и разнообразием, помогает стать конкурентоспособным. В рамках конкурса ребенок приобретает возможность попробовать свои силы, испытать себя, учиться общаться с другими детьми, имеющими схожие увлечения.

Результат конкурса - не просто выполненные детьми творческие проекты и не только победа в номинации – это, прежде всего, сам опыт самостоятельной работы, расширение кругозора, развитие творческих способностей.

В институте педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ стало доброй традицией 1 июня в День защиты детей с целью приобщение дошкольников, школьников и студентов к художественной деятельности в рамках сетевого взаимодействия с образовательными организациями через проведение конкурсного мероприятия, способствующего развитию творчества детей, подростков и студентов проводить городской конкурс творческих работ дошкольников, школьников и студентов «Рисунок на асфальте». Городской конкурс проводился в рамках мероприятий утверждённых Департаментом образования г. Москвы.

1 июня 2017 года в Городском конкурсе принимали участие дети в возрасте от 3-х до 8-ми лет из разных образовательных организаций города Зеленограда. Общее количество участников Городского конкурса 155 человек.

Городской конкурс направлен на развитие творческого потенциала личности дошкольника, школьника и студента путем совершенствования их изобразительных навыков и развития творческих способностей.

Задачи Городского конкурса следующие:

- Формировать у воспитанников и обучающихся образовательных организаций, студентов, педагогов и родителей представления о различных способах создания рисунка на асфальте.

- Содействовать развитию и распространению образовательных программ и педагогических технологий создания новых техник и приемов рисования на асфальте, имеющих различное назначение.

- Содействовать развитию творческой активности дошкольников, школьников и студентов.

- Стимулировать у дошкольников, школьников и студентов интерес к созданию новых образов, отражающих тему детства, используя различные материалы, инструменты и техники.

- Содействовать формированию у дошкольников, школьников и студентов общей культуры, эстетического вкуса.

Перед проведением конкурса для участников сотрудники, преподаватели, магистранты и студенты института, педагоги детского центра «Моя планета» организовали и провели игровую интерактивную программу с включением



сюжетных подвижных играх и с участием сказочных героев.

В рамках конкурса для того, чтобы участники осознали свою роль в творческом процессе им была предоставлена возможность смело экспериментировать с художественными материалами, принимать активное



участие в организации творческого пространства. А для этого дети имели доступ к безопасным художественным инструментам. В этом случае излишний контроль со стороны педагога мог бы разрушить неустойчивые новообразования в области изобразительной деятельности. Но необходимость в показе отдельных приёмов, способов и техник рисования возникла. Техники изображения мелом, безусловно, не так интенсивно

применяются в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку это сопряжено с физическими усилиями. Но значимость графической техники состоит в том, что она позволяет развивать мелкую моторику пальцев рук, формообразующие движения в процессе выполнения тушевки, штриховки, различной по форме и характеру. Все эти возможности материала и художественные приёмы сумели использовать в своих рисунках пришедшие на конкурс дети. А рисовали дети простые и удивительные вещи: дружбу двух девочек, шагающих вместе, папу во весь рост, любимую маму, домашних питомцев, сказочных героев, разнообразный транспорт, словом, все то, что очень интересно и важно для дошкольника. Дети в своих рисунках показывают нам взрослым, как важен для них Мир, Доброе и Любящее сердце близких людей, Зеленая планета, окруженная теплом и солнечными лучами и бесконечное голубое небо.

В процессе проведения Городского конкурса педагоги института помогали детям создать в своем воображении художественный образ по теме «Моя волшебная планета», который они смогли воплотить в рисунке мелом на асфальте, что выражается в косвенном руководстве выполнения творческой задачи, которое заключается не в дорисовывание за ребёнком картинки, а поддержании интереса к творческому процессу, когда дети находятся в затруднительном положении и не могут самостоятельно решить поставленную задачу. Так, например, педагог мог предложить детям ряд вариантов работы с образом, демонстрируя соответствующие приёмы, которые смогли изменить общую картину.

Присутствие педагогов и родителей на конкурсе обязательное условие – ведь их мнение и отношение к творчеству очень важно для ребенка, поднимает значимость творческого процесса в его глазах. В создании образов активное

участие принимали родители детей и воспитатели дошкольных образовательных организаций, чем очень обогатили содержание рисунков детей, повышали мотивацию к деятельности. Сотрудничество с родителями дало возможность раскрыть детям свой художественный потенциал.

Рисунок каждого ребенка отмечался экспертной комиссией. Жюри Городского конкурса оценивало работы участников по следующим критериям:

- Соответствие рисунка заявленной теме. В данном критерии оценивалось способность дать обобщенное название, раскрывающее суть работы.

- Оригинальность идеи и композиции. Жюри оценивало характер использования материалов, их комбинацию для реализации названия и идеи рисунка.

- Художественную выразительность рисунка. В данном критерии оценивалось общее эстетическое оформление рисунка, наличие идеи, интересное цветовое решение, комбинация форм.

- Этическое содержание рисунка. Жюри оценивало степень нравственного воздействия рисунка на зрителя.

- Качество исполнения. В данном критерии необходимо было оценить характеристику, даваемую рисунку.

В процессе организации данного конкурса была определена группа экспертов, которые в процессе работы дошкольников над художественным образом оценивали его по следующим номинациям: за композиционные умения; за интерес к процессу творчества в рисовании; за творческое использование материалов для рисования; за умение выполнять общую работу; за умение использовать разные приемы рисования; за умение использовать цвет в рисунке; за умение работать с изобразительными материалами; за умение использовать разные художественные техники; за творческий подход в создании предметного изображения; за умелое использование штриха и линии при создании выразительного образа; за творческий подход в создании сюжетного изображения; за творческое раскрытие замысла рисунка; за активное участие; за оригинальность образа.

Участники Городского конкурса награждались дипломом «Участника конкурса». Финалисты Городского конкурса награждались дипломом «Лауреата конкурса». Объявление результатов Городского конкурса и церемония награждения участников проводилась в торжественной форме.

Таким образом, конкурс рисунка на асфальте не только вызвал интерес и мотивацию к художественной деятельности у детей дошкольного возраста, но и позволил детям понять, что необходимо усилие, чтобы получилась интересная работа, повысил желание творить, экспериментировать с материалом и получать новые знания. Также



содержательная организация творческих конкурсов является внешним выражением художественно-эстетического развития ребенка.

Литература

1. Огородова, Е.В. Организация семейных творческих выставок и конкурсов в ДОУ как условие художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста/Е.В.Огородова [Электронный ресурс] режим доступа: <http://planetadetstva.net/vospitatelam/pedsovet/organizaciya-semejnyx-tvorcheskix-vystavok-i-konkursov-v-dou-kak-uslovie-xudozhestvenno-esteticheskogo-razvitiya-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 04.07.2017).

2. Художественно-эстетическое воспитание детей в условиях реализации Стандарта [Электронный ресурс] режим доступа: http://studopedia.ru/4_49696_hudozhestvenno-esteticheskoe-vospitanie-detey-v-usloviyah-realizatsii-standarta.html (дата обращения: 04.07.2017).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Текст]. – М.: Центр педагогического образования, 2014.-32с.

Богданов М.С.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: bogdanov789@gmail.com

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОТ СОВРЕМЕННОСТИ К БУДУЩЕМУ

В статье рассматриваются вопросы современной работы с методом проектов в начальной образовательной школе. Автор показывает возможность использования метода проектов в урочной и внеурочной деятельности с интеграцией на различных уровнях. Классификации проектов представлены на основе анализа педагогической и психолого-педагогической литературы, также приведено расширение одной из классификаций, основанной на опыте современной начальной школы. В статье обозначено сравнение проектной деятельности и исследования и указаны различия в данных педагогических методах. В заключении представлена перспектива развития и актуальность использования проектной деятельности в современной начальной школе.

Ключевые слова: педагогика, метод, проект, проектная деятельность, исследование.

The article deals with the issues of modern work with the method of projects in the primary school. The author shows the possibility of using the project method in the course and after-hour activities with integration at various levels. Classifications of projects are presented on the basis of the analysis of pedagogical and psycho-pedagogical literature, and an extension of one of the classifications based on the experience of the modern elementary school is also given. The article indicates a

comparison of project activities and studies and indicates differences in these pedagogical methods. In conclusion, the perspective of development and the relevance of the use of project activities in the modern elementary school is presented.

Key words: pedagogy, method, project, project activity, research.

В системе требований, составленных для учителей начальной школы, к работе по новым стандартам сформировалась сложная ситуация. Информированность учителей остается все также недостаточной: с одной стороны, значительная часть из них без энтузиазма воспринимает инновационный характер последнего поколения ФГОС. С другой – ресурсы для реализации результата, заданного новыми стандартами, в руках учителей. Эти инструменты для каждого учителя индивидуальные. В практике начальной школы получил популярность метод проектов, который вполне способен стать одним из таких инновационных инструментов. Изучить возможности расширения разнообразия проектов в деятельности младших школьников является целью настоящей статьи.

Реализация системно-деятельностного подхода рамках нового федерального государственного стандарта является одним из важнейших условий. Это ведет к тому, что каждый урок и каждое внеурочное мероприятие по учебным предметам создают условия для развития обоих участников учебного процесса: ученика и учителя. Воспитание личности и развитие ее на основе собственной самостоятельной деятельности в рамках процесса обучения является основной целью этого процесса. При практической реализации этого подхода возникают широкие возможности для использования метода проектов [3].

Проект представляет собой «объединение теории и практики, а также включает в себе не только постановку определённой интеллектуальной задачи, но и её реализацию. Для понимания сущности данного метода, обратимся к определениям понятий «проект» и «метод»» [2].

Как основное определение термина «проект» мы предлагаем «замысел» или «план».

В современной педагогической науке методом называют «путь исследования, теорию, учение»; в данном контексте понимают способ достижения какой-либо цели, решения определенной задачи и совокупность приёмов или операций практического или теоретического познания действительности» [5].

Метод - это категория дидактики. В науке методом называют «набор приемов и операций для овладения определенной областью практического или теоретического знания в той или иной деятельности; это путь познания, способ организации процесса познания» [6].

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить задачу в результате самостоятельных или

коллективных действий учеников. Обязательной является презентация «готового продукта» проекта.

Поэтому, говоря о методе проектов, мы подразумеваем способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая, в свою очередь, должна завершиться реальным практическим результатом. Данный результат должен быть оформлен в соответствии с требованиями, определенными на стадии обсуждения проекта.

Основной задачей метода проектов является стимулирование интереса школьников к определенным проблемам, заявленным в теме. Через проектную деятельность, с помощью которой, реализуется решение одной проблемы или целого их ряда, появляется возможность показать практическое применение полученных знаний [7]. «Метод проектов используется в случае возникновения в учебном процессе некоторой исследовательской или творческой задачи, для решения которой требуется объединение знаний из различных научных областей, а также использование различных исследовательских методик. Применение исследовательских методов предусматривает определенную последовательность действий:

- определение проблемы исследования;
- выдвижение гипотезы, предложение алгоритма ее решения;
- обсуждение применения возможных в данной ситуации методов исследования;
- анализ информационных источников и данных;
- оформление итоговых результатов в виде презентации;
- защита или демонстрация результата проекта.

Метод проектов с точки зрения педагогической технологии, предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных, творческих методов в сочетании с традиционными информационно-репродуктивными методами обучения, которые могут быть направлены на самостоятельный поиск и реализацию школьником задуманного результата. Учитель в данном случае может выступать как инстанция, задающая вектор движения поиска информации. В результате ученики должны самостоятельно или в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает очертание сути проектной деятельности [8].

Типология проектов отличаются своим разнообразием. В педагогической науке выделяются типы проектов:

- по способу деятельности проекты делят на: исследовательские, информационные, творческие, игровые, приключенческие, эмпирические;
- по характеру содержания: включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и «антропогенное пространство» [4, с. 26-28], ребенка, общество и его культурные ценности;
- по характеру участия учащегося в проекте: заказчик, эксперт, исполнитель, участник;

- по характеру контактов: проект осуществляется в одной возрастной группе или в контакте с другой возрастной группой; задействованы ли члены семей учащихся или сторонних организаций;
- по количеству участников выделяют проекты: индивидуальный, парный, групповой и фронтальный;
- по продолжительности: краткосрочный, средней продолжительности и долгосрочный.

В современной педагогической литературе встречается классификация проектов по признаку количества участников. Таким образом, мы получаем следующую градацию:

- Индивидуальный проект – работа одного ученика в рамках заданных условий обучения.
- Парный проект должен осуществляться объединением двух учеников. В процессе реализации проекта, учащиеся приобретают навыки сотрудничества, учатся действовать вместе на одном пространстве, выбирают альтернативные способы решения и решают общую проблему.
- Групповой проект осуществляется группой участников, как правило от 3 до 10 человек.

- Фронтальный проект выполняется всем коллективом.

Также существует классификация проектов по продолжительности:

- Краткосрочные проекты направлены на решение деталей проблемы или микрозадачи. Обычно такие проекты реализуются на одном или нескольких специально организованных занятиях или уроках. Такая работа проводится в рамках совместной со взрослыми или самостоятельной деятельности учащихся.
- Проекты средней продолжительности рассчитаны на решение проблемы в течение нескольких дней или недель. В качестве примеров можно представить такие: подготовка к празднику, путешествию; сочинение и постановка литературного произведения.
- Долгосрочные проекты занимают до нескольких месяцев. Эти проекты решают глобальную проблему, для преодоления которой требуются усилия и достаточное время.

Стоит заметить, что проектную деятельность часто путают с исследованием. По мнению А.И. Савенкова, «принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование, по сути, - процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний» [9].

Исследовательская деятельность может выступать одним из направлений в рамках работы над проектом. Говоря о методе проектов как об «определенным образом организованной поисковой, исследовательской деятельности учащихся», Е.С. Полат делает акцент на важном условии: деятельность предусматривает не только достижение результата, оформленного

в виде конкретного материального продукта, а также организацию процесса достижения этого результата.

Говоря о современном взгляде на проектную деятельность, можно сказать, что ребенок в начальной школе к 3-4 классу с легкостью справляется с выполнением индивидуального проекта. Исходя из этого, мы делаем вывод, что индивидуальная работа, на новом этапе должна стать элементом группового проекта, т.е. иметь «определенное место» в выстроенной работе над глобальным результатом, в котором будет решающую роль играть индивидуальные достижения и ответственность. В свете сказанного нами предлагается в классификацию проектов внести пункт «многоуровневые проекты». Суть этой категории заключается в том, что над проектом общим (групповым) работает каждый индивидуально, а при защите этих индивидуальных проектов начинает выстраиваться общая картина и взаимосвязи всех ее отдельных элементов.

Проектная деятельность оказывает благоприятное влияние на формирование общеучебных компетентностей: информационной, коммуникативной, социальной. Также при включении учащихся в реализацию проектов можно активизировать познавательный процесс, в ходе которого учащиеся формируют учебную проблему, осуществляют анализ и синтез необходимой информации, составляют поэтапный план решения проблемы, и на основе реализации пунктов плана анализируют свою деятельность и делают выводы.

Таким образом, введение в начальную школу метода проектов потребует от учителя и от администрации школы изменений всей образовательной среды, а также поиска эффективных решений, которые позволят оптимизировать расписание и весь учебный процесс для решения системы проектных задач с целью достижения высоких образовательных результатов.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя [Текст] / Под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Дусавицкий, А.К. Развивающее образование: теория и практика [Текст] / А.К. Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 172 с.
3. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2009.
4. Лихачев С.В. Коммуникативное единство утилитарного дискурса. М.: ИУИ, 2011. – 194 с.
5. Лысиченкова, С. А. Организация учебно-издательской деятельности учащихся как средство развития познавательной мотивации современных школьников [Текст]: автореферат дис. кандидата педагогических наук / С.А. Лысиченкова. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с.

6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – с.93-120.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Сост. Е.С Полат. – М.: Академия, 2002. – 303 с.

8. Полат Е.С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е.С. Полат-М., 2000. – 211 с.

9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: «Ось-89», 2006. – 230 с.

Котова Е.А.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
kotocooll@gmail.com

БИБЛИОТЕЧНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена организации библиотечной практики студентов-педагогов в городских библиотеках как условию повышения качества подготовки будущих учителей начальной школы. Автор показывает важность знакомства будущих учителей начальных классов с библиотеками, книжными выставками и фестивалями.

Ключевые слова: библиотечная практика, значимость знакомства с библиотеками и книжными городскими мероприятиями, приобщение к интеллектуальному досугу, дайджест, шкала оценки доступности среды, приобщение к чтению младших школьников, повышение качества образования будущих учителей

Article is devoted to the organization of library practice of students teachers in city libraries as a condition of improvement of quality of training of future elementary school teachers. The author shows importance of acquaintance of future elementary school teachers to libraries, book exhibitions and festivals.

Key words: library practice, importance of acquaintance to libraries and book city actions, familiarizing with intellectual leisure, digest, scale of an assessment of availability of the environment, familiarizing with reading younger school students, improvement of quality of education of future teachers

С вступлением в силу новых федеральных государственных стандартов образования повышаются требования к подготовке будущих учителей. К ним предъявляются более высокие требования. Деятельность современного педагога намного шире, это не только проведение уроков в школе, но и совместные просмотры кино с учениками, организация экскурсий и посещений спектаклей, помощь в выстраивании индивидуального читательского маршрута, создание исследовательских проектов. В связи с этим требуется повышать уровень подготовки учителей. Одним из условий повышения

качества образования педагогов начальных классов является проведение библиотечной практики.

Библиотечная практика поможет подготовить будущего учителя к выполнению одной из главных профессиональных задач – это приобщение младших школьников к чтению и расширение их читательского кругозора, знакомство с библиотеками, как школьными, так и городскими.

Библиотечная практика необходима студентам-педагогам, потому что только на практике в библиотеке они смогут узнать и оценить потенциал этого бесплатного городского ресурса для приобщения школьников к чтению и книжной культуре. В профессиональной подготовке учителей младших классов высокую значимость представляют именно библиотеки, потому что они проводят мероприятия для школьников всех возрастов, такие как интеллектуальные игры, встречи с писателями, интерактивные игры, творческие мастерские, выставки, спектакли и многое другое. Эти мероприятия проводятся не только по литературе, но и окружающему миру, иностранному языку, рисованию и другим предметам. Библиотека обладает пространством, в котором школьники могут самостоятельно выбирать и читать то, что им нравится, есть свобода выбора, в ней «ребёнок сидит и читает, и в это время считает себя свободным, т.е. эта деятельность имеет произвольный характер» [1; 195]. В ней есть возможность представить «все её (литературы – прим.автора) богатство и разнообразие, отвечающее самым различным читательским запросам» [1; 196]. Библиотека – это пространство для общения, для выполнения школьного домашнего задания, в котором существует возможность посоветоваться с библиотекарем, подобрать книги по определенной теме. Но самое главное, это безопасная читательская среда, в которой ребёнок чувствует себя спокойно и комфортно. К тому же муниципальные детские библиотеки являются мостом к взрослым и профессиональным, которые можно будет посещать после окончания школы.

В результате опроса студентов Института педагогики и психологии образования по профилю начальное образование оказалось, что студенты-педагоги не имеют представления о существующих крупных городских детских и районных библиотеках Москвы. Без специально организованной практики библиотека, как уникальный ресурс, обладающий большим потенциалом для повышения интереса к чтению и организации интеллектуального досуга школьников, не получит должного изучения.

Будущему учителю необходимо научиться анализировать ресурсы детских библиотек с точки зрения их образовательного потенциала для того, чтобы потом выбрать библиотеку и познакомить с ней школьников. Благоразумнее это сделать во время учебно-исследовательской практики, что подтверждается успешным опытом.

Целью библиотечной практики студентов является анализ потенциала и образовательных ресурсов районных библиотек для их использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Задачи библиотечной практики следующие:

- посещение районных и центральных детских библиотек,
- оценка библиотечной среды на предмет комфортности для пребывания в ней младших школьников,
- анализ образовательной деятельности библиотек,
- выявление особенностей городских библиотек,
- обобщение полученных результатов и наглядное их представление.

Одной из задач практики также может быть сбор информации в библиотеке по какой-либо определённой теме, например, узнать, что существует в библиотеке для детей, которые только научились читать: отдельные полки с книгами с крупным шрифтом, читательские игры, мероприятия – или для детей, которые любят приключения, фантастику, книги о природе. Тему для практики студенты могут выбирать самостоятельно, однако, включая во внимание преемственность и взаимосвязь обучения и практики, руководитель по практике может подсказать тему, которая будет изучаться студентом после прохождения практики или результаты какого поиска пригодятся на следующей практике в школе.

Результатом практики будет достижение поставленной цели и развитие личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных компетенций.

Содержание практики включает в себя посещение библиотек, книжных выставок и фестивалей, анализ среды и их ресурсов для профессиональной деятельности учителя, творческое обобщение и рефлексия.

При организации библиотечной практики большое значение имеет право выбора студентом базы её прохождения. Каждый студент вправе выбрать любые ближайшие или удобные для посещения библиотеки с целью анализа их ресурсов. Таким образом, будет повышена вероятность, что студент в будущей профессиональной деятельности воспользуется полученной на практике информацией. К тому же у учащихся будет тренироваться регулятивная компетенция, в то время, когда студент будет самостоятельно искать библиотеки для анализа, определять время их посещения, планировать свою практику. Предлагая свободу студенту в выборе библиотек, руководитель практики вправе рекомендовать посещение некоторых из них в обязательном порядке. Речь идёт о крупных или чем-то выдающихся библиотеках, анализ которых несомненно расширит кругозор на библиотечную сферу будущего учителя.

Библиотечная практика может включать посещение не только библиотек, но и книжных выставок и фестивалей. Приобщение студентов к посещению книжных, интеллектуальных фестивалей, ярмарок является неотъемлемой частью обучения будущих педагогов, потому что это залог проведения культурного досуга, обогащение знаниями о современной и классической литературе, жизни и вопросах современного читающего общества.

Библиотека – это не только книги, но и пространство помещения, и люди, которые в ней работают, и услуги, которые учреждение предоставляет – всё это создаёт впечатление о месте. Будущему педагогу необходимо уметь анализировать среду (не только библиотеки) на предмет комфортности

пребывания в ней младших школьников, это является важной компетенцией соотносить знания о психолого-возрастных особенностях детей с практической задачей оценить потенциальное место их пребывания. Потому что если библиотека владеет огромным фондом книг, но при этом ребёнок ходит в куртке, потому что нет гардероба, то стоит задуматься о целесообразности проведения урока или классного часа в таком учреждении. Оценку среды библиотек рекомендуется выполнять по ШКАЛЕ Оценки эффективности среды, разработанной лабораторией социокультурных образовательных практик ГАОУ ВО «Московского городского педагогического университета».

[3]. Шкала содержит следующие критерии:

- Доступность среды, в которой оценивается: транспорт (транспортная доступность), входная зона учреждения (места), обслуживающий персонал учреждения;

- Наличие информационной навигации внутри помещения: указатели, таблички, раздаточные материалы, дополнительные информационные ресурсы, ссылки на внешние источники;

- Материально-техническое обеспечение: наличие комнат отдыха, туалета и гардероба в местах проведения ИСКОП, оснащение техническими средствами¹ места, мебель, универсальность и репрезентативность места проведения ИСКОП.

Организация анализа среды библиотек с помощью Шкалы обратит внимание практикантов на всё, что создаёт её атмосферу и привлекательность, и позволит решить, стоит ли в эту библиотеку в будущем приводить детей или нет.

Во время поиска информации об образовательной деятельности библиотеки формируются познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, такие как: выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, планирование и прогнозирование, планирование сотрудничества с сотрудниками библиотек; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация. Сбор информации об образовательной деятельности библиотеки может происходить различными способами. Это и получение информации в интернете на сайте библиотеки, и анализ представленной рекламной продукции в самом учреждении (плакаты, афиши, приглашения и объявления о занятиях, рисунки детей, выставки), посредством общения с библиотекарем, заведующей

¹ Под техническими средствами понимается проектор, компьютер, ноутбук, планшеты, отдельно стоящие терминалы, ЖК-панели или др. средства для просмотра видео материалов. При оценке критерия эксперту необходимо уточнить у организаторов ИСКОП, возможно ли работать с техническими средствами сразу или требуется техническая помощь персонала, и насколько быстро эту помощь можно задействовать.

библиотекой, посетителями библиотеки. Это может быть и наблюдение в течение одного или нескольких дней за деятельностью библиотеки. Студент должен выбирать способ получения нужной информации самостоятельно, при этом руководитель может подсказать ему возможные варианты. Стоит отметить, что при выборе способа получения информации невозможно обойтись только анализом информации, представленной в интернете. Важно, чтобы студент посетил библиотеку и, желательно, осуществил все возможные варианты поиска данных о её образовательной деятельности для младших школьников.

Во время изучения образовательной деятельности библиотеки стоит обратить внимание студентов также на исследование фонда библиотеки на предмет наличия каких-либо особых книг, например, по определённой теме, или наличия современных детских и подростковых книг, особых выставок, особенностей организации книжных стеллажей (по алфавиту, по темам, по жанрам). Эта практическая деятельность позволит студенту структурировать свои знания по детской литературе, увидеть разные способы её систематизации и представления, узнать об универсальности и репрезентативности библиотек, а также узнать новые произведения.

Полученные знания студентам необходимо проанализировать, систематизировать, и обобщить результаты исследовательской работы. Анализ полученной информации может выполняться при написании отчёта и при выполнении творческой работы по систематизации и обобщению. Одной из таких творческих форм является составление дайджеста. Дайджест – это небольшая подборка мероприятий, мест, или идей, объединённых какой-то идеей. В дайджесте информация представляется кратко и понятно, чтобы любой человек смог узнать об этом, но подробнее прочесть самостоятельно на официальном сайте или увидеть на месте. В данном случае студенты могут сделать подборку мероприятий в одной библиотеке для конкретной аудитории, или мероприятий по одной теме в разных библиотеках, либо подборку каких-то библиотечных идей, например, «5 библиотечных идей для начинающих читателей», которые могут быть использованы в школьном классе. Составление тематических дайджестов позволит студентам систематизировать собранный материал и выделить особенности каждой из библиотек.

Помимо творческого представления полученной информации важен письменный отчёт, который может состоять из 4-х блоков: 1) оценка среды библиотеки, 2) информация о программах, мероприятиях, особых предложениях и возможностях библиотеки, 3) впечатления от посещения библиотеки, личные комментарии и заметки (рефлексия), 4) выводы. Посредством описания и анализа проделанной работы практикантами осуществляется самоконтроль и обобщение материала. Также письменный отчёт является формой контроля руководителя практики за деятельностью студентов.

Экспериментальные наблюдения показывают, что так организованная практика способствует повышению качества подготовки учителей начальной

школы. Описанная библиотечная практика была апробирована лабораторией социокультурных образовательных практик института системных проектов Московского городского педагогического университета. Было организовано знакомство с библиотеками собственного района для студентов 2 курса Института педагогики и психологии образования направления начальной педагогики на учебно-исследовательской практике. Результаты практики были положительными.

В процессе практики у студентов формировались регулятивные, личностные, познавательные и коммуникативные компетенции. Практиканты самостоятельно выстраивали маршрут практики, выбирали темы для сбора информации, выбирали творческую форму отчётности, проводили интервью с работниками библиотек, анализировали и синтезировали информацию, делали выводы о своих успехах и неудачах в процессе заполнения отчётов, планировании практики, общении с библиотекарями.

В практику было включено посещение детского зала Всероссийской государственной иностранной библиотеки им. Рудомино. В нём была проведена экскурсия заведующей детским отделением Ольгой Николаевной Мязотс. Знакомство с данной библиотекой являлось важным этапом для культурного просвещения молодых учителей, так как эта библиотека обладает колоссальным фондом иностранной литературы как взрослой, так и детской, организует уникальные книжные выставки, лекции, мастер-классы.

В рамках библиотечной практики будущими учителями была посещена масштабная книжная ярмарка Non/fiction № 2016. До этой практики студенты не знали о том, что в Москве проходит данная выставка и ни разу на ней не были. Но этот фестиваль является одним из главных событий книжной культуры, на котором представлены и новинки и классика, и отечественные и зарубежные авторы, и в дополнение в течение всей выставки идут семинары, посвящённые актуальным проблемам и новым проектам в области литературы. Будущим педагогам необходимо знать о мероприятиях подобного рода.

В остальные дни практики студенты самостоятельно выбирали библиотеки, до которых им было удобно добираться. В свободном выборе библиотек кроется небольшая проблема, связанная с тем, что невозможно точно сказать, с чем и с кем столкнётся студент. Так в одной из районных библиотек со студенткой отказались разговаривать и что-либо рассказывать о деятельности учреждения, однако это был хороший опыт разрешения конфликтной ситуации и важное наблюдение о качестве работы этого места, в которое, естественно, став учителем, студентка не пойдёт. Стоит заметить, что это единичный случай, при том, что студенты обнаружили в своём районе библиотеки, открытые для общения и совместной работы с интересной образовательной программой.

В результате практики студенты узнали о существовании и деятельности современных библиотек, научились проводить оценку среды по критериям, составлять краткие дайджесты, оформлять отчёты, улучшили коммуникативные навыки, применили на практике организаторские,

исследовательские и аналитические умения. В заключение практики дайджесты студентов были опубликованы на сайте ГАОУ ВО МГПУ.

Проведённая практика расширила кругозор студентов в сфере образовательных возможностей вне стен школы, обогатила идеями, которые могут быть использованы в учебном кабинете, и подарила им новые знания и умения. При этом практика была личностно-ориентированной, доказательством этому служит то, что во время учебно-исследовательской практики студенту предоставляли право выбора, свободу для творчества и возможность получить в итоге продукт своей деятельности.

В результате практики студенты проанализировали и оценили потенциал и ресурсы 10 городских библиотек и сделали выводы о том, что можно использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Асонова Е.А. Список литературы на лето: кому и как его составлять /Е.А. Асонова // Народное образование. – 2014. – №3. – с. 194-199.
2. Разработка и апробация системы оценивания эффективности для интерактивных социокультурных образовательных практик (школа, библиотека, музей): Отчет о НИР / ГАОУ ВО МГПУ; Руководитель Е.А. Асонова – М., 2015-2016. – 151с.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата/под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2016. 468 с.

Бардонова Ю. А.

бакалавр ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

baton1710@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЁЙ ПО СТИМУЛЯЦИИ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ «PORTAGE»

Статья посвящена тому, что на сегодняшний день существует острая необходимость в оказании специализированной помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ. Это связано с тем, что каждый год число детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, а количество специальных коррекционных учреждений уменьшается. Родители детей с ОВЗ нуждаются в ранней поддержке специалистов, которые помогут им самостоятельно организовать коррекционно-развивающую среду дома, так как семья является неотъемлемой частью в социализации ребёнка.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инклюзия, коррекционно-развивающая среда, моторное развитие, семья.

Тенденция роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), к сожалению, становится одной из характеристик современности. Согласно статистике Министерства образования, каждый год в России число таких детей увеличивается на 5%. Только по официальным данным Минобрнауки, на 2016 год из 30 млн детей, проживающих в России, больше миллиона нуждаются в коррекционной помощи. В то же время, мест в коррекционных учреждениях всего лишь около 500 тыс.

В связи с тем, что с 1 сентября 2016 года в России были внесены поправки в образовательный стандарт, согласно которым дети с ОВЗ имеют право обучаться совместно с нормативно развивающимися детьми, количество специальных (коррекционных) учреждений стало резко уменьшаться.

По данным исследования И.Ю. Левченко на 2016 год в Москве готовность дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО) к принятию и обучению детей с ОВЗ такова: в 9% - садов отсутствуют коррекционные специалисты и оборудованные кабинеты, инклюзивные/комбинированные группы, при этом количество детей с ОВЗ в данных учреждениях составляет почти четверть всех воспитанников; в 15% - наличие одного специалиста, отсутствие инклюзивных/комбинированных групп; у 58% ДОО есть одна инклюзивная/комбинированная группа и специалисты в ней; 18% организаций полностью укомплектованы коррекционными специалистами, которые также прошли курсы повышения квалификации, имеют несколько инклюзивных и комбинированных групп.

Таким образом, лишь чуть больше половины ДОО в г. Москве владеют минимальным материально-техническим оснащением, необходимым для развития и социализации детей с ОВЗ, а также имеют в педагогическом составе специальных (коррекционных) специалистов. Четверть учреждений всё ещё остаются не готовыми для полноценного обучения и адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Полученные данные позволяют понять, что на данный момент существует острая необходимость в создании коррекционно-развивающей среды и оказании поддержки и помощи, во-первых, самим детям с ОВЗ, во-вторых, их семьям для самостоятельной работы в домашних условиях.

Семья является первичным социальным окружением ребёнка и оказывает решающее влияние на его развитие, так как, помимо специализированной поддержки, ему требуется помощь в коррекции и компенсации нарушения развития со стороны близких.

Противоречие между высокой значимостью обеспечения полноценной поддержки детей с ОВЗ в семье и недостаточной компетентностью родителей в данном вопросе, могут разрешить специальные методики. В качестве одной из самых эффективных можно назвать педагогическую систему сопровождения «Portage».

Особенностью психолого-педагогической системы «Portage» является акцент на ведущую роль родителей в развитии ребёнка с ОВЗ. Данная модель сопровождения предлагает семьям систематическую поддержку в виде

специальной помощи на дому. Домашнее визитирование позволяет повысить компетентность, активность и ответственность родителей при воспитании и обучении детей. [1]

Впервые система «Portage» зародилась во второй половине 20 века в городе Портедж, откуда и получила свое название. Основоположителем модели дошкольного обучения «Portage» является профессор Сидней Биджу.

Изначально исследовательская работа велась с детьми, которые не имели сложной структуры дефекта: педагогически запущенные, а также дети из бедных семей. В основе деятельности лежало домашнее визитирование. Специалисты помогали и обучали родителей самостоятельно развивать детей. В дальнейшем, система сопровождения «Portage» была адаптирована для детей с задержкой в развитии.

После того, как программа «Portage» была апробирована в одноименном городе, её постепенно стали распространять и в других городах США. Длительное время данная система была закрыта для других стран мира, но впоследствии получила распространение в других странах. Одними из первых, кто заинтересовался моделью сопровождения детей с ОВЗ «Portage», были специалисты из Англии. [5]

Британская команда специалистов службы «Portage» была организована в 1976 году и начала свою работу как пилотный исследовательский проект, который возглавил психиатр Альберт Кушлик. Также в первую команду вошли 3 домашних визитёра – Лэсли Кларк (представитель соцслужбы), Молли Уайт (дошкольный педагог), Син Кэмерон (супервизор).

По окончании пилотного проекта был написан и опубликован отчёт о проделанной работе, после чего первая команда «Portage» получила государственную поддержку. Впоследствии специалистами Великобритании была разработана программа трёхдневного тренингового курса по обучению данной системе. По окончании обучения специалисты получали сертификат, проверочные листы и карточки развития. По сей день данные документы постоянно уточняются, дополняются и обновляются, и в работу привлекаются специалисты разных областей: медицины, образования, социальной защиты, а также волонтеры и родители детей с ОВЗ. Таким образом, модель раннего и дошкольного сопровождения «Portage» можно назвать мультифункциональной или полифункциональной системой.²

В России развитие данной системы помощи началось только в начале 2000-х годов. Первыми по модели «Portage» стали работать специалисты из города Елатьма Рязанской области. Работа осуществлялась через волонтерскую деятельность. С 2005 года в Рязани, а затем и в области, при поддержке энтузиастов – британских коллег проводилась работа по внедрению системы «Portage». Проект осуществлялся при поддержке Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина (далее – РГУ им. С.А.Есенина). Работу над проектом возглавила Самарина Эльвира Владимировна.

² URL: <https://www.portage.org.uk/>

На основе РГУ им. С.А.Есенина тренинговый курс обучения по системе сопровождения «Portage» в 2008 году прошли специалисты из Москвы. Первый пилотный проект в Москве был организован в 2008 году на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». Так как в центре обучались дети со сложной структурой нарушения, чьи семьи нуждались в специализированной помощи и поддержке, было решено перенять опыт у отечественных и у зарубежных коллег. [2]

История становления ранней и дошкольной системы сопровождения «Portage» даёт понять, как важно включать в коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ специалистов из разных сфер деятельности, осуществлять комплексный подход. Также необходимость вовлечения в процесс обучения представителей ребёнка – его семьи. Именно такая модель сопровождения имеет наибольший потенциал к достижению положительных результатов в развитии и адаптации детей с нарушенным развитием.

Важность роли взрослого в развитии ребёнка связано с уровнем взаимодействия родителей и детей на разных стадиях развития, необходимость хорошего знания реакций ребёнка на окружающий мир. В системе «Portage» принимается важность личностного пространства ребёнка. Это отражается в работе с ним, которая осуществляется в его привычной среде, то есть дома, а также возможностью интегрировать обучающие элементы в ежедневные занятия с ребёнком. [4]

Специалисты, которые проводят коррекционно-развивающую работу и семья должны помнить, что при подготовке ребёнка к школе необходимо уделять должное внимание развитию моторной сферы, в том числе и у ребёнка с ОВЗ. Моторное развитие включает в себя не только физическое, нервно-психологическое и соматическое здоровье ребёнка, а также повышает его интеллектуальное развитие и работоспособность, выносливость, самоконтроль и саморегуляцию собственной деятельности, зрительно-моторную координацию, умение быстро переключаться с одной деятельности на другую, формирование когнитивных предпосылок (произвольное внимание, речь, память, пространственный фактор, мышление), эмоционально-волевую зрелость. Именно эти компоненты и определяют готовность ребёнка к обучению в школе.

Одной из главных задач системы сопровождения «Portage» является моторное развитие детей. Развитие двигательной активности осуществляется как работниками службы «Portage», так и физиотерапевтами-консультантами. В первую очередь развитием двигательной сферы занимается физиотерапевт, так как он имеет фундаментальные знания - как и когда все двигательные акты формируются анатомически правильно у ребёнка.

Для каждого ребёнка разрабатывается индивидуальная программа развития, применяются специально подобранные методики. Для полноценного двигательного развития ребёнка с ОВЗ создаются специальные условия и развивающая среда дома, для того, чтобы он мог чувствовать себя комфортно, и

для включения в коррекционную работу по развитию моторной сферы ребёнка семьи. [3]

Необходимо отметить, что моделью сопровождения «Portage» не предлагаются конкретные модели занятий, направленные на развитие моторных навыков у ребёнка. Вместо этого есть рекомендуемые карточки деятельности, в которых предложено: что можно проделать, какие можно использовать задания, упражнения и методики, какими можно воспользоваться пособиями и т.д. Такие карточки являются полезными для родителей, которые могут варьировать приёмы и методы своей самостоятельной работы с детьми дома.

Для лучшей адаптации ребёнка старшего дошкольного возраста, имеющего отклонения в развитии, к школьной жизни, важно обеспечить полноценное моторное развитие. Также для получения более успешных результатов является обязательным вовлечение семьи в процесс развития.

Таким образом, благодаря использованию педагогической системы сопровождения «Portage» можно создать инклюзивную среду для семей, имеющих детей с ОВЗ. Это реализуется путём налаживания диалога и установления связей со всеми специалистами, которые вовлечены в работу с ребёнком и его семьей. Благодаря взаимодействию всех сторон: медицинских работников, специальных педагогов, представителей социальных служб и семьи, - можно организовать индивидуальную коррекционно-развивающую среду для ребёнка, чтобы совершенствовать его моторные навыки, а в дальнейшем обеспечить успешную адаптацию и подготовку к школе.

Литература

1. Краснокутская, Е.Н. Опыт оказания абилитационной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием элементов педагогической системы «Портаж». - Семья и современные проблемы формирования системы базовых гуманитарных ценностей человека: материалы 6 Международной конференции студентов и молодых ученых, 12-13 мая 2011 года / отв. ред. М.К. Кабардов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 232 с.

2. Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий. Сборник научно-методических материалов, посвященных 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево»/ под ред. Е.А. Екжановой. – Избранное. – М.: Крылья, 2011.

3. Самарина, Э.В., Квашенко Н.А. Опыт междисциплинарного взаимодействия сотрудников команды «Portage» с привлеченными специалистами-физиотерапевтами. - Семья и современные проблемы формирования системы базовых гуманитарных ценностей человека: материалы 6 Международной конференции студентов и молодых ученых, 12-13 мая 2011 года / отв. ред. М.К. Кабардов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 232 с.

4. Самарина, Э.В., Короткая А.А. Система «Portage» и работа с ребенком с множественными нарушениями в развитии. - Семья и современные проблемы формирования системы базовых гуманитарных ценностей человека: материалы 6 Международной конференции студентов и молодых ученых, 12-13 мая 2011 года / отв. ред. М.К. Кабардов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 232 с.

5. Glass, N, 1999, Sure Start: The development of an early intervention programme for young children in the United Kingdom. Children and Society, Volume 13, pp 257-264.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Шаграева О.А.

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

olga.shagrayeva@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Психологизация» – явление, которое широко обсуждается на страницах печатных изданий и в интернет-пространстве, где можно увидеть по этому поводу аргументы «за», и аргументы «против». При этом запрос на то, чтобы данный процесс имел место в образовании вообще и в системе высшего педагогического образования, в частности, – велик. В статье проанализированы основные направления, по которым этот процесс может развиваться, представлены позиции известных исследователей и преподавателей высшей школы. Анализируя полученные результаты, автор приходит к выводу, что процесс психологизации высшего педагогического образования состоялся, но лишь де-юре. Де-факто этот процесс еще далек от своего завершения. Он, если и может быть реализован, то лишь как двусторонний процесс, процесс, в котором обе стороны – психология и педагогическое образование – заинтересованы в интеграции собственных позиций и сотрудничестве.

Ключевые слова: психологизация, история, образование, педагогическое образование, психология, ожидания, интеграция знаний.

«Psychologization» is a phenomenon that is widely discussed in the pages of printed publications and online, where arguments both "for" and "against" can be found. At the same time, the demand that this process take place in education in general and in the system of higher pedagogical education, in particular, is great. This article analyzes the main directions in which this process can develop. The positions of well-known researchers and teachers of higher education are presented. Analyzing the results, the author comes to the conclusion that the process of psychologization of higher pedagogical education has only taken place de jure. De facto this process is far from its completion. It can only be realized as a mutual process, where both sides - psychology and pedagogical education - are interested in integrating their own positions and cooperation.

Key words: psychologization, history, education, pedagogical education, psychology, expectations, knowledge integration.

Психологизация – уникальное явление: оно активно используется в социальной практике, но, как понятие, фактически не разработано в научном плане; достаточно свободно чувствуя себя в интернет-пространстве, оно почти не упоминается в печатных работах последнего времени. Кто-то о нем говорит

и пишет часто и настойчиво [3, 6], а кто-то проявляет осторожность по поводу психологизации «всего и вся» [1, 2, 5].

Категория «психологизация» имеет солидную историю. По свидетельству М.Г. Ярошевского, уже на рубеже XIX-XX веков имело место явление, получившее название «психологизация *культурно-исторических проблем*» [9]. Этой категорией было обозначено стремление критиков и широкой общественности типологизировать художественные тексты, взяв за основу «психологические особенности автора, его индивидуальные переживания и специфику мироощущения». Тогда же внимание к способам «формирования правовой и нравственной мотивации», развитию нравственных и правовых чувств было обозначено понятием «психологизация *юриспруденции*» [там же]. Психологизация *гуманистической оппозиции* в середине XX века была отмечена фактом присоединения к ней психологов и психотерапевтов в лице А. Маслоу, К. Роджерса и др. [6].

П.Я. Гальперин считал, что неправомерная *психологизация* явлений, которые в принципе относятся совершенно к другим областям знания (истории, теории познания, логике, языкознанию, педагогике) весьма опасна. «В результате такого смещения, – писал он, – объяснение психологических явлений ищут вне психологии, а объяснение непсихологических явлений – в психологии. В обоих случаях этим явлениям даются ложные объяснения, а усилия понять их и овладеть ими или устранить нежелательные явления направляются по неверному пути» [5, с. 16]. О психологизации *общественных отношений* говорила Г.М. Андреева, усматривая в этом факте стремление «более углубленного истолкования общественной жизни» [2, с. 28]. К.А. Абульханова писала о психологизации *категории «деятельность»* [1, с. 9]. Но и Г.М. Андреева, и К.А. Абульханова так же, как и П.Я. Гальперин, подчеркивали неоднозначность данных тенденций.

Сегодня интернет-поисковики выдают огромное количество словосочетаний с понятием «психологизация»: «психологизация – это...», «психологизация социальных явлений», «психологизация политической жизни», «психологизация менеджмента», «психологизация управления», «психологизация как этап в эволюции развития человека», «психологизация образовательного процесса», «психологизация образовательного процесса по ФГОС», «психологизация дошкольного образования по ФГОС», «психологизация педагогического процесса», «психологизация национального образования», «психологизация школы», «психологизация уроков», и даже – «психологизация повествования в художественном тексте» и т.д. и т.п. Основной лейтмотив публикаций таков – психологическая наука – единственная, от которой общество ждет ответов на вопросы: кто такой человек, каковы его особенности, на какие стороны действительности он способен повлиять, и как можно повлиять на него самого. Именно с психологией общество связывает надежды на то, что отношения между людьми станут более «человечными», а погоня за эффективностью труда не заслонит

ценности человеческой жизни (Н.А.Басенко, Б.И.Додонов, Н.Л.Захаров, Э.П.Утлик, В.Ю.Шпак).

По определению, психологизация есть объективная тенденция взаимодействия психологии с другими науками (социологией, педагогикой, военной наукой, экономикой, техническими науками и т.д.), помогающая им в решении их частных проблем. [3, 4, 8]. По мнению А.Г. Асмолова, психология сегодня полностью пронизала образование. Она стала стержнем «проектирования образования». Психологизация *образования*, по словам А.Г.Асмолова, – это начало эпохи вариативного смыслового образования. Это реальность, которая дана в ожидании учителей, ждущих от психологов действия [3, с. 343].

Систематизацию и глубокий анализ ожиданий образования по отношению к психологическому знанию имеет смысл сделать предметом отдельного исследования. Но уже сейчас можно констатировать – категорию «психологизация образования» специалисты (Т.И.Безуглая, В.С.Герасимова, Е.М.Данилюк, Т.Д.Марцинковская, М.В.Попова, Р.А.Рахманкулова и др.) наполняют как минимум следующим содержанием:

1. Психологическая наука должна помочь установить *отношения* определенного характера в образовательной организации между всеми участниками образовательного процесса, суть которых в понимании, принятии и терпении.

2. Психологизация образования – это «гуманитаризация», реализующаяся в том, что: а) *рядом* с педагогом постоянно находится психолог, либо воспитатель и учитель – это педагог и психолог в *одном лице*; б) руководитель образовательной организации – это педагог, руководитель и одновременно *практический психолог*; в) педагог в своей профессиональной деятельности должен учитывать богатый спектр переменных психологического плана – от *эмоционального* состояния и уровня *психического* здоровья детей до внешнего оформления группы детского сада или школьного класса.

3. Психология должна предложить *методы исследования* (диагностики), которые позволили бы открыть внутренний мир ребенка, понять его мысли, чувства, мотивы поступков.

4. Психология должна дать в руки учителя, воспитателя, родителей приемы и средства, которые позволили бы *оказывать влияние* на учеников и воспитанников с тем, чтобы их поведение можно было бы изменить в желаемом направлении.

При этом критерии «быстро» и «успешно» рассматриваются как приоритетные в оценке эффективности предоставляемых психологами услуг.

Психологизация педагогического образования – отдельно поднимаемый в литературе вопрос [4, 6]. Так, А.Б. Орлов считает, что психолого-педагогическая подготовка и переподготовка учителей должна осуществляться как минимум в трех направлениях: 1) психологизация содержания педагогического образования; 2) психологизация методов педагогического образования; 3) психологизация цели педагогического образования [6, с. 166],

Основными средствами в реализации предложенных шагов, по мнению автора, являются методы группового тренинга, социально-психологические, психотехнические и психотерапевтические процедуры. Их цель – повышение творческого потенциала и личностный рост учителей, развитие коммуникативных способностей и навыков (эмпатии, сензитивности и т. д.), повышение профессиональной коммуникативной эффективности, активизация мотивационных ресурсов учителей. И все это должно быть адресовано студентам педвузов и работающим учителям [6].

Для того, чтобы понять, каким себе представляют процесс психологизации педагогического образования преподаватели высшей школы, в нашем исследовании была разработана анкета.

В ней – 5 вопросов:

«Что, на ваш взгляд, стоит за словами «психологизация педагогического образования»?»;

«В какой степени необходим процесс психологизации сегодняшнему педагогическому образованию? Оцените, пожалуйста, эту необходимость по 7-балльной шкале»;

«Что необходимо сделать для того, чтобы процесс психологизации педагогического образования был реализован?»;

«Какие компетенции в связи с этим должно формировать высшее педагогическое образование у будущих педагогов?»;

«Какие компетенции в связи с этим должно формировать высшее педагогическое образование у будущих педагогов-психологов?».

Выборку исследования составили тринадцать преподавателей – те, кто откликнулся на предложение ответить на поставленные вопросы. Из них – шестеро человек – преподаватели психологии, семеро человек – преподаватели педагогики.

Содержательный анализ полученных ответов не показал значимых различий между двумя группами преподавателей. И те, и другие говорят о необходимости интеграции знания психологического и знания педагогического, обращают внимание на то, что следует подумать о содержании курсов, модулей и других единиц учебных планов для будущих педагогов, рекомендуют «усилить психологический компонент в педагогическом образовании». Ключевыми словами, в которых описываются качества личности педагогов и педагогов-психологов названы – готовность к сотрудничеству, взаимодействию, внимание к другому человеку, понимание и принятие ученика. Аналитико-рефлексивные способности будущих педагогов (умение анализировать достижения и неудачи воспитанников и свои собственные, делать правильные выводы); гибкость как готовность творчески применять имеющиеся знания; способность самосовершенствоваться, самообразовываться и творчески самореализовываться – те качества личности, которые следует развивать у будущих учителей и воспитателей.

Кроме того, проведенное исследование обозначило вопросы, которые можно было бы обсудить на межвузовских, городских и всероссийских научно-

практических конференциях, круглых столах, семинарах. Например, на каких основаниях может быть осуществлена интеграция психологических и педагогических дисциплин, какие механизмы здесь должны быть задействованы, каковы цели такой интеграции. И основания, и механизмы, и цели такой интеграции как будто понимаются, но не ясно, реализуются ли они в достаточной мере на практике. Пока же есть основания полагать, что процесс психологизации высшего педагогического образования, если и состоялся, то лишь де-юре: на словах все признают важность психологического знания для практики воспитания и обучения детей, подростков и взрослых людей.

Но, чтобы он состоялся де-факто, предстоит сделать еще очень многое.

Психологизация высшего педагогического образования – двусторонний процесс.

Со стороны педагогической науки и практики – это:

– **определенный этап** в развитии педагогического образования, который характеризуется возникновением **устойчивого интереса** будущих педагогов к психологическому знанию;

– **понимание** объективной необходимости и насущной потребности в нем;

– осознание и принятие того факта, что психологическое знание по ряду позиций принципиально отличается во взглядах на то, как могут осуществляться процессы обучения и воспитания ребенка, и на каких основаниях могут выстраиваться отношения между учителем и учеником.

Психологизация педагогического образования со стороны психологической науки – это процесс **толкования** (разъяснения, объяснения) основных положений психологии, это процесс популяризации психологических идей.

На этом пути принципиальным представляется желание обеих сторон услышать противоположную позицию, осознать непреходящее значение каждой из них в жизни общества вообще и в деле воспитания, обучения и развития подрастающего поколения, в частности.

Процесс этот не одномоментный.

По всей видимости, в нем есть свои этапы и конкретные шаги. Первый такой этап – развитие особых форм мышления, как базовой основы готовности субъектов образовательного процесса услышать противоположную сторону [7].

За ним последуют другие этапы, возможно, с каким-то иным содержанием, которое предстоит еще определить.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
4. Безуглая Т.И. Основные направления психологизации высшего образования учителей // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – Вып.8 (28). – С. 5 // <https://socionet.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:13079:15617523>
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практикум / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
7. Шаграева О.А. Паритетное мышление как категория и феномен психологической науки / О.А. Шаграева // Известия Института педагогики и психологии образования // <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/shagraeva-o-a-paritetnoe-myshlenie-kak/> (Дата доступа 23 апреля 2017).
8. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике // http://psychology_pedagogy.academic.ru (Дата доступа 23 апреля 2017).
9. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века / М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

Мартыанова Г.Ю.

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: g.martyanova@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ СЕМЕЙНОЙ АТМОСФЕРЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

Статья представляет результаты пилотажного исследования основных нарушений восприятия семейной атмосферы ребенком 7–9 лет с задержкой психического развития. Рассматриваются такие формы нарушений, как недостаток положительных чувств к родителям, ожидание позитивных эмоций от родителя при его физическом отсутствии, наличие сильного негативного отношения к родителям, дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей и интенсивность отрицательных чувств к бабушкам, дедушкам, братьям и сестрам.

Ключевые слова: задержанное психическое развитие, детско-родительские отношения, семейная атмосфера.

The article presents the results of a pilot study of the main violations of the perception of the family atmosphere by a child of 7-9 years with a delay in mental development. We consider such forms of violations as lack of positive feelings for parents, expectation of positive emotions from the parent in his physical absence, the presence of a strong negative attitude toward parents, a lack of expected positive

feelings from parents and the intensity of negative feelings toward grandparents, brothers and sisters.

Key words: detained mental development, child-parent relations, family atmosphere.

Детский возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребенка к родителям, причем не столько в виде зависимости от них, сколько в форме потребности в любви, уважении, признании. В конце дошкольного — начале младшего школьного возраста ребенок еще не способен полностью ориентироваться в тонкостях внутрисемейного взаимодействия, но уже может идентифицироваться с основными семейными подсистемами и отражать их состояние на рациональном и эмоциональном уровнях. Поскольку задержанное детское развитие по своей формально-динамической и содержательной специфике характеризуется нарушенным восприятием окружающей действительности, мы полагаем, что и межличностные отношения, роли, места каждого члена семьи в структуре внутрисемейных и детско-родительских отношений, как часть представлений об окружающей действительности, могут быть искажены, деформированы или полностью ошибочны. Для проверки данного предположения было проведено экспериментальное исследование.

Методика исследования. Выборку испытуемых составили 90 младших школьников. Экспериментальная группа подбиралась с помощью стратегии приближенного моделирования, в соответствии с критериями репрезентативности и содержательности. Возраст испытуемых от 7 до 9 лет. Все обучающиеся имеют задержку психического развития психогенного происхождения. Испытуемые воспитываются в домашних условиях, полные и неполные семьи равно представлены. Исследование эмоциональной составляющей детско-родительских отношений позволило выбрать для эксперимента те семьи, в которых супружеский и родительский функционал не нарушен.

Для диагностики особенностей восприятия детьми семейной атмосферы использовалась экспериментальная модификация теста-опросника «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Е. Бене и Д. Антони. Испытуемым предлагалось практическое задание с 20 фигурками, представляющих людей различных возрастов, размеров и форм, достаточно стереотипных, чтобы воссоздать различных членов семьи. Присутствовали фигуры от «дедушек» и «бабушек» до «новорожденных детей»; для тех вопросов, которые не адресованы никому, применялась фигурка «Господина Никто». Каждая фигурка снабжена коробочкой наподобие почтового ящичка с щелью для карточек с вопросами. Предварительно ребенку давались следующие задания: 1 – рассказать о людях, которые живут с ним в одном доме и 2 – рассказать, кто входит в его семью. Задача экспериментатора — выяснить у ребенка его концепцию семьи. После этого проводилась вторая часть эксперимента: определялся семейный круг из фигурок, для каждой из которых ребенок выбирал соответствующую карточку с эмоциональным отношением.

Каждая карточка содержала описание чувства или эмоционального действия, которые, по мнению ребенка, могли бы испытывать члены его семьи или он сам. В качестве критериев оценки в эксперименте использовались следующие показатели эмоциональной перцепции:

- нежные исходящие чувства от ребенка;
- отрицательные чувства, исходящие от ребенка;
- положительные чувства, получаемые ребенком от членов семьи;
- сильные отрицательные чувства, получаемые ребенком от членов семьи;
- материнская сверхопека / отцовское сверхпотакание.

Результаты исследования и их обсуждение. Обобщив данные по всем выборам испытуемых, мы определили следующие формы нарушений восприятия семейной атмосферы:

- 1 – недостаток положительных чувств к родителям;
- 2 – ожидание положительных чувств от родителя при его физическом отсутствии (в результате смерти или развода);
- 3 – наличие сильных отрицательных чувств к родителям;
- 4 – дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей;
- 5 – интенсивность отрицательных чувств к другим членам семьи (братьям, сестрам, бабушкам, дедушкам и т. п.).

Таблица 1.

Распределение испытуемых по формам нарушений восприятия семейной атмосферы

Недостаток положительных чувств к родителям	Ожидание положительных чувств от родителя при его физическом отсутствии	Наличие сильных отрицательных чувств к родителям	Дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей	Интенсивность отрицательных чувств к другим членам семьи
75	33	18	42	48
83%	37%	20%	47%	53%

Результаты распределения испытуемых показывают, что недостаток положительных чувств к родителям наблюдается у 75 испытуемых (83 % всех случаев); ожидание положительных чувств от родителя при его физическом отсутствии встречается у 33 детей с задержанным развитием (37 % случаев); наличие сильных отрицательных чувств к родителям испытывают 18 человек (20 %); дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей отмечается у 42 испытуемых (в 47 % случаев); интенсивные отрицательные чувства к другим членам семьи характерны для 48 детей (53 %).

Кроме того, явно прослеживается тенденция к корреляции отдельных нарушений между собой. Так, при недостатке положительных чувств к родителям дефицит положительных чувств к ним встречается в 48 % случаев

(то есть у 36 из 75 испытуемых), а при недостатке положительных чувств к родителям наличие отрицательных чувств к другим членам семьи наблюдается в 60 % случаев (у 45 из 75 испытуемых).

Мы заметили, что одно (количественно) нарушение восприятия семейной атмосферы встречается у 18 испытуемых (20 % всех случаев), два нарушения отмечается у 30 детей (33 %), три — у 33 (37 %), четыре — у 6 испытуемых (7 % случаев), пять нарушений восприятия семейной атмосферы наблюдается у 3 детей (3 % всех случаев)

Анализ выявленных нарушений показывает, что дети 7–9 лет с задержкой развития неадекватно воспринимают свою семью. Это подтверждает теоретическое мнение о том, что для младших школьников с ЗПР характерно деформированное, а часто и ошибочное, представление об окружающей действительности [1, 2, 4]. Наиболее оправданным в данной статистической картине нам кажется наличие недостатка положительных чувств к родителям. Поскольку эмоциональные проявления детей с задержанным развитием незрелые, этим можно объяснить недостаток положительных чувств к взрослым. Недостаток положительных чувств к родителям выражается в том, что позитивные чувства к ним дети испытывают, но по сравнению с иными чувствами (отрицательными, нежными, теплыми и т.д.), и к другим членам семей, положительные чувства к родителям оказываются не столь яркими: они «забываются» другими переживаниями. Однако нельзя сказать, что дети не проявляют себя эмоционально по отношению к матери или отцу, они это делают, скорее, нейтрально.

Наличие отрицательных чувств к другим членам семьи (не родителям) при качественном анализе оказывается иногда противоречивым. Противоречие заключается в том, что отрицательные чувства выражаются детьми часто в отношении тех членов, которые не принимают участия ни в жизни семьи, ни в воспитании ребенка, что подтверждает еще раз предположение об ошибочности восприятия внутрисемейной картины. Кроме того, факт связи данного нарушения с недостатком положительных чувств к родителю может свидетельствовать о переносе негативных чувств с родителей на братьев и сестер. Отрицательные чувства к другим членам семьи (бабушкам, дедушкам, братьям, сестрам и т. д.) проявляются в желании причинить им вред, в повышенной конфликтности по отношению к ним, в проявлениях агрессии и негативизма. Часто они соотносятся с аффективным поведением испытуемых.

Дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей, с одной стороны, является уместным (в связи с социальным статусом семей, где воспитывается ребенок с ЗПР), с другой стороны, отражает уровень притязаний самого ребенка. Поскольку данное нарушение восприятия семейной атмосферы в основном встречается у детей с недостатком положительных чувств к родителям, мы заключаем, что уровень притязаний детей на семейное благополучие невысокий. Дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей выражается в представлениях детей о том, что их недостаточно любят, о них мало заботятся, к ним не проявляют интереса и т. д. Это и

субъективное представление о полном отвержении родителями детей, и о частной «забывчивости» матерей и отцов, а также о том, что других членов семьи родители любят больше. Дефицит ожидаемых положительных чувств от родителей, таким образом, заключается в том, что ребенок изначально рассчитывает на незначительную долю любви и заботы от родителей.

Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет критерий «ожидание положительных чувств от родителя при его физическом отсутствии». Это нарушение явно свидетельствует о деформации представлений ребенка с ЗПР о своей семье, о внутрисемейных ролях. Более всего это подтверждают случаи, когда родителя физически нет вследствие его смерти. Ожидание положительных чувств от родителя при его физическом отсутствии проявляется в потребности в заботе, любви, ласке, нежности от того родителя, который либо не живет в семье, либо умер. Деформация восприятия подобного члена семьи заключается в том, что функции заботы и любви ребенок продолжает ему приписывать, не отдавая себя отчета, что эти функции не могут быть реализованы.

Наличие сильных отрицательных чувств в отдельных случаях (20 %) у детей с ЗПР считаем оправданным, памятуя о специфике воспитательных функций подобных семей. Интенсивность отрицательных чувств к родителям проявляется в повышенной напряженности, отчужденности, чрезмерном упрямстве и т. д. по отношению к матери или отцу.

Качественный анализ результатов диагностики по каждому испытуемому обозначил тенденции к проявлению защитных механизмов, таких как отказ (выражается, например, в том, что ребенок отдает большинство выборов нейтральной фигурке Никто), идеализация (на членов семьи ребенок распространяет только положительные характеристики, а большинство отрицательных приписывает фигурке Никто), смещение (ребенок фиксируется на второстепенных членах семьи), регрессия (ребенок адресует себе большинство вопросов, выражающих сверхпотакание и сверхпокровительство), проекция (ребенок преувеличенно или нереально приписывает положительные или отрицательные чувства другим членам семьи и в то же время отрицает их у себя), реакция формирования (ребенок заменяет свои ответы на противоположные чтобы скрыть яркие положительные или отрицательные чувства). Наличие данных психологических защит также может выступать признаком искаженной перцептивной системы в отношении семейной атмосферы.

Подводя предварительные итоги проведенного исследования, можно заключить, что восприятие семейной атмосферы, и прежде всего, ее эмоциональной составляющей, ребенком с задержанным психическим развитием нарушено. Основные нарушения связаны с недостатком положительных чувств к родителям, с надеждой получить положительные чувства от отсутствующего родителя и с проекцией сильных негативных эмоций на родителей и периферийных членов семьи.

Литература

1. Герасимова О. Ю., Семченко Л. Н., Маркина А. Ю. Детско-родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития // Педиатрический вестник Южного Урала. 2016. № 1. С. 45–48.
2. Иванова И. А., Коновалова М. С. К проблеме детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с задержкой развития // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 6. С. 109–112.
3. Конкина Ю. В. Диагностика нарушений эмоционального развития детей с задержкой психического развития из неблагополучных семей // Молодой ученый. 2011. № 4. С. 103–105.
4. Шешукова Н. Н., Уварова М. С. Эмоциональное развитие детей с задержанным развитием в различных семейных условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54. С. 352–359.

Травинова Г.Н.

к.псих.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: galina.travinova@rambler.ru

ОПЫТ РУКОВОДСТВА ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТУДЕНТАМИ ИППО

Статья раскрывает особенности взаимодействия студентов с младшими школьниками на разных этапах проектной и исследовательской деятельности в образовательном пространстве школы. Приводятся результаты опроса студентов очной формы обучения, которые руководили проектной и исследовательской деятельностью младших школьников в ходе практики в университетской школе ГАОУ ВО МГПУ. Обосновывается необходимость совершенствования организации данной практики студентов.

Ключевые слова: проектная и исследовательская деятельность, проблема исследования, гипотеза, познавательный интерес, защита проекта, методические приемы.

The article reveals peculiarities of interaction between students and junior pupils on different stages of project and research activity in school educational system. It provides the results of interviews with students of full-time education, who managed project and research activity of junior pupils during internship in collegiate school of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education Moscow City University. It also explains the necessity to improve organization of such student's internship.

Key words: project and research activity, research problem, hypothesis, cognitive interest, project presentation, methodical approach.

Включение в образовательный процесс начальной школы проектной и исследовательской деятельности отражает требование ФГОС НОО второго

поколения предусмотреть «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого учащегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [2, С. 4].

Познавательная активность является характерной особенностью детей младшего дошкольного возраста, которая позволяет им в нормативные сроки усвоить значительный объем научной информации, заключенный в образовательных программах. Интенсификация образовательного процесса в современной начальной школе ставит перед учителем ключевую задачу трансформации данной активности младших школьников в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Но, как отмечает А.И. Савенков «возможности использования методов проведения самостоятельных исследований и создания детьми собственных творческих проектов в основном учебном процессе существенно ограничены действующими образовательно-культурными традициями» [1, С. 10]. Поэтому, наиболее активно проектная и исследовательская деятельность младших школьников организуется в рамках дополнительного образования, во внеурочной деятельности.

Примером стимулирования и поддержки познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности является руководство проектной и исследовательской деятельностью учеников начальных классов, которое осуществляют студенты ИППО в университетской школе.

Для студентов-бакалавров третьего курса, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 – Психолого-педагогическое образование и 44.03.01 – Педагогическое образование, руководство исследовательскими проектами младших школьников стало важным опытом профессионального становления, на который они будут опираться в будущем. Поэтому необходимо проанализировать и критически осмыслить данный опыт.

Студентам были предложены следующие вопросы для самоанализа осуществленного ими руководства проектной и исследовательской деятельностью младших школьников:

1. Имели Вы личный опыт выполнения проектов или творческих заданий в период обучения в школе? Если да, какие исследования проводили?
2. Какими проектами младших школьников вам пришлось руководить? Как они назывались? Ученики какого класса его выполняли?
3. Какие трудности у Вас возникали на разных этапах руководства проектами и почему?
4. Столкнулись ли вы с необходимостью получить дополнительные знания, практические навыки для успешного руководства проектной и исследовательской деятельностью младших школьников?
5. Как вы считаете, проектная и исследовательская деятельность была полезна младшим школьникам? Конкретизируйте и обоснуйте свой ответ.

6. Ваши рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников.

Ответы на первый вопрос показали, что из 32 студентов, принявших участие в опросе, только 12 (37,5%) имели опыт выполнения проектов в начальной или старшей школе. Среди студентов, имевших опыт выполнения проектов, оказалась одна девушка, которая пользовалась рабочей тетрадью А.И. Савенкова.

Анализ ответов студентов на второй вопрос позволил выявить, что среди выполненных младшими школьниками проектов, первое место заняли исследовательские проекты, в рамках которых были проведены эксперименты, наблюдения, социологические опросы. Тематика исследовательских проектов показала, что младших школьников больше всего волнуют проблемы здорового образа жизни, жизнь животных, явления живой и неживой природы. В качестве примеров можно привести следующие темы проектов: «Волшебные свойства молока» (1 класс), «Как спортсмены выдерживают тяжелые нагрузки?» (1 класс), «Почему белые медведи не мерзнут?» (2 класс), «Какое яблоко быстрее испортится?» (3 класс), «Как вода искажает то, что мы видим?» (2 класс), «Парниковый эффект, вред или польза» (4 класс), «Почему цветы по-разному пахнут?» (2 класс).

На втором месте оказались информационные проекты, выполняя которые учащиеся проводили сбор исторических фактов, углубляли и систематизировали свои знания. Темами информационных проектов стали: «Происхождение фамилий» (4 класс), «Тайны космоса: млечный путь» (2 класс), «Пираты существуют, или это миф» (2 класс), «Тайны бермудского треугольника» (4 класс).

Практико-ориентированные и творческие проекты заняли третье место. В рамках практико-ориентированных проектов младшие школьники изготовили своими руками лампы, духи, робота, вырастили соляной кристалл.

Творческие проекты младших школьников были связаны с попыткой заглянуть в будущее. Так ученица первого класса нарисовала эскизы одежды будущего, где использовались технические средства для того, чтобы люди не замерзали в холодную погоду, и их было хорошо видно в темноте. Ученица четвертого класса, проследив тенденции в прическах прошлого и настоящего, попыталась предположить какие прически и почему будут популярны в недалеком будущем.

Анализ ответов студентов на третий вопрос позволил представить весь спектр трудностей, с которыми они столкнулись в ходе руководства проектной и исследовательской деятельностью младших школьников.

При выборе темы исследования некоторые дети демонстрировали отсутствие интереса к познавательной деятельности. К сожалению, причина негативного отношения младших школьников к проведению самостоятельного исследования, студентами не называлась. На отсутствие интереса у младших школьников к проектной и исследовательской деятельности указали в своих ответах 4 студента (12,5%).

Немногочисленная группа младших школьников наоборот, хотела начать работать сразу над несколькими темами или демонстрировала неустойчивый интерес к теме, поэтому достаточно долго проходил период выбора темы и формулирования проблемы. На широкий спектр интересов детей указали 4 студента (12,5%), на неустойчивые интересы детей указали 5 студента (16%).

Еще 8 студентов (25%) отметили, что дети затруднялись самостоятельно формулировать проблему исследования, объясняя это тем, что некоторые младшие школьники тему формулировали как проблему или их исследование изначально носило информационный характер и не требовало формулирования проблемы. Надо отметить, что студенты сразу перечисляли методические приемы, с помощью которых они решали данную проблему:

- задавать наводящие вопросы;
- создавать проблемные ситуации;
- объяснять.

Также 2 (6%) студента отметили, если дети уже имели опыт проектной и исследовательской деятельности, то формулирование проблемы не вызвало у них трудности. Остальные студенты просто констатировали в своих ответах, что при формулировании проблемы трудностей у младших школьников не возникало.

На то, что выдвижение гипотезы исследования не вызвало у младших школьников затруднений, указали в своих ответах 65% студентов (21 человек), объяснив это тем, что ученики 2-го, 3-го и 4-го классов уже имеют опыт проектной и исследовательской деятельности.

Студенты, отметившие, что выдвижение гипотезы вызвало трудности у младших школьников, указали следующие причины:

- дети выдвигают фантастические гипотезы или несвязанные с темой исследования;
- сложно выдвигать гипотезы первоклассникам, т.к. они только начинают проводить самостоятельные исследования;
- гипотезы возникают уже в процессе поисковой, исследовательской деятельности;
- гипотезы долго формулируются из-за споров, которые возникают между членами исследовательской микрогруппы.

Подавляющее большинство студентов (27 человек или 84%), принявших участие в опросе констатировали, что поиск методов решения сформулированной проблемы исследования и подтверждения выдвинутой гипотезы не вызвали у младших школьников трудностей. Более того, студенты отметили, что дети легко генерировали идеи, направленные на решение проблемы исследования, сразу предлагали несколько альтернативных вариантов.

К проблемам, возникавшим на данном этапе исследования, студенты отнесли желание детей «уйти на знакомый вид деятельности», т.е. подготовить доклад. Несколько студентов написали в анкете, что сами затруднялись в подборе методов исследования ученических проектов.

Проектная и исследовательская деятельность проводилась с младшими школьниками в течение четырех месяцев (февраль - май), что потребовало от детей ответственного отношения и систематического выполнения заданий. Большинство студентов (17 человек или 53%) указали в анкетах, что дети заинтересованно работали над своими проектами. Среди трудностей, которые мешали успешному осуществлению проекта, студентами были выделены следующие:

- усталость младших школьников в конце недели, т.к. большинство детей работали над своими проектами по пятницам после уроков;
- несерьезное отношение ряда младших школьников к выполнению заданий, которые были намечены на предыдущей встрече. Дети забывали принести книги, сделать записи наблюдений, принести материалы для эксперимента и т.д.;
- дети долго болели, поэтому процесс выполнения проекта также затягивался;
- родители некоторых исследователей слишком старались им помочь, т.е. выполняли исследование вместо ребенка.

Почти все студенты, т.е. 24 человека (75%) констатировали, что формулирование выводов по проведенной работе и оформление плаката для презентации на защите не вызвало у них трудностей, детям нравилась заключительная часть работы над проектом, когда он приобретал законченный вид. Главная трудность данного этапа работы состояла в том, что долго болевшие младшие школьники не успевали выполнить оформление работы в срок, но студенты оказывали детям помощь.

Заключительным этапом работы была защита выполненных проектов. Из ответов студентов стало ясно, что они волновались за своих подопечных и были искренне рады, когда младшие школьники заинтересованно рассказывали о проделанной работе и достаточно уверенно отвечали на вопросы, присутствовавших на защите учеников из других классов.

Ряд студентов (8 человек или 25%) при подготовке младших школьников к публичным защитам использовали следующие психологические приемы, направленные на снятие волнения, робости, страха:

- проводили упражнения на снятие мышечных зажимов;
- проводили психологические игры «Комплимент», «Рисование страха»;
- проигрывали выступление перед аудиторией.

Как положительные моменты защиты проектов 12 студентов (37,5%) отметили следующее:

- свободное владение младшими школьниками материалом исследования;
- уверенная манера держаться перед аудиторией во время выступления;
- способность детей поддержать члена исследовательской микрогруппы во время выступления.

Отвечая на четвертый вопрос анкеты 75% студентов (24 человека) указали на необходимость получения дополнительной информации по теме исследования младших школьников, которым они руководили. Решая эту

проблему, студенты искали необходимую информацию в книгах, журналах, электронных ресурсах, консультировались с педагогами ИППО, которые курировали проектную и исследовательскую деятельность младших школьников в университетской школе. Лишь 25% опрошенных студентов (8 человек) отметили, что их знаний было достаточно для руководства исследовательской деятельностью младших школьников.

На пятый вопрос анкеты 84% студентов (27 человек) дали утвердительный ответ. В своих комментариях студенты выделили следующие аспекты положительного влияния проектной и исследовательской деятельности на развитие младших школьников:

- дети самостоятельно нашли ответы на свои вопросы, получили опыт исследовательской деятельности, который пригодится им в будущем;
- работа над проектами способствовала развитию мышления и исследовательских способностей, познавательных интересов младших школьников;
- работа в микрогруппах способствовала развитию коммуникативных навыков, умению отстаивать свою точку зрения.

Только 16% студентов (5 человек) выразили сомнение по поводу пользы проектной и исследовательской деятельности для первоклассников, считая, что в семь лет еще сложно заниматься такой деятельностью.

Ответственное отношение к проведенной работе проявилось в рекомендациях, которые сформулировали 84% студентов (27 человек) в своих анкетах:

- заниматься с младшими школьниками два раза в неделю, т.к. они не успевают реализовать свои исследовательские планы;
- в школе должна быть оборудованная для проведения экспериментов лаборатория, доступная для младших школьников и студентов во второй половине дня;
- необходимо составить аннотированный список дополнительной литературы по разным отраслям знания, которые можно рекомендовать младшим школьникам для углубленного изучения по интересующей их проблеме.

Подводя итог проведенной студентами ИППО работы по руководству проектной и исследовательской деятельности младших школьников, можно выделить следующие положительные результаты приобретенного практического опыта:

- убежденность большинства студентов в необходимости организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников в образовательном пространстве школы;
- использование методических приемов стимулирования познавательной активности младших школьников и психологических приемов снятия волнения, робости, страха публичного выступления у младших школьников;

- критическое осмысление студентами собственных теоретических знаний и практических навыков руководства проектной и исследовательской деятельностью младших школьников.

Литература

1. Савенков, А.И. Методология исследовательского обучения младших школьников/А.И. Савенков. 5-е изд. Самара: Издательский дом «Федоров», 2015. – 224 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 №1241, от 22.09.2011 №2357). [Электронный ресурс] – URL: <http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d09/m373.htm/>.

Богданова А.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: naska_artek@mail.ru

Нуриев А.Н.

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: firstglory@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗМЕНЕНИЯ ВНЕШНОСТИ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ 17-19 ЛЕТ

В статье обсуждаются особенности образа тела девушек и юношей 17-19 лет, склонных к изменению внешности. Описываются структура образа Я и причины модификации внешности. Выявлено, что девушки и юноши 17-19 лет стремятся подчеркнуть свою индивидуальность посредством модификации тела, а именно, нанесением татуировок. На подобное изменение внешности их побуждают различные мотивы, описанные в статье.

Ключевые слова: юношеский возраст, структура самосознания, образ тела, соматические модификации, эмоциональные переживания, татуаж, пирсинг.

The article discussed the features of the image of the body of girls and young men aged 17-19, inclined to change their appearance. The structure of the image of the self and the reasons for the modification of the appearance are described. It is revealed that girls and boys of 17-19 years tend to emphasize their individuality through body modifications, namely by drawing tattoos. This change in appearance is prompted by the various motives described in the article.

Key words: adolescent age, self-consciousness structure, body image, somatic modifications, emotional experiences, tattooing, piercing.

Проблема психического здоровья и личностного развития во все времена рассматривалась с учетом факта: человек – существо телесное. Образ физического «Я» или образ тела является важным структурным компонентом

самосознания, который отражает особенности личности в целом. Параметры образа тела отражают особенности характера, актуальную проблематику жизни человека, степень напряжения, тревожности, травмы развития и т.п. [8]. В настоящем исследовании мы ориентируемся на определение образа тела, представленное в диссертационном исследовании И.В. Поставневой: «Под образом тела понимается сложным психологическим образованием, которое включает в себя: индивидуальный опыт ощущения, восприятия и переживания тела; представления о своих внешних данных и физических качествах; установки на восприятие собственного тела; эмоционально-ценностное отношение к своему телу» [5, с. 9].

Образ тела, отношение к нему формируется в онтогенезе в процессе социализации посредством различных социальных институтов, под влиянием искусства, науки, приобретения личного опыта. Установлено, что образ тела выступает в качестве первоосновы формирования структуры самосознания и вместе с именем собственным образует ее первичный «кристалл», который в значительной мере определяет дальнейшее развитие самосознания [4, 5]. Изучение образа тела является важным направлением в исследовании целостной структуры личности и её «Я-концепции». Отмечается, что образ тела влияет на эмоциональную и межличностные сферы личности, и таким образом задает динамику протекания объективных жизненных процессов индивида [7]. Полагаем, что рост интереса к феномену телесности в настоящее время связан с нерешенностью ряда проблем и вопросов, которые связаны с осознанием ценности человеческой индивидуальности, проявляющейся в личностном самовыражении в условиях современного мира.

Тело и его представленность в самосознании современной молодежи приобретает функции носителя символической ценности, которые отражают стремления различных социальных групп и молодежных объединений, стремящихся к утверждению своего статуса и внешней атрибутики в массовом сознании. Следует подчеркнуть, что образ тела как психический феномен, содержит осознанные характеристики внешнего физического облика с их оценочным смыслом, и представлен в двух планах: внешнем и внутреннем. К внешним проявлениям относят анатомические, функциональные и социальные характеристики, составляющие внешнюю привлекательность «Я». Эмоционально-ценностное отношение к своему телу и здоровье выступают внутренними проявлениями образа тела, которое является важным фактором регуляции и поведения в отношении изменения своего физического «Я». Представления человека о собственном внешнем облике, осознание его эстетического эффекта является компонентом, составляющим «Я-концепцию». Положительная оценка образа тела может существенно повлиять на сознание человека и его представления об окружающем мире в целом [7].

Одним из аспектов образа тела, который изучали физиологи и неврологи, а позднее – психологи, является способность тела к движению и действиям, представленные понятиями рефлекс и схема тела – «субъективный образ взаимного положения и состояния движения частей тела в пространстве» [6].

Особое значение для нас имеет схема тела как сложный синтетический образ собственного тела и его частей, образующийся в мозге человека на основе восприятия, ощущения кинестетических, тактильных, болевых, вестибулярных, зрительных, слуховых и других стимулов в сопоставлении со следами прошлого сенсорного опыта. Как отмечают многие ученые, юношеский возраст характеризуется периодом изменения образа тела. Эти изменения связаны с развитием и формированием образа тела: развитие и изменение организма и структуры тела, развитие и изменение Я-концепции, развитие и изменение половой идентичности. Так, В.Н. Куницына отмечает, что в юношеском возрасте внешний облик влияет на жизнерадостность, замкнутость и индивидуализм [3]. Неудовлетворенность собственным телом и внешним обликом приводит к возникновению тревожности. Повышенная чувствительность человека к информации, которая относится к его внешности, также может привести к негативным переживаниям. Чтобы избежать этого и сохранить целостность Я, человеком вырабатываются защитные механизмы, которые искажают Образ Я, но при этом сохраняют положительное отношение к себе.

В XXI веке, как и в предшествующие исторические периоды, экспериментирование с внешним обликом остается привлекательным для различных социальных и возрастных групп людей. Одним из наиболее распространенных явлений стали соматические модификации кожных покровов – пирсинг и татуаж.

Татуаж (тату или татуировка) относится к декоративным модификациям тела и представляет собой процесс нанесения стойкого рисунка на тело с помощью метода локальной травмы кожного покрова и внесением в подкожную клетчатку красящего пигмента.

Пирсинг – одна из форм модификаций тела путем создания прокола, в котором носят украшения. При этом понятие «пирсинг» относится как к самому процессу прокалывания, так и к отверстиям, сделанным посредством прокалывания. В настоящее время пирсинг выполняет украшающие, эротические и иные функции. Наиболее популярными частями тела для пирсинга являются: уши, пупок, брови, язык, крылья носа, соски, половые органы, губы.

Следует отметить, что уже к концу прошлого века сформировалась научное направление – невербальная семиотика, где основным объектом изучения стало тело в системе коммуникаций [2]. В настоящий момент проблема соматических модификаций также включена в сферу научных интересов этнологии, социологии, психологии, медицины.

По мнению И.А. Гринько, соматические модификации представляют собой этнографический факт, универсальное явление, которое встречается в той или иной форме почти во всех культурах [2]. Однако в современном социуме соматические модификации превратились в сложное многогранное социокультурное явление. Причины, по которым человек добровольно и осознанно наносит повреждения своему телу, весьма разнообразны. Особенно

важно исследовать это явление у лиц в период юности и ранней взрослости. Модификационные действия в этом возрасте могут быть обусловлены рядом причин, таких как: потребность привлечь к себе внимание; выступать в качестве средства выражения своей индивидуальности; получения новых ощущений или даже удовольствия; способом интеграции в желаемое сообщество. Как психологический феномен, модификации тела рассматриваются в качестве одной из практик экстремального поведения, результат «культурной адаптации» или процесс поиска идентичности, поиска себя и референтного социального окружения. Экстремальные модификации тела воспринимаются в контексте адаптации в группе и экспериментирования с различными формами риска. Референтное окружение закрепляет и поощряет использование модификаций как способа самоадаптации и преодоления негативных эмоциональных переживаний.

Таким образом, телесные модификации представляют собой одну из форм социального поведения, предполагающие возможность самоповреждения и несущие определенный риск здоровью. В группе молодых людей, имеющих модификации тела, наиболее уязвимым оказывается эмоциональный уровень адаптации, что находит свое выражение в характере самоидентификации и месте в сообществе на эмоциональном уровне. Действия, направленные на модификацию тела, определяются двумя группами факторов: эмоциональными и поведенческими, которые оказывают влияние на особенности и характер социальной адаптации.

Формирование личностной предрасположенности к модификациям тела помимо особенностей социализации связано с особенностями собственно эмоционального реагирования. Представляется, что в основе модификаций тела лежит высокая интенсивность эмоциональных переживаний, разрядка которых достигается через различные способы действий риска, в частности, посредством достаточно болезненных процедур модификаций.

В наиболее обобщенном виде модификации тела представляют собой различные формы и способы видоизменения тела (шрамирование, клеймение, прокалывание, татуировки и хирургические вмешательства для более глубоких изменений тела), осуществляемые добровольно, самостоятельно или с помощью специалистов по модификациям тела ради достижения психологических, эстетических, духовных, идеологических целей [2].

Содержательный аспект модификации тела заключается в произвольном самоповреждении (self-injury) – несуицидальном повреждении или изменении тканей тела, которые часто практикуются в маргинальных слоях общества. К таким сообществам относят специфические культурно и идеологически обособленные группы, BDSM – субкультура, подростковые субкультуры, сообщества сексуальных меньшинств, взрослых, пострадавших от сексуального насилия и др. Однако, в рамках современной индустрии моды практика самоизменений приобретает не только актуальность, но и новые оккультурные определения – «модификации тела», «декорирование тела», «боди-арт» и др.

И.А. Гринько выделил следующие основные функции соматических модификаций: маркирующая (обозначает возраст, гендер, социальную или этническую принадлежность); ритуально-социализирующая; эстетическая; апотрическая (функция оберега) [2].

Другими словами, соматические модификации в современной культуре уже превратились в язык, понимание которого доступно «посвященным». В рамках субкультуры они выполняют социальную функцию для выражения идеологического содержания взглядов ее членов и определения границ этой группы. В свою очередь, психологические основания соматических модификаций, как правило, связаны с решением проблемы адекватных представлений о собственном теле, самоуважения и самопринятия, принятия культурных эталонов, влияния моды, СМИ, религиозных сект относительно тела и т.д.

В этой связи психологический аспект изучения соматических модификаций в настоящее время часто рассматривается в контексте социально–психологической адаптации личности к условиям различных субкультур. Отмечается, что люди, имеющие модификации тела, в отличие от людей вне группы, чаще могут реализовать специфические стратегии социальной адаптации внутри этой группы. В этом случае модификации тела отражают способ социально–психологической адаптации личности, вписываются в традиции определенных форм поведения в ближайшем окружении. При этом особенности модификаций тела человека раскрывает в определенной степени характер его стратегий поведения, некоторых эмоциональных реакций и т.п.

Анализ психологических исследований феномена модификаций тела в структуре поведения, типичного для определенной субкультуры показал, что наличие соматических модификаций прямо коррелирует с доминирующими сексуальными отношениями и фактами насилия в таких группах. Была установлена положительная корреляция модификации тела у лиц, друзья которых уже имеют соматические модификации, т.е. лицами из референтного окружения. Это подтверждает, что принятие решения о каких-либо модификациях своего тела осуществляется под непосредственным влиянием референтных лиц или опосредованным влиянием идей субкультуры [1].

Выявленная в психологических исследованиях тенденция к подобным способам адаптации в референтной группе, имеющей соматические модификации, указывает на определенные искажения в развитии самосознания личности, и подводит к предположению о том, что модификации тела могут выступать для личности относительно «простым» способом решения определенных психологических проблем. В таком случае склонность к телесным модификациям может быть рассмотрена как неудачная форма психологической компенсации, уже ставшей социально приемлемой.

Представляется, что прояснению психологических оснований экспериментирования современной молодежи с собственным телом послужит эмпирическое изучение представлений молодых людей, не имеющих серьезных

проблем с социально-психологической адаптацией, о практике нанесения татуировок.

Нами выдвинуто предположение о том, что девушки и юноши 17 – 19 лет, обучающиеся в вузах города Москвы, наносят различные татуировки преимущественно с целью решения проблем, связанных с формированием адекватного, положительного образа тела как основы самосознания личности.

Для проверки выдвинутых предположений нами было проведено исследование по изучению представлений современной молодежи о практике нанесения татуировок. В качестве метода исследования было определено анонимное анкетирование (дистанционное, электронное).

В электронном анкетировании приняли участие 50 человек (28 чел. женского пола и 23 чел. мужского пола), которые имеют на своем теле татуировки. Средний возраст респондентов составил 18 лет. В исследовании приняли участие студенты и выпускники гуманитарных и технических вузов Москвы, Московской области и других городов Российской Федерации.

Разработанная нами анкета состоит из четырех разделов. В первом разделе представлены вопросы, направленные на исследование представлений респондентов о наличии и видах татуировок, которые имеют респонденты. Во втором разделе приводятся вопросы, направленные на оценку представлений об основаниях нанесения татуировок. В третьем разделе сгруппированы вопросы, касающиеся изменения самоотношения респондентов в связи с нанесением татуировок. В четвертом разделе обсуждаются социальные стереотипы в отношении людей с татуировкам.

Анализ ответов на вопросы первого раздела анкеты показал, что из числа опрошенных девушек и юношей 68,8 % имеют одну татуировку, 12,5 % имеют более пяти изображений. Менее пяти изображений имеют 18,7 % опрошенных. Мотивационные основания нанесения татуировок в некоторой части проясняет их размещение на теле. Анализ ответов испытуемых показал, что у 12,5 % молодых людей нательные рисунки носят интимный характер и недоступны сторонним наблюдателям. Большинство (71,9 %) респондентов свои татуировки демонстрируют только при ношении летних открытых костюмов. Постоянным атрибутом внешности татуировки являются у 15,6 % участников анкетирования.

Следует отметить, что больше половины респондентов (66,6 %) нанесли татуировки ещё в подростковом возрасте, другая часть (33,4 %) после поступления в ВУЗы. Самыми распространенными татуировками среди опрошенных девушек и юношей оказались изображения животных (41,9 %), на втором месте – изображения различных растений (32,3 %). Примерно равными по распространенности нанесения среди молодежи оказались надписи (иероглифы) – 29 % и различные символы (например, Инь-Ян) – 22,6 %. Менее распространенными нательными рисунками были определены различные узоры (16,1 %), человеческие образы (9,7 %) и объекты архитектуры (6,5 %).

Анализ вопросов второго раздела анкеты показал, что к нанесению татуировок молодых людей в большей степени побудили следующие мотивы:

«стремление донести окружающему миру свои основные ценности» посредством рисунков на теле, «эстетическая потребность украсить свое тело», «потребность подчеркнуть принадлежность к какой-либо группе» и «стремлении отразить доминирующие чувства». В меньшей степени респонденты, участвующие в анкетировании, руководствовались мотивом «символически отразить переход к новому этапу жизни». Незначительная часть испытуемых в качестве побуждающих мотивов назвали: «коллекционирование татуировок на теле», «стремление спровоцировать окружающих на действия в свой адрес», «символически зафиксировать свою связь с другим человеком», «стремление скрывают дефекты кожи», «желание быть похожим на знаменитого человека».

Количественная характеристика ответов на вопрос: «*Что Вас побудило к нанесению татуировок?*» представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Распределение ответов на вопрос: «Что Вас побудило к нанесению татуировок?»

Особый интерес представляет период времени, в течение которого испытуемые принимали решение о нанесении татуировки. На рисунке 2 представлены результаты ответов на вопрос «*Как быстро Вы решились сделать татуировку после того, как появилось желание это сделать?*». Из рисунка 2 видно, что больше половины опрошенных сделали татуировки в ближайшее время после появления желания (53,1 %). Остальным понадобилось больше времени: для 34,4 % – около двух лет, для 12,5 % – несколько лет (больше 3-х лет).

Причинами более позднего нанесения татуировок респонденты назвали сомнения относительно типа изображения – 37,2 %, затрудненное финансовое положение – 31 %, неодобрение родителей – 4,2 %.

На вопрос «*Что поспособствовало тому, что Вы решили сделать татуировку после того, как появилось подобное желание?*» участники ответили следующим образом. Большинство респондентов (78,1 %) приняли решение самостоятельно, часть респондентов (12,5 %) признались, что решение

было спонтанным, так как были подвластны эмоциям. И лишь 9,4 % респондентов решились сделать тату благодаря поддержке близких и друзей.



Рисунок 2. Результаты ответов на вопрос «Как быстро Вы решились сделать татуировку после того, как появилось желание это сделать?»

Результаты анализа ответов на вопросы третьего раздела анкеты показали, что у 54,8 % юношей и девушек отношение к себе после нанесения татуировок существенным образом не изменилось. При этом 32,2 % испытуемых отмечают, что стали более уверенными в себе. Положительные самоощущения от нанесения татуировок отметили 13 % опрошенных, они ощутили себя более привлекательными и раскрепощенными. Молодые парни и девушки утверждают, что «набитые» на теле рисунки, разные по виду и содержанию, несущие в окружающий мир различную информацию, могут подчеркнуть уникальность внутреннего мира человека. В тоже время значительное число респондентов (32,2 %) не считают нанесение татуировок средством демонстрации своей уникальности.

Отношение респондентов к наличию татуировок у людей противоположного пола не имеет существенных различий. Намерение продолжить нанесение татуировки выявлено у 64,5 % респондентов. Не планируют изменять собственную внешность 19,4 % опрошенных. Не имеют определенного решения по этому вопросу 16,1 % респондентов.

Анализ результатов опроса показал, что после нанесения татуировок у части испытуемых изменяется отношение к себе, становится более позитивным. После изменения внешности наблюдался так называемый «эффект», продолжительность которого у 43,3 % участников составила всего лишь месяц, в то время как 30 % опрошенных отмечают, что эффект длился приблизительно полгода. Положительный эффект длительностью более года продлился лишь у 26,7 % юношей и девушек.

Четвертый раздел анкеты посвящен вопросам, связанным с социальными стереотипами в отношении людей с татуировками. Предполагалось, что в настоящее время при условии, что значительное количество людей модифицируют свою внешность посредством нанесения татуировок, все же существует риск возникновения трудностей, связанных с дискриминацией при устройстве на работу.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что 12,9 % респондентов столкнулись с дискриминацией при приеме на работу. При этом 22,6 % респондентов считает, что в современном обществе большинство окружающих крайне негативно относятся к подомным модификациям внешности. Выявлено, что 35,5 % респондентов уверены в безразличии окружения к наличию татуировок у других людей.

Проведенный анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие обобщения:

1. Принявшие участие в анкетировании девушки и юноши в возрасте 17-19 лет стремятся подчеркнуть свою индивидуальность посредством модификации тела, а именно, нанесением татуировок.

2. Основная часть респондентов нанесли татуировки в период поиска себя и своей идентичности ещё в подростковом возрасте, другие испытуемые – на первых курсах ВУЗа. Следовательно, подчеркнуть свою индивидуальность побуждают различные мотивы, а именно, «стремление донести окружающему миру свои основные ценности» посредством рисунков на теле, «эстетическая потребность украсить свое тело», «потребность подчеркнуть принадлежность к какой-либо группе», «стремлении отразить доминирующие чувства» и т.д. Выражается это в виде различных изображений, таких как изображения животных и растений, надписи (иероглифы) и различные символы (например, Инь-Ян), узоры, человеческие образы и объекты архитектуры.

3. После нанесения татуировок у ряда молодых людей наблюдался «эффект», связанный с изменением внешности. Время, когда у человека повышается самооценка, мнение о себе меняется в лучшую сторону. Продолжительность этого «эффекта» у каждого респондента была разной. Установлено, что чем более обдуманно было решение нанести татуировку, тем дольше длился «эффект». Это свидетельствует о силе побуждающих мотивов нанесения татуировок.

4. Более трети респондентов считают, что в отношении людей, имеющих татуировки на видимых местах, в современном обществе существуют негативные стереотипы. Вместе с тем большинство респондентов, имеющих такие татуировки утверждают, что не испытывают негативных влияний со стороны других людей.

Литература

1. Гавриленко А.А. Преобразование внешности как адаптационно-компенсаторная стратегия гармонизации «Я – концепции» // Проблемы

управления-2008: Материалы 16-ого Всероссийского студенческого семинара. Вып. 2. – М.: ГУУ, 2008.

2. Гринько, И.А. Соматические модификации: проблемы типологии / И. А. Гринько // Гуманитарная культура и этноидентификация. Вып.2. – М., 2005. – С. 209-215.

3. Поставнев В.М. Коррекция самосознания личности ребенка на этапе раннего оттогеноза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Поставнев Владимир Михайлович. – М.: МПГУ, 1994. – 16 с.

4. Поставнева И.В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Поставнева Ирина Васильевна. – М.: МПГУ, 1996. – 17 с.

5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.

6. Черкашина, А.Г. Особенности самотношения к образу физического «Я» в зависимости от реальности телесного самовосприятия / А.Г. Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2012. – 1 (11). – С.75-91.

7. Черкашина, А.Г. Образ физического Я в самоотношении девушек 17-18 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Черкашина Анна Георгиевна. – Самара: СГПУ, 2004. – 197 с.

Заболотный А.С.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: andrey94@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В статье обсуждается ряд факторов, которые влияют на динамику формирования социальной компетентности подростков, находящихся в условиях временного детского объединения, способы ее оптимизации. Выявлено, что актуальный уровень развития социальной компетентности и социально-психологической адаптированности подростков, фаза развития подросткового кризиса обуславливает особенности формирования социальной компетентности подростков в условиях временного детского объединения. Целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение подростков, пребывающих в условиях временного детского объединения, позволяет обеспечить оптимальные условия для развития их социальной компетентности и социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, временное детское объединение, социально-психологическая адаптированность, психолого-педагогическое сопровождение.

There are the factors of the development that influence on the dynamics of social competence of teenagers who are in the conditions of temporary children's association, and the ways of its optimization. It was revealed that the actual level of development of social competence and socio-psychological adaptation of teenagers, the development of the stage of teenage crisis determines the specifics of the formation of the social competence of teenagers in conditions of temporary children's association. The purposeful psychological and pedagogical support of teenagers at the conditions of temporary children's association allows them to provide optimal conditions for the development of their social competence and socio-psychological adaptation.

Key words: Social competence, teenagers, temporary children's association, socio-psychological adaptation, psychological and pedagogical support.

Специфичные для подростка новообразования знаменуют собой не только наступление столь непростого возраста, но, прежде всего, указывают на существенное расширение его социального пространства. Смена социальной ситуации развития требует от подростка проявления такой личностной характеристики как социальная компетентность, которая обеспечивает продуктивность общения и адекватность поведения с другими людьми, возможность принимать важные решения, а значит и его дальнейшее развитие. Очевидно, что социальная компетентность в подростковом возрасте продолжает активно формироваться и нередко дает «сбои», особенно, в непривычных ситуациях межличностного взаимодействия. Одной из таких сложных ситуаций является нахождение подростка в детском оздоровительном лагере, так называемом временном детском объединении. Несмотря на то, что подростки ориентированы на общение со сверстниками, поездка в детский лагерь для подростков – это всегда «испытание», даже при достаточном уровне развития у них социально-психологической адаптации. Новые условия, незнакомое социальное окружение и ситуации открывают для подростка неограниченные возможности и служат проверкой их социальных умений и навыков взаимодействия. В этой связи актуальным остается вопрос, является ли пребывание во временном детском объединении развивающей средой для развития социальной компетентности современных подростков?

Решение такого вопроса, по нашему мнению, возможно при выявлении и описании факторов, влияющих на динамику формирования социальной компетентности подростков, находящихся в условиях временного детского объединения. Несмотря на значительное число исследований различных аспектов социальной компетентности подростков в условиях общеобразовательного учреждения, тем не менее, данная проблема остается недостаточно изученной в условиях временного детского объединения.

Исходя из вышеизложенного целью исследования является психологический анализ особенностей формирования социальной компетентности у подростков, находящихся в условиях временного детского объединения.

В современном обществе формирование коммуникативной компетенции человека становится актуальной проблемой, которая приобретает особое значение, как для каждой личности, так и в целом для социума. С момента рождения ребенок осваивает мир через общение с другими людьми, именно построение межличностных отношений становится основой высоких достижений в изучении явлений материального мира. В этой связи ребенок должен изучать, прежде всего, правила интеракции с людьми, чтобы сформироваться как активному и полноправному члену социума.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что сущность понятия «социальная компетентность» раскрывалась учеными на протяжении длительного отрезка времени, в котором можно выделить пять периодов [1]. Отметим, что в настоящий момент за рубежом еще не существует общепринятой дефиниции социальной компетентности и ее суть, как правило, раскрывается наряду с понятием социального интеллекта, либо эти понятия объединяются.

В отечественной психологии изучение социальной компетентности ведется через понимание ее как системы знаний о социальной действительности и себе, как адаптационный феномен. В частности, Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. предложили структуру социальной компетентности, включающей 5 компетентностей: операционную, вербальную, коммуникативную, социально – психологическую и Я – компетентность. Также авторами выделены основные функции социальной компетентности, а именно социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта [2].

Как рабочее понятие мы опираемся на понимание социальной компетентности как интегративной характеристики личности, определяющей ее установку на активную общественную жизнедеятельность, с опорой на приобретенные знания, социальный опыт и сформированностью гражданской позиции.

Психолого-педагогические исследования трансформации детского коллектива, эмоциональных состояний детей в условиях временных детских объединений показали, что содержательность и динамика совместной деятельности способствуют развитию коллектива как высшей формы объединения группы и во многом влияют на формирование личности ребенка, а значит и на развитие ее социальной компетентности.

Вместе с этим важно учитывать такие характеристики подросткового возраста как резкие, качественные изменения, принижающие все стороны развития, психологический кризис. Кризис подросткового возраста описывается двумя противоположными симптомами: кризисом зависимости и кризисом независимости. При этом подростковый кризис состоит из трех основных стадий.

В предкритической стадии подросток отказывается от старых привычек и пробует ломать общепринятые стереотипы.

В кульминационную стадию подросток ведет себя более бурно, поведение становится непредсказуемым. Здоровая атмосфера в семье минимизирует степень проявления подобных действий у подростка.

В посткритической стадии у подростка появляются новые жизненные ценности и формируется устойчивая жизненная позиция, он начинает строить новые отношения с людьми [3].

В соответствии с поставленной целью в эмпирической части нашего исследования мы применили такую батарею методик как шкала социальной компетентности (А. М. Прихожан) [6]; шкала социально – психологической адаптированности К. Роджерса в адаптации А. К. Осницкого [5]; опросник социально – коммуникативной компетентности (СКК) (Р. В. Овчарова) [4]; анкета оценки отношений подростка с отрядом (модифицированный А. Заболотным вариант анкеты оценки отношений подростка с классом Головей Л. А. и О. Р. Рыбалко) [7]; методы математико-статистического анализа данных (критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, корреляционный анализ Спирмена, G – критерий знаков).

Участниками стали 80 подростков, в возрасте 13 – 15 лет, отдохавшие в детском лагере «Кипарисный» Федерального Государственного Бюджетного Образовательного Учреждения "Международный детский центр Артек".

Анализ эмпирических результатов показал, что уровень развития социальной компетентности у подростков 13-ти и 14-15 лет значительно различаются по таким параметрам как организованность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, общая социальная компетентность (при $p < 0.01$) (см. табл.1).

Таблица 1.

Распределение подростков по уровню развития социальной компетентности (на момент прибытия в д/л) (в %)

	Подростки 13 лет				Подростки 14 – 15 лет			
Субшкалы	1	2	3	4	1	2	3	4
Самостоятельность; уверенность в себе	27,5	25	2,5	45*	42,5	22,5	7,5	27,5*
Отношение к своим обязанностям	32,5	25	2,5	40*	42,5	27,5	5	25*
Развитие общения	37,5	15	5	42,5	45	20	7,5	30
Организованность, развитие произвольности;	35	12,5	5	47,5	47,5	15	2,5	35

Интерес к социальной жизни, наличие увлечений	32,5	27,5	2,5	37,5	47,5	22,5	2,5	27,5
Общая социальная компетентность	42,5	12,5	7,5	37,5	47,5	17,5	10	25

Примечания:

1 – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально – психологический норматив);

2 – подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает своих сверстников;

3 – подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития;

4 – отставание в развитии социальной компетентности;

* уровень значимости при $p \leq 0,01$

Из таблицы видно, что 13-летние подростки характеризуется достаточно выраженной зависимостью, неуверенностью в себе, пренебрежением к выполнению своих обязанностей, склонностью к демонстративному их невыполнению или игнорированию. Т. е., уровень развития социальной компетентности 13-летних подростков в сфере самостоятельности; уверенности в себе, соответствует более младшему социальному возрасту, чем их хронологический возраст.

Показано, что 14-15-летние подростки в большей степени ориентированы на неформальное общение со взрослыми и сверстниками, на самореализацию и социальную приобщенность к миру взрослых; характеризуются большей сформированностью и интегрированностью интересов.

Выявлены значимые различия по интегральному показателю «Адаптация», показателям принятие других, самопринятие, эмоциональный комфорт в зависимости от фазы подросткового возраста (при $p < 0.01$) (см. табл.2).

Таблица 2.

Уровень выраженности факторов социально-психологической адаптированности у подростков (на момент прибытия в д/л) (в %)

Факторы	Подростки 13 лет			Подростки 14 – 15 лет		
	низк	норм	выс	низк	норм	выс
Адаптация	57,5*	30	12,5	40*	37,5	22,5
Принятие других	62,5	27,5	10*	52,5	25	22,5*
Интернальность	52,5	35	12,5	47,5	35	17,5

Самопринятие	62,5	32,5	5*	52,5	32,5	15*
Эмоциональный комфорт	67,5	27,5	5*	47,5	32,5	20*
Стремление к доминированию	15	27,5	57,5	12,5	45	42,5

Примечание : уровень значимости при $p \leq 0,01$

Подростки 13-ти лет характеризуются меньшим уровнем развития адаптивных способностей, способностью принятия других, принятия самих себя, эмоциональной напряженностью в сравнении с 14-15 летними подростками. Другими словами такие особенности социально-психологической адаптированности затрудняют подростку возможность строить межличностные отношения, планировать ближайшее будущее, предвидеть результаты своих действий, давать им объективную оценку.

Проведенный нами корреляционный анализ показал, что интегральный фактор «Адаптация» статистически значимо связан с такими факторами как «принятие других», «интернальность», «эмоциональный комфорт», «стремление к доминированию» ($p < 0,01$). Мы можем сказать, что повышение уровня развития интернальности, самопринятия, эмоционального комфорта, стремления к доминированию приводит к увеличению и уровня адаптации подростка.

У 13-летних подростков также был выявлен средний и ниже среднего уровень развития коммуникативных способностей, значимо чаще встречался прагматический тип восприятия группы, а у 14-15-летних – выявлен уровень развития коммуникативных способностей средний и выше среднего (см. табл.3, табл. 4).

Таблица 3.

Уровень развития коммуникативных способностей у подростков (на момент прибытия в д/л) (в%)

Уровень развития коммуникативных способностей	Подростки 13 лет	Подростки 14 – 15 лет
низкий		
ниже среднего	47,5	27,5
средний	37,5	42,5
выше среднего	12,5	22,5
высокий	2,5	7,5

Таким образом, для 13-летних подростков характерной особенностью является трудность в установлении межличностных контактов, а группа воспринимается как средство, которое способствует достижению каких-либо индивидуальных целей, как источник необходимой информации. 14 – 15-летние подростки значимо чаще воспринимают группу как самостоятельную

ценность, они заинтересованы в успехах других, обладают потребностью в коллективных формах деятельности.

Таблица 4.

Типы отношений подростков с отрядом на момент прибытия в д/л, в %

Типы	Подростки 13 лет	Подростки 14 – 15 лет
Индивидуалистический	25	20
Прагматический	57,5	32,5
Коллективистический	17,5	47,5

С целью повышения эффективности развития социальной компетентности подростков нами были разработаны методические рекомендации для педагогических работников (вожатых, воспитателей) по формированию социальной компетентности подростков в условиях временных детских объединений, основанных на эмпирических результатах с учетом развития смены, временного детского коллектива, особенностей педагогической деятельности.

Алгоритм деятельности педагогических работников (вожатый, воспитатель) по формированию социальной компетентности подростков в условиях временных детских объединений включает 4 этапа (см. рис. 1).

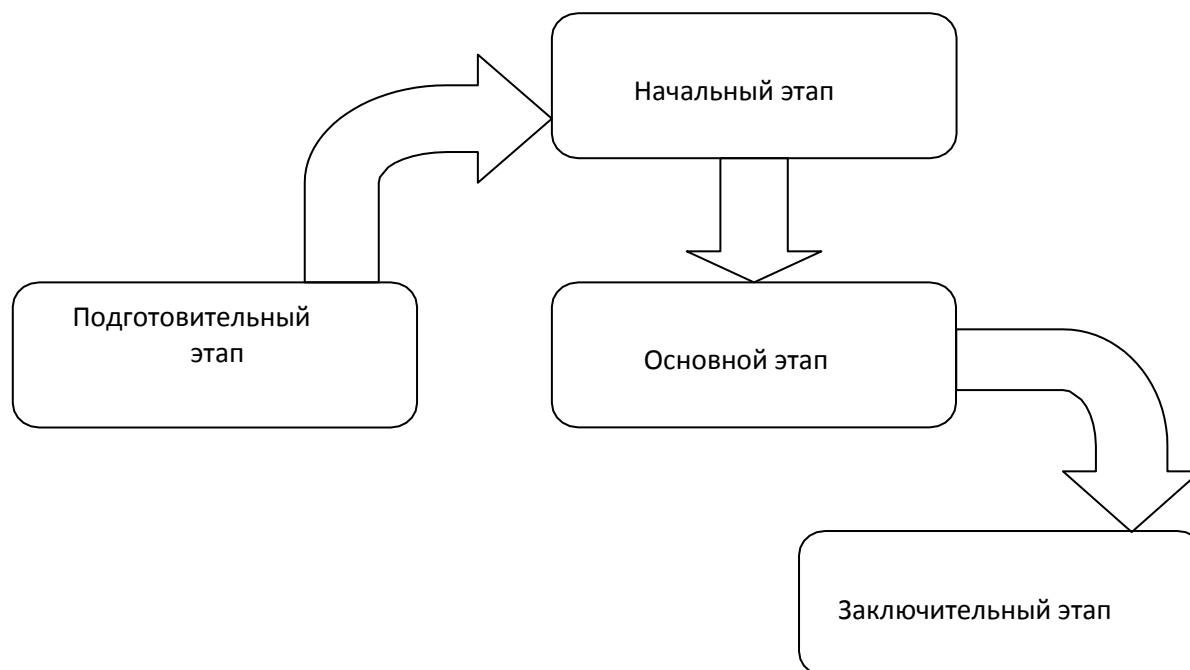


Рисунок 1.

Алгоритм деятельности педагогических работников (вожатый, воспитатель) по формированию социальной компетентности подростков в условиях временных детских объединений

Реализация этих этапов предполагает опору на личностно – деятельностный и диалогический подходы. Сочетание условий временного детского объединения с элементами группового тренинга способствуют

повышению социальной компетентности подростков, так как за период смены у подростков существенно актуализируются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты социальной компетентности.

Показано, что к окончанию пребывания в условиях временного детского объединения у подростков, независимо от фазы подросткового кризиса, отмечался статистически значимый положительный сдвиг в сторону нормативного уровня развития социальной компетентности, уровня развития социально – психологической адаптированности (при $p < 0,05$) (см. табл.5, табл.6).

Таблица 5.

Распределение подростков по уровню развития социальной компетентности (окончание смены, в %)

	Подростки 13 лет				Подростки 14 – 15 лет			
Субшкалы	1	2	3	4	1	2	3	4
Самостоятельность; уверенность в себе	35	27,5	2,5	32,5	45	30	2,5	22,5
Отношение к своим	42,5	25		32,5	42,5	32,5		22,5
Развитие общения	42,5	17,5	2,5	37,5	52,5	25		22,5
Организованность, развитие произвольности;	40	15	2,5	42,5	57,5	15		27,5*
Интерес к социальной жизни, наличие увлечений	37,5	30		32,5	50	27,5		22,5
Общая социальная компетентность	47,5	15	5	32,5	52,5	22,5	5	20

Примечание:

1 – социальная компетентность подростка в целом соответствует его возрасту (социально – психологический норматив);

2– подросток по уровню социальной компетентности несколько опережает свои сверстников;

3– подросток существенно опережает своих сверстников по уровню социальной компетентности, что может свидетельствовать о чрезмерно быстром взрослении как неблагоприятной тенденции развития;

4 – отставание в развитии социальной компетентности; а) *
уровень значимости при $p \leq 0,01$

Анализ данных по шкале социальной компетентности (А. М. Прихожан) у подростков в конце смены показал различия по нескольким показателям у исследованной группы подростков.

Таблица 6.

Уровень выраженности факторов социально – психологической адаптированности у подростков (окончание смены, в %)

Факторы	Подростки 13 лет			Подростки 14 – 15 лет		
	низк	норм	выс	низк	норм	выс
Адаптация	42,5	40	17,5	27,5	47,5	25
Принятие других	50	37,5	12,5*	40	32,5	27,5*
Интернальность	47,5	37,5	15	35	47,5	17,5
Самопринятие	52,5	37,5	10*	42,5	35	22,5*
Эмоциональный комфорт	47,5*	42,5	10	32,5*	47,5	20
Стремление к доминированию	15	37,5	47,5	10	50	40

Примечание: уровень значимости при $p \leq 0,01$

В течение смены, вожатые, которые работали на отряде с этими подростками отметили повышение у части из них ответственности к своим обязанностям, при сохранении требований в соблюдении их прав.

Отметим, что, приезжая в детский лагерь подростки получают уникальную возможность приобрести опыт самостоятельности и ответственности в необычных и непривычных условиях, где отсутствует опека родителей, есть ситуация совместного общежития и сотрудничества со сверстниками, шанс принимать самостоятельные решения.

В целом психологический анализ результатов повторной психодиагностики позволяет нам заключить, что разный уровень развития социальной компетентности, с которым приехали подростки в образовательный центр «МДЦ «Артек»», за время пребывания в условиях временного детского объединения изменился в сторону увеличения нормативного уровня развития социальной компетентности. Согласно оценке разности попарно сопряженных показателей (критерий знаков) мы можем утверждать, что выраженность увеличения нормативного уровня развития социальной компетентности у подростков в начале и в конце смены следует считать статистически значимым (при $p < 0,05$).

Выводы.

1. Уровень развития социальной и коммуникативной компетентности подростков тесно связан с фазой возрастного периода, в котором они находятся. Так, уровень развития социальной компетентности тринадцатилетних подростков в сфере самостоятельности; уверенности в себе, соответствует более младшему социальному возрасту, чем их возраст

хронологический, а у 14-15 летних подростков присутствует ориентированность на неформальное общение со взрослыми и сверстниками, на самореализацию и социальную приобщенность к миру взрослых; достаточная сформированность и интегрированность интересов. Особые сложности у подростков составляет уровень развития ответственности за события в своей жизни, как хорошие, так и плохие. Очевидно, что в трудных, нетипичных ситуациях у подростков будет проявляться эмоциональный дискомфорт, самопринятие, снижение уровня адаптированности.

2. Динамика формирования социальной компетентности подростков, находящихся в условиях временного детского объединения определяется следующими факторами: начальным уровнем развития социальной компетентности; социально-психологической адаптированностью, фазой развития подросткового кризиса.

3. Предварительная психодиагностика социальной компетентности подростков на этапе прибытия в детский лагерь и организованное на этой основе психолого-педагогическое сопровождение позволяет оптимизировать развитие социальной компетентности, обеспечивает оптимальные параметры социально-психологической адаптации подростков к условиям временного детского объединения.

Литература

1. Долинина, И.Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность/ И.Г. Долинина, Л.С. Бороненкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. Режим доступа: [https:// science – education.ru/ru/article/view?id=19579](https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579) (дата обращения: 11.05.2017).
2. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Малкина – Пых, И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина – Пых. – М: Академия, 2005. – 416 с.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – С.452-460.
5. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – №1. – С.43 – 56.
6. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 55 с.
7. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. — СПб.: Речь, 2001. – 694 с.
8. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А. И. Савенков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М. : ГУ ВШЭ, 2005. – Т.2. – № 4. – С. 94-101.

Феднева Н.Н.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

email: fedneva@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье обосновывается актуальность организации специальной деятельности по развитию социального интеллекта в младшем подростковом возрасте. Приводятся результаты эмпирического исследования, посвященного развитию социального интеллекта младших подростков во внеурочной деятельности. Определяются психолого-педагогические условия, способствующие развитию социального интеллекта младших подростков в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: социальный интеллект, младшие подростки, внеурочная деятельность, развитие.

The article gives the concept of social intelligence, lists the names of domestic and foreign psychologists whose work on this topic. Describes how GEF, OOO for the problem of development of social intelligence. The results of an empirical study on the development of social intelligence younger adolescents in extracurricular activities, whose purpose is to identify psycho-pedagogical conditions promoting the development of social intelligence younger adolescents in the process of extracurricular activities.

Key words: social intelligence younger adolescents, extracurricular activities, development.

Социальный интеллект является относительно новым понятием социальной психологии, находящимся в процессе уточнения, развития, верификации. В необходимой мере ответственный подход к развитию детской личности требует рассматривать такое явление, как социальный интеллект в роли необходимого условия успешного становления необходимых свойств и качеств социализированного человека.

Формирование социального интеллекта как аспект процесса воспитания в пределах социального воспитания играет важную роль в становлении личности подростков. Социальный интеллект подразумевает развитие у ребенка способности понимать самого себя, собственное поведение, поведение окружающих людей и строить эффективное взаимодействие, достигая поставленных целей.

Развитый социальный интеллект обеспечивает подростку активную включенность в систему социальных отношений, поскольку предоставляет ему возможность адаптироваться, приспособливаться к любой для него новой позиции или ситуации на протяжении всей жизни. Благодаря этой способности проходит усвоение подростками требований социальной среды, обеспечивается социальная адаптация в обществе. Таким образом, обучение подростков пониманию межличностных отношений и их использование на практике

способствует овладению будущей успешной и продуктивной профессиональной деятельностью, предопределяя развитие способности к карьерному росту и позитивному социальному самочувствию.

Социальный интеллект в педагогике и психологии имеет достаточно короткую историю. Обоснованию и продвижению теоретического конструкта «социальный интеллект» посвящены работы зарубежных психологов: Г. Гарднера, Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, М. Салливена, Г. Оллпорта, Э. Торндайка, Р. Стернберга и др. В отечественной психологии проблематика социального интеллекта получила развитие в работах Н.А. Аминова, Ю.Н. Емельяновой, Н.А. Кудрявцевой, Е.С. В.Н. Куницыной, А.И. Савенкова, А.Л. Южаниновой.

Авторы отмечают, что в ходе формирования личности подростка в обществе проходит его социализация, включающая в себя формирование и становление социального интеллекта. Поддержка этого процесса со стороны психологов и педагогов является чрезвычайно актуальной и важной задачей.

Социальный интеллект развивается на протяжении всей жизни человека. На его формирование влияют различные условия: семья, окружение, школа, которая занимает важное место в жизни младшего подростка. Именно здесь ребенок проводит большую часть времени, учится общаться.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования ориентирует образовательные организации на создание условий развития социального интеллекта. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования прописано, что программа должна обеспечивать формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности. Таким образом, основная общеобразовательная программа должна быть направлена на освоение обучающимися социального опыта, овладения социальными ролями, ведущей деятельностью, нормами и правилами социального поведения, усвоение обучающимися нравственных ценностей, приобретение начального опыта нравственной, общественно-значимой деятельности, конструктивного социального поведения, мотивации и способности к духовно-нравственному развитию.

Основная общеобразовательная программа реализуется образовательным учреждением посредством урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная работа является эффективным средством развития межличностных отношений в классе, для обеспечения благоприятной адаптации ребенка в школе, выявления склонностей и интересов ребят, развития опыта творческой деятельности, творческих способностей, для неформального общения, взаимодействия, сотрудничества.

Обосновывается положение о том, что развитие социального интеллекта младших подростков в процессе внеурочной деятельности будет эффективным, если обеспечить реализацию следующих психолого-педагогических условий:

- коммуникации педагога и младших подростков в процессе внеурочной деятельности будут носить диалогический характер;
- будут активно использоваться интерактивные методы реализации содержания образования во внеурочной деятельности;
- использование во внеурочной деятельности привлекательных для младших подростков жанров литературного творчества (сочинение, эссе, сказка, письмо и т.д.).

Для доказательства выдвинутых предположений было организовано эмпирическое изучение социального интеллекта младших подростков, которое проводилось в три этапа.

На первом констатирующем этапе эксперимента нами проводилась первичная диагностика социального интеллекта младших подростков при помощи батареи методов.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Школа №830, в нем приняли участие 58 учащихся (из них 27 мальчиков и 31 девочка) 5-ого класса в возрасте от 10 до 11 лет. Испытуемые были разделены на две группы: контрольная – 32 человека, и экспериментальная – 26 человек.

Обратимся к анализу результатов эмпирического исследования социального интеллекта младших подростков. Посредством теста Дж. Гилфорда установлено, что и в экспериментальной и в контрольной группах уровень социального интеллекта оказался ниже среднего (50 и 62,5% соответственно). Низкий уровень у 19,2% испытуемых в экспериментальной группе и 12,5% в экспериментальной. У 30,8% участников первой группы средний уровень социального интеллекта, во второй группе – у 15,7%. В контрольной группе 9,3% испытуемых показали уровень выше среднего, в экспериментальной группе этот показатель не зарегистрирован.

По результатам исследования социального интеллекта с использованием методики «Диагностика социального интеллекта личности» (автор Н.Ф. Калина) были получены следующие результаты: в экспериментальной группе социальный интеллект у 6 детей (23,1%) находился на низком уровне, у 9 (34,6%) – на среднем уровне, и у 11 – на высоком. В контрольной же группе у 9 детей (28,1%) уровень социального интеллекта по исследуемой методике приравнивался низким показателям, у 10 (31,3%) – средним, и у 13 детей (40,6%) – высоким. Результаты изучения социального интеллекта младших подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение результатов по методикам Дж. Гилфорда и Н.Ф. Калины до проведения формирующего эксперимента

Результат	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Методика Дж. Гилфорда	Методика Н.Ф. Калины	Методика Дж. Гилфорда	Методика Н.Ф. Калины
Низкий уровень	5 (19,2%)	6 (23,1%)	4 (12,5%)	9 (28,1%)
Ниже среднего	13 (50%)		20 (62,5%)	
Средний уровень	8 (30,8%)	9 (34,6%)	5 (15,7%)	10 (31,3%)
Выше среднего	-	11 (42,3%)	3 (9,3%)	13 (40,6%)
Высокий уровень	-		-	

На формирующем этапе нами был разработан и реализован элективный курс «Сочинение как жанр литературного творчества» для развития социального интеллекта младших подростков.

Элективный курс «Сочинение как жанр литературного творчества» разработан на основе идей отечественных и зарубежных ученых о важности развития социального интеллекта. Курс рассчитан на 12 часов, занятия проводились 1 раз в неделю. Психолого-педагогические условия, положенные в основу курса:

- 1) диалогический характер коммуникации между педагогом и учениками;
- 2) использование интерактивных методов реализации содержания внеурочной деятельности;
- 3) взаимодействие сверстников между собой и с педагогом, дающее возможность выбора формы работы, партнера и т.д.;
- 4) стимулирование общения;
- 5) сбалансированность репродуктивной и продуктивной деятельности.

На занятиях подросткам предлагались тексты из художественной литературы (классное и внеклассное чтение), отрывки фильмов, мультфильмов. В конце каждого занятия дети сдавали творческую работу (сочинение, эссе, диалог, сказка, письмо и т.д.) на одну из тем по обсуждаемой проблеме. Это могла быть как работа по плану, образцу (репродуктивная), так и работа в свободной форме (продуктивная). Дети по желанию зачитывали свои работы.

На контрольном этапе исследования нами было проведено повторное исследование уровня социального интеллекта школьников после проведенного элективного курса.

Результаты по методике Дж. Гилфорда в контрольной группе отличаются незначительно. Увеличился показатель по среднему уровню до 28,1%, уменьшился процент по уровню ниже среднего до 56,25%. Однако на 6,2% уменьшился показатель уровня выше среднего. В экспериментальной группе

стало меньше детей с низким уровнем социального интеллекта – 7,7%, что на 11,5% меньше, чем до формирующего этапа эксперимента. Показатель «ниже среднего» уменьшился на 3,8% – до 46,2%. Средний уровень увеличился на 3,8% (34,6%). 7,7% испытуемых показали уровень выше среднего, 3,8% - высокий уровень. Последние два показателя не были зарегистрированы до проведения формирующего этапа эксперимента. Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

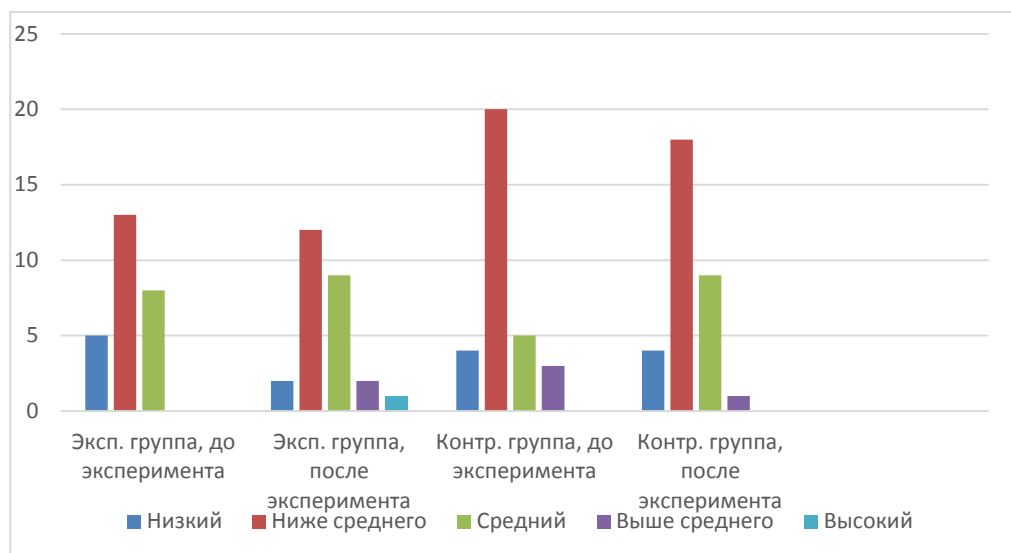


Рисунок 1. Сравнение показателей уровня социального интеллекта до и после проведения формирующего эксперимента по методике Дж. Гилфорда

По методике «Диагностика социального интеллект личности» Н.Ф. Калины результаты следующие: в экспериментальной группе стало меньше детей с низким уровнем социального интеллекта – 6 (23,1%) против 2 (7,7%). Средний уровень показал ту же отметку – 9 (34,6%), динамику показал высокий уровень: до эксперимента 11 (42,3%), после – 15 (57,7%). В контрольной группе уменьшился показатель низкого уровня с 9 (28,1%) до 8 (25%), среднего уровня с 10 (31,3%) до 9 (28,1%), увеличился показатель высокого уровня с 13 (40,6%) до 15 (46,8%). Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

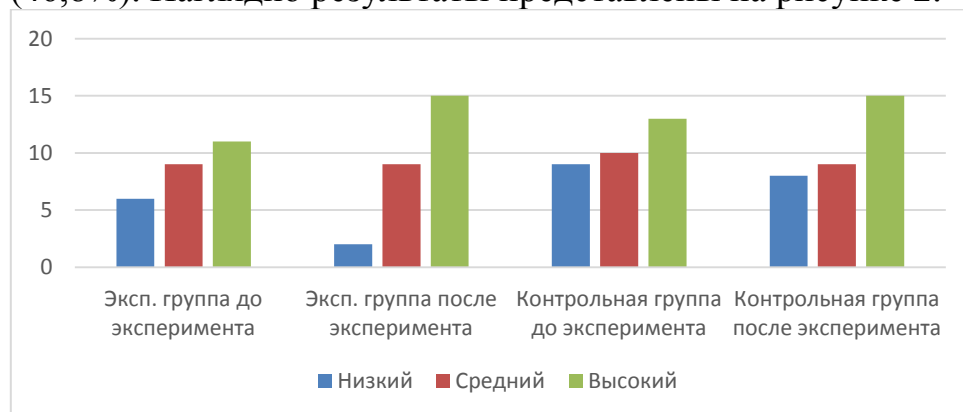


Рисунок 2. Сравнение показателей уровня социального интеллекта до и после проведения формирующего эксперимента по методике «Диагностика социального интеллекта личности»

Таким образом, по итогам констатирующего этапа можно сделать вывод о том, что основные показатели развития социального интеллекта в группах испытуемых соответствуют возрастным нормативам. В ходе повторной диагностики, которая была проведена по итогам формирующего этапа эксперимента, были получены следующие данные: в экспериментальной группе результаты показали значимые изменения в развитии социального интеллекта относительно контрольной группы, где занятия не проводились. Это может говорить о положительном воздействии реализованной программы.

Литература

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Гарднер, Г. Мышление будущего. Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / Г. Говард. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 168 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. 1965. С. 433-456.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н. В. Казаринова. – СПб. : Питер, 2015. 544 с.
5. Оллпорт, Г. Становление личности / Г. Оллпорт. – М.: Смысл, 2000. 464 с.
6. Савенков, А.И. Концепция социального интеллекта / А.И. Савенков // Одаренный ребенок: научно-практический журнал. 2006. №4. С. 6-19.
7. Стернберг, Р. Интеллект успеха / Р. Стернберг. – М: Попурри, 2015. 400 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. - URL: <https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (Дата обращения: 17.06.2017).
9. Чеснокова, О. Б. Возрастной подход и исследование социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. 2005. №6. С. 35-45.
10. Южанинова, А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, 1984. С. 84-87.

Щепалина В.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: Valentina0123@list.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ КОНФЛИКТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются факторы, провоцирующие возникновение конфликтов и развитие конфликтности в среде младших школьников. Анализируется психологическая составляющая возрастной группы, особенности новой для ребенка социальной ситуации. Приводится типология конфликтов, наиболее распространенных среди детей младшего школьного возраста, а также предлагаются стратегии разрешения и профилактики конфликтов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, конфликты, конфликтность, социализация, конфликтологическая компетентность, типология конфликтов, стратегии поведения в конфликте.

The article considers the factors provoking the emergence of conflicts and the development of conflict in the midst of junior schoolchildren. The psychological component of the age group, the features of the new social situation for the child are analyzed. The typology of conflicts, the most common among children of primary school age, is also given, as well as strategies for conflict resolution and prevention.

Key words: junior school age, conflicts, conflicts, socialization, conflictological competence, typology of conflicts, strategy of behavior in the conflict.

Ни для кого не секрет, что дети в современном мире довольно жестоки. Речь идет не только о подростковом и старшем школьном возрасте: к сожалению, конфликтность и агрессивность сегодня нередко наблюдаются и у младших школьников. На первый взгляд, дети 7-10 лет, в большинстве своем, пока еще не испытывают достаточных предпосылок для таких негативных и деструктивных эмоциональных проявлений. Но при более внимательном изучении вопроса становится очевидно, что младшие школьники, несомненно, имеют ряд психологических и поведенческих особенностей, обусловленных в первую очередь кризисом семилетнего возраста, вхождением в новую социальную роль школьника, добавлением новых обязанностей, сменой ведущей деятельности с игровой на учебную. Целью данной статьи является рассмотрение факторов, способствующих возникновению конфликтов среди младших школьников.

Необходимо отметить, что период обучения в начальной школе составляет четыре года, что является значительным сроком, как для физического, так и для психического формирования личности. В поведении и внешности семилетнего первоклассника можно наблюдать много особенностей, характерных для детей дошкольного возраста, в то время как десятилетний ученик четвертого класса уже относится к возрастной группе младшего подросткового возраста. Проходя

путь развития от дошкольника к младшему школьнику, дети меняются в интеллектуальном, волевом и эмоциональном отношении.

Младший школьный возраст – не только период активного формирования личности. В этом возрасте ребенком осваиваются модели отношений с взрослыми и сверстниками, происходит включение в учебную деятельность. К ученику предъявляются принципиально новые требования в отношении его интеллектуальной деятельности, самоорганизации, самоконтроля, дисциплины. Как отмечает В.С. Мухина, новая социальная ситуация «вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованности, произвольности, дисциплинированности, исполнительности, послушания и подчинения. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная» [4, с. 130]. Следствием адаптации к школе является повышение психологической напряженности, которая отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Рассматривая психологическую характеристику младшего школьного возраста, подчеркнем, что поведение ребенка в большинстве случаев обусловлено влиянием непосредственных импульсов, побуждений. Он начинает действовать, не взвесив всех обстоятельств и не обдумав последствий, исходя из своего эмоционального состояния. Как отмечает И.В. Журавлев [3, с. 152], причиной этого является «потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения»: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной работы и усидчивости, преодоления трудностей и препятствий.

Своеобразной формой протеста ребёнка против новых требований, предъявляемых ему школой и родителями, против необходимости исполнять обязанности в ущерб удовольствиям, становятся капризность и упрямство. Эмоциональное состояние младших школьников подвижно и нередко легко изменяется от бурных проявлений радости до горя, гнева или страха. К окончанию начальных классов в ребенке развивается способность контролировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления, но далеко не каждый младший школьник обладает достаточной саморегуляцией поведения.

Младшие классы играют важнейшую роль в социализации человека. В процессе межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителями, поиска своего места в системе отношений сверстников закладываются навыки общения, умение завязывать и поддерживать дружеские контакты; происходит практическое овладение нормами и правилами общественного поведения. Важно отметить, что естественной составляющей любого, даже самого дружного коллектива бывают споры, недопонимание, разногласия, и коллектив младших школьников не является исключением из этого правила. Многие дети проходят через конфликты с родителями, учителями, но не менее болезненно они воспринимают и конфликты со сверстниками. Примерами последних могут служить конфликты лидерства, борьба группировок, травля непопулярного

ученика, конфликты из-за желания самоутвердиться за счет другого, конфликты на почве личной неприязни или конкуренции.

По определению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта являются наличие у субъектов социального взаимодействия противоположно направленных мотивов или суждений. [1, с. 58]. Ученые подразделяют причины конфликтов на объективные и субъективные. Под объективными причинами конфликта понимаются обстоятельства или условия, появляющиеся или существующие независимо от воли человека. Под субъективными причинами исследователи подразумевают комплекс индивидуально-личностных особенностей человека, его интересов, убеждений, потребностей, ценностных ориентации и т.д.

Также, классики конфликтологии А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов выделяют четыре основных типа конфликтов (по количеству субъектов):

- **внутриличностный**, отражающий борьбу примерно равных по силе мотивов, влечений, интересов личности;

- **межличностный**, характеризующийся тем, что действующие лица стремятся реализовать в своей жизни взаимоисключающие цели;

- **межгрупповой**, отличающийся тем, что конфликтующими сторонами выступают социальные группировки, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления;

- **личностно-групповой** – возникает в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям.

Свойство личности, отражающее частоту вступления человека в межличностные конфликты, называется конфликтностью. У детей младшего школьного возраста ее уровень обычно связывают с уровнем самокритичности ребенка, жесткости требований, которые он предъявляет к себе. Конфликтные проявления могут служить ребенку формой самозащиты в проблемной ситуации, возникшей в общении, в игровой или учебной деятельности. Форма и частота конфликтных проявлений ребенка младшего школьного возраста зависят от множества факторов, среди которых можно выделить особенности организации учебной деятельности, уровень успешности учебной деятельности школьника, тип его темперамента, уровень сформированности коммуникативных навыков и другие особенности.

Для того, чтобы научиться конструктивным способам разрешения конфликтов, школьникам необходимо овладеть конфликтологической компетентностью: освоить позиции партнерства и сотрудничества, овладеть навыками саморегуляции поведения с целью минимизации деструктивных проявления конфликта. Конфликтологическая компетентность зависит от уровня осведомленности о возможных стратегиях поведения в конфликте (компромисс, сотрудничество, уступка, уход, противоборство), от умения

вовремя предотвращать и разрешать конфликт. Освоение этих знаний и навыков целесообразно именно в младшем школьном возрасте, поскольку, во-первых, к этому подталкивает сама новизна социальной ситуации, во-вторых, психика обучающегося еще пластична и поддается изменениям. Таким образом, в этом возрасте особенно важно развивать в ребенке культуру общения и поведения, самоуважение и уважение к другим людям, чувство такта, эмоциональный интеллект, самодисциплину, стрессоустойчивость и другие качества и навыки, необходимые для жизни в современном обществе. От того, насколько успешно в школьном возрасте осуществилась социализация ребенка, насколько хорошо он овладел навыками саморегуляции и разрешения конфликтов, во многом зависит качество его взрослой жизни.

Из вышесказанного можно выделить следующие причины, детерминирующие возникновение конфликтов у младших школьников:

- начало формирования межличностных отношений в классном коллективе;
- недостаточно сформированные навыки социального поведения в группе одноклассников [5, с. 191];
- недостаточный опыт грамотного разрешения конфликтных ситуаций;
- агрессивность, конфликтность как форма самозащиты младшего школьника, который пытается скрыть неуверенность и тревожность;
- наличие противоположно направленных или взаимоисключающих интересов, ценностей, целей, мотивов у членов коллектива;
- наличие противоборства между субъектами, обусловленного разностью социальных статусов, уровнем амбиций и др.;
- появление и устойчивое доминирование негативных эмоций и чувств как фоновых характеристик взаимодействия и общения;
- особенности детского восприятия, в ходе которых нередко происходит потеря или искажение значительной части информации;
- субъективная предрасположенность к конфликтам как следствие проявления одного или нескольких психологических качеств, таких как неадекватная самооценка, стремление к доминированию, консерватизм мышления, излишняя прямолинейность, критицизм, тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность, обидчивость.

Помимо вышеуказанных факторов, создающих конфликтогенную среду в коллективе младших школьников, нельзя не отметить также влияния СМИ и компьютерных игр, пропагандирующих агрессию, насилие и жестокость.

В общем виде можно выделить следующие типы конфликтов, характерные для возрастной группы младших школьников:

- 1) конфликты эмоционального неблагополучия, ярко проявляющиеся вовне;
- 2) конфликты самооценки, которые возникают по причине оценивания учебной деятельности школьника, которую он склонен воспринимать как личностную оценку;

3) адаптационные конфликты, обусловленные резким переходом к новой деятельности и изменением ближайшего социального окружения;

4) деятельностные конфликты, основанные на проблеме дефицита организованности и недостаточной волевой регуляции поведения;

6) мотивационные конфликты, основанные на отсутствии умений сознательно выбрать мотивы, обуславливающие деятельность школьника;

7) конфликты саморегуляции, вызванные отсутствием умений планировать и организовывать деятельность, выстраивать пути достижения цели, контролировать и корректировать свои действия;

8) коммуникативные конфликты, обусловленные недостаточной сформированностью коммуникативных навыков;

9) поведенческие конфликты, связанные с необходимостью перехода от импульсивного поведения к волевому.

Говоря о урегулировании и профилактике конфликтов, нельзя забывать, что большую роль в этом вопросе играет личность и авторитет педагога. От умелого и чуткого педагогического руководства зависит, перерастет ли противоречие в конфликт, будут ли конструктивными дискуссии и споры. Успешность педагогического вмешательства в конфликты школьников зависит от стратегии поведения, которую склонен выбирать педагог. Можно выделить четыре основные стратегии поведения педагога в конфликтных ситуациях:

– позиция авторитарного вмешательства в конфликт: если педагог убежден в деструктивном характере конфликтов, он всегда стремится подавить их;

– позиция нейтралитета, когда педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения между воспитанниками;

– позиция избегания конфликтов, нередко обусловленная убеждением педагога, что конфликты – показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникают из-за его некомпетентности;

– позиция целесообразного вмешательства в конфликт: педагог, опираясь на хорошее знание коллектива воспитанников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиться до определенного предела.

Действия педагога в четвертой позиции позволяют прогнозировать развитие конфликта, управлять им и приходить к его разрешению. Эти навыки являются одними из базовых для успешного осуществления педагогической деятельности.

А.В. Мудрик, известный российский ученый в области педагогики, предлагает следующие способы разрешения конфликта в зависимости от его типа:

- групповые дискуссии, особенно эффективные при разрешении «ценностных конфликтов»;

- индивидуальные беседы, полезные при всех типах конфликтов;

• педагогический маневр – универсальный способ разрешения конфликтов, который заключается в сознательном введении дополнительных факторов, усиливающих общественно ценные мотивы конфликтных изменений его содержания, в подкреплении нравственных усилий отдельных учащихся в их попытках разрешить конфликт.

Родителям и педагогам важно помнить, что для профилактики деструктивных последствий конфликтов очень важно поощрять успехи ребенка, а неудачи обсуждать наедине. Необходимо одинаково положительно относиться ко всем детям, в том числе, к имеющим трудности в поведении и обучении, к детям с низкой мотивацией обучения. Для развития личности на данном этапе очень важна поддержка, понимание и положительная оценка деятельности ребенка, активизирующая оценочную деятельность самих учащихся и повышающая функции самоконтроля и самооценки. Для взрослых очень важно быть едиными и последовательными в своих действиях, заботиться о разумности и единстве требований.

Подводя итог, важно подчеркнуть, что рост агрессивных тенденций в детской и молодежной среде стал актуальной проблемой для современного общества. Взрослые все чаще оказываются в тупике, пытаясь остановить проявления насилия и жестокости со стороны детей и подростков. Все более востребованными среди учителей и родителей становятся педагогические и психологические знания, позволяющие быть компетентными при встрече с детской агрессией. Учителям и родителям особенно важно научиться понимать глубинные причины возникновения конфликтов, уметь их распознавать, ведь конфликт всегда легче предотвратить, чем разрешить.

Литература

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Валдос, 2003. 208 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – М.; СПб.; Н. Новгород и др.: Питер, 2008. 538 с.
3. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агентство, 2005. 340 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Инфра – М, 2008. 493 с.
5. Травинова Г.Н. Сопровождение социально-психологической адаптации младших школьников с разным уровнем интеллекта в образовательном пространстве школы // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. / Ред.-сост. А.И. Савенков. – М.: Перо. С.189-196

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Трегубова Л.С.

к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: tregubova.l@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕМЫ «МОСКВА» ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме речевого развития младших школьников в условиях поликультурной среды. Автор указывает на необходимость специального языкового образования учащихся-инофонов и определяет цели обучения русскому языку как неродному. Приоритетным направлением в обучении русскому языку учащихся поликультурной начальной школы является их речевое развитие. В статье раскрываются возможности тематического подхода для организации работы по развитию речи учащихся-инофонов. Автором предлагается серия заданий, направленных на развитие произносительного уровня речи школьников, обогащение их словаря лексикой русского языка, формирование и развитие синтаксических и текстовых умений учащихся. Кроме того, в статье содержатся рекомендации по организации коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов в условиях поликультурной среды

Ключевые слова: языковое образование, поликультурная среда, речевое развитие, произносительный уровень речи, обогащение словаря, синтаксический строй речи, текстовые умения.

Изменения, происходящие в современном обществе, находят отражение и в системе школьного образования в России. Так, за последние десятилетия значительно возрос приток в мегаполисы (гг. Москва, Санкт-Петербург) и некоторые регионы Российской Федерации нерусского населения из стран ближнего зарубежья и национально-государственных субъектов России, что привело к увеличению количества школ, в которых учатся дети разных национальностей. В новой образовательной политике особую значимость приобретает идея поликультурного социального и образовательного пространства.

В связи с этим возникает необходимость специального языкового образования детей-инофонов, которое предполагает определенный уровень владения языком, характеризующийся совокупностью следующих показателей:

- готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т.п.) в учебных ситуациях;
- готовностью школьников применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения.

Содержание языкового образования младших школьников в полиэтнической образовательной среде определяется следующими *целями обучения русскому языку как неродному*: формирование положительной мотивации к овладению русским языком как средством общения; развитие познавательного интереса к содержанию школьного курса русского языка; создание педагогических условий для «мягкого» включения детей-инофонов в процесс обучения русскому языку; формирование представлений учащихся о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка; формирование коммуникативной компетентности учащихся; развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма); обеспечение базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях; воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения [1].

Одним из принципов обучения русскому языку как неродному является тематический принцип, который предполагает организацию процесса обучения русскому языку в соответствии с единой темой. Основным критерием при отборе учебного материала по определенной теме является востребованность языковых единиц в процессе общения. Данный принцип обеспечивает включение в процесс языкового образования младших школьников культурологического компонента, способствует духовно-нравственному и гражданскому воспитанию учащихся.

Рассмотрим возможности темы «Москва» для построения системы развития речи учащихся поликультурной начальной школы. Введение младших школьников в мир русского языка начинается с освоения произносительных норм. С этой целью проводится целенаправленная работа над рядом звуков и сочетаний звуков, при произнесении которых у учащихся, плохо владеющих русским языком, возникают определенные трудности.

Приведем примеры заданий, направленных на формирование произносительных умений учащихся-инофонов.

Задание 1. Произносим чистоговорки !

Прочитай чистоговорку медленно шепотом. Прочитай скороговорку вслух в умеренном темпе. Произнеси скороговорку громко в быстром темпе. Следи за правильным произношением звуков [т], [ж], [ш].

ТЫ-ТЫ-ТЫ! ТЫ-ТЫ-ТЫ! Москва – это город мечты!

ЖУ-ЖУ-ЖУ! ЖУ-ЖУ-ЖУ! По московским улицам

ША-ША-ША! ША-ША-ША! ...

Задание 2. Сочиняем чистоговорки!

Придумай продолжение чистоговорок о Москве.

ВА-ВА-ВА! ВА-ВА-ВА! Город прекрасный ... !

ВЫ-ВЫ-ВЫ! ВЫ-ВЫ-ВЫ! Как красивы площади ... !

Особое внимание уделяется развитию интонационных умений учащихся. С этой целью задания сопровождаются речевыми ситуациями, которые

помогают школьникам осознать смысл эмоционально окрашенных предложений и произнести их с правильной интонацией. Например:

Представь себе, что ты гуляешь по праздничной Москве. У тебя радостное настроение. Прочитай каждую чистоговорку с интонацией, которая передает чувство радости.

Задание 3. Речь каждого человека должна быть выразительной. Чтобы речь была выразительной, нужно уметь соблюдать интонацию. Прочитай пословицу. Как ты понимаешь ее смысл? Прочитай пословицу столько раз, сколько в ней слов. Выделяй голосом при чтении по порядку каждое слово.

Москва всем городам мать.

Москва **всем** городам мать.

Москва всем **городам** мать.

Москва всем городам **мать**.

Москва – это главный город России. Жители России гордятся Москвой. Прочитай эту пословицу с интонацией, которая передает чувство гордости

Важным направлением речевого развития младших школьников в условиях поликультурной среды является развитие их словаря. Процесс обучения русскому языку как неродному предполагает усвоение учащимися-инофонами многообразия и богатства лексики русского языка, обогащение их активного словарного запаса. С этой целью в рамках темы «Москва» предлагаются задания следующего характера:

Задание 4. Прочитай.

Москва

Городов не перечесть:

И Париж, и Лондон есть,

Рим, Венеция, Берлин,

Вена, Токио, Пекин —

Городов великих, славных,

Людных, шумных, ярких самых.

Удивительных... и всё же

Есть один — всего дороже,

Город, близкий и родной,

Тот, что нарекли Москвой.

Как ты думаешь, почему для каждого жителя нашей страны город Москва является самым родным городом? Объясни значение слова *нарекли*. В случае затруднения используй Толковый словарь русского языка.

Как называют главный город любого государства? Продолжи предложение: *Москва – это ...*

В задании может быть представлена рубрика «Тайна слова!», которая предполагает ознакомление обучающихся с этимологией слов русского языка.

<Тайна слова> Слово «столица» происходит от древнерусского *стол* — «престол, трон, место правления князя». В древности наше государство называлось Русь. Правил Русью князь. При решении важных государственных дел князь всегда сидел на троне, престоле. От слова *стол* в

значении «трон», «престол» образовалось прилагательное *стольный*. Главный город государства Русь, где правил князь стали называть *стольный град*. Позже стольный град стал называться *столица*.

Задание 5. Прочитай. Подбери по 2-3 примера к каждой группе слов.

Улицы Москвы: Тверская, ... , ... ,

Музеи Москвы: Третьяковская картинная галерея, ... , ... ,

Площади Москвы: Красная Площадь, ... , ... ,

Парки Москвы: Парк Горького, ... , ... ,

В процессе изучения лексики русского языка происходит ознакомление учащихся и с явлением многозначности, с фразеологическими оборотами. С этой целью предлагаются следующие задания:

Задание 6. Загадка слова

Прочитай предложения.

Золотые купола церквей сверкают на солнце.

Осенние листья покрыли бульвары Москвы золотым ковром.

Дорогая моя столица! Золотая моя Москва!

Как ты думаешь, сколько значений имеет слово *золотой*? В каком значении это слово употребляется в каждом предложении. В случае затруднения используй Словарь русского языка С.И.Ожегова.

Задание 7. Почему так говорят?

Прочитай выражение.

Москва слезам не верит.

Как ты понимаешь это выражение? В какой ситуации это выражение употребляют в речи? В случае затруднения используй Фразеологический словарь.

С целью активизации словаря учащихся-инофонов целесообразно использовать задание следующего характера, предполагающее организацию коллективной учебно-познавательной деятельности:

< Работаем в группе > *Задание 8. Игра «Слово-магнит».*

Любое слово в русском языке, как магнит, притягивает к себе другие слова.

Каждый ученик в группе должен назвать по 3 слова (имя существительное, имя прилагательное, глагол) которые притягивает к себе слово *Москва*. После этого каждая группа составляет предложение о Москве.

Обсудите, как вы будете работать в группе и выберите способ действия в составе группы:

1. Учащиеся в процессе коллективного обсуждения составляют одно предложение.

2. Каждый ученик составляет предложение о Москве. Учащиеся обсуждают варианты предложений и выбирают одно из них составленных предложений.

3. Учащиеся в процессе коллективного обсуждения составляют несколько предложений и выбирают одно из них.

В процессе обучения русскому языку как неродному необходимо формировать у младших школьников представление о языковых средствах, которые используются для создания высказывания, практически знакомить детей с правилами конструирования отдельных синтаксических единиц и обучать их правильно и точно использовать их в речи в соответствии с коммуникативной ситуацией. Решение этих задач связано с процессом развития синтаксического строя речи учащихся, обеспечивающего овладение разными видами синтаксических конструкций, необходимых для успешного общения [2].

Усвоение учащимися правильно построенных предложений, которые используются в русском языке, происходит на основе образцовых текстов о Москве и ее достопримечательностях, подбор которых осуществляется с учетом ценностно-ориентированного подхода к обучению русскому языку. Работа над текстом, предполагает не только его прочтение, но и осмысление содержания прочитанного. Тексты сопровождаются вопросами, которые позволяют младшим школьникам демонстрировать понимание авторского замысла, умение создавать собственное высказывание, обосновывать собственную точку зрения, активно осваивать при ответе на вопросы русскую лексику, а также разнообразные синтаксические конструкции. При этом один из вопросов формулируется с учетом непосредственного жизненного опыта ребенка.

Задание 9. Это интересно!

Прочитай.

Разве дерево может быть памятником природы? Конечно. Жители одной из старинных московских улиц – Поварской – любят и оберегают красивый и раскидистый вяз, которому уже больше двухсот лет. Они добились, чтобы уникальное дерево признали памятником.

Вяз на Поварской улице – живой свидетель пожара Москвы 1812 года. Он современник великих русских поэтов, А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, С.А.Есенина, которые жили по соседству и не раз проходили мимо этого дерева.

Под тенью Вяза-долгожителя всегда можно отдохнуть и поразмышлять. Около этого дерева отмечают Новый год, Рождество, Масленицу, День города, дни рождения писателей. (По Л. Багрянцевой)

О каком памятнике Москвы ты узнал из этого текста?

Как ты понимаешь значение слов *уникальное*, *живой свидетель*?

Как называется улица, на которой ты живешь? Знаешь ли ты, почему она так называется?

Для того чтобы научить младших школьников, плохо владеющих русским языком, конструировать предложения на основе усвоенных синтаксических закономерностей, действующих в русском языке, предлагается задание, которое предполагают составление предложений из разрозненных слов.

С целью формирования умения строить синтаксические конструкции заданного типа используются задания следующего характера;

< Работаем в группе> Задание 10. Учимся составлять вопросы.

Прочитай.

[Для прочтения учащимся предлагается текст «Мы пошли в театр» Ирины Пивоваровой].

Задай вопросы к этому тесту, используя следующие вопросительные слова:

Куда?

Что? (Вопрос о Симе.)

Как? (Вопрос о Вальке.)

Какое? (Вопрос о ребятах.)

Какие? (Вопрос о ребятах.)

Какой? (Вопрос о спектакле.)

Обсудите, как вы будете работать в группе. Выберите способ действия учащихся в составе группы:

1. Учащиеся в группе по цепочке задают вопросы к тексту, используя данные вопросительные слова. Например: первый ученик задает вопрос, используя вопросительное слово Куда? Следующий ученик задает вопрос, используя вопросительное слово Что? и так далее.

В случае затруднения происходит коллективное составление вопроса.

2. Каждый из учеников выбирает, с каким вопросительным словом он будет задавать вопрос к тексту. После этого учащиеся в группе по порядку задают вопросы к тексту. В случае затруднения происходит коллективное составление вопроса.

2. Один из учеников задает вопрос к тексту, используя первое вопросительное слово Куда? После этого другие учащиеся предлагают свои варианты вопросов к тексту с данным вопросительным словом. Далее следующий ученик задает вопрос к тексту, используя вопросительное слово Что? После этого другие учащиеся предлагают свои варианты вопросов с данным вопросительным словом. И так далее.

Рубрика «Народная мудрость» предполагает работу над пословицами русского языка о Москве. Задания предлагаются с учетом принципа от простого к сложному: раскрой смысл пословицы; вставь в пословицу подходящие по смыслу слова и раскрой ее смысл; закончи пословицу и раскрой ее смысл и др.

На основе накопленного детьми лексического материала, освоенных грамматических норм осуществляется формирование у учащихся умения составлять развернутое устное и письменное монологическое высказывания о Москве. С этой целью предлагается следующее задание:

Задание 11. Достопримечательности Москвы.

Прочитай текст. О какой достопримечательности идет речь в этом тексте?

Красная площадь

В древности Красная площадь называлась Торгом. Целый день шла здесь бойкая торговля. Здесь собирались и москвичи, и приезжие из других городов. Часто возникали пожары на площади, где горели торговые ряды., Случалось,

площадь выгорала до тла, но вскоре отстраивалась заново. После опустошительного пожара, во время которого сгорели торговые ряды, площадь стали называть Пожаром. Когда на площади были построены красивые каменными зданиями, она стала называться Красная площадь. Красная – значит красивая.

Что нового и интересного ты узнал о главной площади Москвы? Был ли ты на Красной площади? Какие достопримечательности находятся на этой площади. Подготовь сообщение об одной из этих достопримечательностей.

Таким образом, формирование речевой активности учащихся в условиях поликультурной среды является важным условием обучения русскому языку как неродному.

Литература

1. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе горда Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И.Зиновьева. М.: Издательство «Перо», 2016. – 232 с.

2. Трегубова Л.С. Развитие синтаксического строя речи младших школьников в условиях поликультурной среды ///Языковое и литературное образование в современном обществе -2014: Сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (13-14 ноября 2014 г.). СПб.: Изд-во ВВМ, 2014 – С. 214-221

Криворотова Э.В.,

д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ

Квасников И.А.,

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УУД ПРИ ОБРАЩЕНИИ К ПРЕЦЕДЕНТНЫМ ТЕКСТАМ

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с возможностями организации самостоятельной работы младших школьников в процессе обращения к прецедентным текстам. Автор говорит о важности решения актуальной методической проблемы, предпринимает попытку представить некоторую систему заданий, нацеленных на формирование личностных УУД

Ключевые слова: самостоятельная работа, языковая личность, познавательная задача, личностные универсальные учебные действия.

Сегодня является общепризнанным тот факт, что самостоятельная работа способствует развитию у учащихся мышления и наблюдательности, укрепляет знания и навыки, приучает к самостоятельному приобретению новых знаний,

кроме того, «развивает творческие силы и способности, а также вырабатывает умение применять знания на практике. Кроме того, многими учёными организация самостоятельной работы учащихся рассматривается и как один из важнейших методов, нацеленных на формирование самостоятельности мышления учащихся.

Одним из путей достижения этой цели в процессе обучения учащимся русскому языку является, как отмечают многие ученые (М.Т. Баранов, Л.Г. Вяткин, Т.В. Напольнова и др.), организация разнообразной самостоятельной работы, которая рассматривается некоторыми учёными в системе методов обучения и которую мы понимаем как средство организации поисковой познавательной деятельности учащихся. Несомненно, школьников необходимо учить приемам познавательной деятельности, поскольку овладение этими приемами способствует формированию мышления учащихся, процесса, включающего в качестве мотивационного аспекта стремление овладеть содержанием знаний и способом их добывания.

Не менее важным является и осознание того, что организация самостоятельной работы учащихся предполагает обязательное наличие и дальнейшее формирование такого качества личности, как познавательная самостоятельность, которая рассматривается как стремление и способность или умение познавать новое.

Важную роль самостоятельной умственной работы, которая связана с преодолением умственных, интеллектуальных трудностей, сомнений, с потребностью в их преодолении, отмечали отечественные педагоги и методисты. Так, анализируя особенности мышления детей, К.Д. Ушинский утверждал, что самостоятельные мысли «вытекают из самостоятельно... приобретенных знаний», а «самостоятельность головы учащегося — единственно прочное основание всякого плодотворного учения».

Таким образом, в трудах ученых прошлого мы находим положения, которые могут рассматриваться как предпосылки для построения методики самостоятельной работы, побуждающей интерес школьников к знаниям, к русскому языку, а также способствующей развитию их познавательной деятельности, психологическую основу которой составляет стремление к преодолению трудностей при решении познавательных, интеллектуальных задач, к овладению необходимыми навыками, более рациональными методами познания, что, в свою очередь, обуславливает проявление творческого мышления в новых проблемных ситуациях и опирается, по сути, на систему универсальных учебных действий.

Эффективность усвоения знаний по любому предмету, в частности, по русскому языку, в значительной степени определяется уровнем активности мышления учащихся в том процессе, что, в свою очередь связано с уровнем развития познавательного интереса учащихся. Это связано и с тем, как получают знания учащиеся: в готовом виде или добывают их в процессе

поисковой деятельности, когда, будучи поставлены перед определенной проблемной ситуацией, сами ищут из нее выход: намечают пути поиска, выбирают способы осуществления этого поиска и находят ответ, иначе говоря, решают познавательную задачу, что позволяет формировать универсальные учебные действия младших школьников.

Поскольку знания включают в себя содержательную и операционную сторону, то есть существенные признаки, входящие в содержание подлежащих усвоению закономерностей, и приемы, способы образования понятий и их применение на практике, оперирование ими, утверждается необходимость осознанного овладения способами применения знаний.

Кроме того, особенно важно в процессе самостоятельной работы научить школьников точно выражать в словах, предложениях и суждениях добытые ими результаты наблюдений и сообщений, что указывает на осознанность выполнения действия, которая означает возможность не только правильно выполнить действие, но и обосновать в речевой форме правильность выполнения: человек может отдать себе отчет в том, что и почему он делает. Таким образом, осознанность мыслительной деятельности, рассматриваемая нами как необходимый признак самостоятельной работы, проявляется в возможности выразить в слове как ее результат, то есть существенные признаки вновь сформированного понятия, закономерности и прочее, так и те способы, приемы, с помощью которых этот результат был найден.

Поскольку многие ученые указывают на то, что учащиеся проявляют высокую активность, если выполняют задания без непосредственной помощи учителя, данный показатель долгое время выдвигался в качестве главного критерия самостоятельной работы. Однако с точки зрения приобщения учащихся к самостоятельной поисковой деятельности данное понимание самостоятельной работы и ее основного признака являются несколько ограниченными, отражающие только внешние ее стороны.

Кроме того, роль учителя при организации самостоятельной работы не только не уменьшается, но, напротив, возрастает. Учитель подбирает задания дифференцированного характера, поскольку у учащихся в классе разный уровень владения навыками самостоятельной работы, разный уровень познавательного интереса к предмету, разный уровень владения знаниями.

Значение сказанного определяется следующим. Достижению каждым учеником реально возможного для него уровня развитости должны способствовать продуктивные методы обучения русскому языку, дающие возможность в процессе овладения знаниями и умениями по русскому языку формирования личностных УУД учащихся.

Поскольку учение, то есть процесс овладения знаниями и умениями, является, по мнению многих исследователей, предпосылкой решения задач и следствием их, следовательно, чтобы научить школьника пользоваться знаниями как инструментом познания, необходимо обеспечить накопление и

усвоение этих знаний, чему в огромной степени содействует решение задач и, несомненно, задач, связанных с необходимостью оперирования лингвистическим материалом. Это обусловлено тем, что, как отмечает В. Звегинцев, при более пристальном и внимательном исследовании язык оказался невероятно сложным явлением, деятельность которого самым тесным образом переплетается с деятельностью человеческого мышления. Именно поэтому одним из наиболее эффективных приёмов реализации продуктивных методов обучения русскому языку в условиях работы по формированию у младших школьников системы личностных УУД являются познавательные задачи.

Известно, что познавательной задачей называется особый вид заданий, предполагающих опору на самостоятельность мышления, на умение оперировать изученными лингвистическими понятиями, на умение осуществлять логико-лингвистические операции, а также способствующих глубокому и осознанному усвоению лингвистических знаний. Познавательная задача всегда содержит элемент творчества, а творческие задачи есть, во-первых, одно из средств реализации практического направления образования, поскольку их решение всегда становится мостом, соединяющим либо опыт с теорией, либо теорию с опытом, а во-вторых, это одно из эффективнейших средств формирования у школьников системы личностных УУД.

Остановимся на некоторых теоретических аспектах проблемы построения и использования познавательных задач.

В психолого-педагогической и методической литературе по русскому языку наметились определенная тенденция рассмотрения познавательных (поисковых, проблемных задач как разновидности заданий поискового характера, которые представляют собой такой вид заданий, «при выполнении которых учащиеся без непосредственного участия учителя (проблемные задачи) или при некоторой его подсказке (задания частично-поискового характера) открывают новые знания и способы их добывания» [Т.В. Напольнова.1983, с. 11.]. Естественно, при этом необходимо иметь в виду относительный характер добываемых знаний, «субъективность новизны», а также степень самостоятельности учащихся, решающих проблему. При этом поисковые задания, специально сконструированные с целью организации поисковой деятельности учащихся, включают в себя и проблемные задачи, и задания частично-поискового характера [Т.В. Напольнова.1983, с. 11.]. В этой связи мы все виды поисковых заданий обозначаем термином познавательные задачи, поскольку для нашего исследования важна нацеленность поискового задания (то есть познавательной задачи) на формирование того или иного умения.

Явление прецедентности в настоящее время становится объектом пристального внимания лингвистов (Ю.Н. Караулов, А.Е. Супрун, В.Г. Костомаров, М.А. Соболева, Л.Б. Савенкова). Наблюдающаяся в отечественной

филологии вспышка интереса к изучению интертекстуальных связей не случайна, а имеет, несомненно, глубокие культурные корни.

Как хранители общеизвестных значимых для носителя той или иной языковой культуры концептов, прецедентные тексты – это своеобразный «культурологический мост» памяти народа между прошлым и настоящим, «прохождение» по нему пробуждает в сознании читателя / слушателя процесс узнавания закодированного за прецедентным текстом смысла и может рассматриваться как компонент языковой игры, устанавливающей уровень языковой личности и ее компетенцию в процессе внутри- и межкультурной коммуникации.

Рассматривая возможности использования прецедентных текстов на уроках русского языка с целью формирования у младших школьников системы личностных УУД, рассмотрим некоторые приёмы организации такой работы.

Поскольку применительно к учебной деятельности выделяются следующие три вида личностных действий: 1) личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; 2) смыслообразование, т. е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, а также 3) нравственно - этическая ориентация, в том числе, и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор, система познавательных задач, в процессе решения которых школьники включаются в самостоятельную работу, может быть представлена следующим образом: во-первых, это познавательные задачи, нацеленные на формирование личностных УУД, связанных с жизненным самоопределением посредством конструирования собственных текстов; во-вторых, это познавательные задачи, нацеленные на формирование личностных УУД, связанных со смыслообразованием, т. е. установлением обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом; в-третьих, это познавательные задачи, нацеленные на формирование личностных УУД, связанные нравственно-этической ориентацией, в том числе, и оцениванием усваиваемого содержания.

Литература

1. Криворотова Э. В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: автореф.... д-ра пед наук: 13.00.02/ Э.В. Криворотова. М., 2007. 48 с.
2. Криворотова Э.В. Проблема развития лингвистического мышления и её отражение в трудах М.Р.Львова/ М: Школа будущего. 2017. № 1. С. 51-57.
3. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983.

Глухова О.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

glukhova.o@yandex.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ДЕТСКОГО ЖУРНАЛА

В статье рассматриваются проблемы развития речевых умений обучающихся начальных классов, описаны методические условия, способствующие получению наиболее эффективного результата организации такой работы, потенциал внеурочной деятельности в области совершенствования монологических, интонационных умений младших школьников. Автором статьи предложена программа занятий кружка по детской журналистике, направленных на создание выпуска детского журнала.

Ключевые слова: речевые умения, развитие речи, монологические умения, интонационные умения, внеурочная деятельность, детский журнал.

The article discusses the development of speech skills of students in primary classes described methodical conditions for obtaining the most effective result of the organization of this work, the potential of extracurricular activities in the field of perfection of monologue, intonation skills. The author proposed the program of lessons for children's journalism, aimed at building the issue of child magazine.

Key words: speech skills, language development, monologue skills, intonation skills, extracurricular activities, a children's magazine.

В настоящее время проблема развития речи, речевых умений, необходимых человеку для осуществления эффективной коммуникации с другими людьми является одной из актуальных проблем современного образования в целом и начального языкового образования, в частности.

Задача развития речи школьников, несомненно, требует постоянного педагогического руководства и обеспечивается педагогом на каждом уроке в начальной школе [3: с.360]. Основной целью является развитие умений учащихся во всех видах речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение).

В данном случае важным становится вопрос об условиях, соблюдение которых обеспечит успешную реализацию этой цели в современной системе начального языкового образования. Нам представляется важной точка зрения ученого Т.А. Ладыженской. Известным методистом названы такие условия, как обязательная ориентация учителя на то, что овладение нормами литературного языка так же существенно, как и овладение нормами правописания; осмысление обучающимися самого понятия нормы (что такое норма, функции нормы в языке, значимость владения языковыми и речевыми нормами); частое повторение правильного ответа для его закрепления в сознании обучающихся; использование в работе не отдельных упражнений, а системы заданий, направленных на развитие речевых умений обучающихся [4: с. 23].

Методист Е.М. Катанова убеждена, что важным условием такой работы является комплексность процесса формирования языковых, речевых и мыслительных способностей школьников. В противном случае, указывает ученый, высокие результаты в развитии речи обучающихся достигнуты не будут [2: с. 20].

Наибольшими возможностями для реализации идеи комплексного подхода к развитию речевых умений обучающихся школы обладает внеурочная деятельность. В отличие от дополнительных занятий, организуемых в школе после уроков, целью которых является помощь учащимся в развитии учебных умений (одним – для освоения основной образовательной программы, другим – для углубления их знаний и умений в рамках той же программы), внеурочная деятельность предполагает раскрытие потенциала детей в разных видах деятельности, вовлечение в работу всех учащихся. Внеурочная деятельность в области филологии позволяет решать целый ряд задач: повышение уровня речевого развития учеников; пробуждение и поддержание интереса учащихся к предметам «Русский язык» и «Литературное чтение»; воспитание любви к русскому языку, к литературе; расширение и углубление знаний, умений учащихся по русскому языку и литературе; формирование умений самостоятельной деятельности в области филологии; выявление и развитие индивидуальных способностей детей и др. (Л.Т. Григорян, М.Р. Львов, Б.П. Панов, А.В. Текучёв, Н.Н. Ушаков и др.). Форм организации внеурочной деятельности по русскому языку в настоящее время множество. Одной из наиболее эффективных в плане развития умений учащихся в области монолога и интонации является кружок юного журналиста (А.В. Богданова).

Таким образом, нами была сформулирована гипотеза исследования. Мы предполагаем, что успех в работе по развитию речевых, в частности монологических и интонационных умений младших школьников возможен при условии организации комплексной работы во внеурочной деятельности по следующим направлениям: 1) процесс развития интонационных и монологических умений младших школьников протекает во внеурочной деятельности, в рамках кружка «Начинающий журналист»; 2) основным видом кружковой работы обучающихся является создание выпуска детского журнала; 3) в качестве основных приемов обучения интонационному оформлению монологического высказывания учащихся в процессе создания детского журнала выступают прием создания речевой ситуации и прием всестороннего анализа звучащих образцов. Содержание работы складывается из обучения нормам литературного языка, работы по обогащению словаря и грамматического строя речи обучающихся, развития навыка связной речи.

С учетом названных условий нами была разработана программа опытного обучения, посвященного развитию умений младших школьников интонационного оформления монологического высказывания в процессе создания детского журнала (см. табл. 1).

Таблица 1

Программа опытного обучения			
№/№ п/п	Понятийная основа	Язык предмета	Представления и умения
	1	2	3
<i>I раздел – Журналистика как область человеческой деятельности</i>			
1.	Журналистика, детская журналистика	Знакомство с содержанием понятия «журналистика», «детская журналистика». Цель, функции журналистики	Представление о журналистике, о роли журналистики в жизни общества
2.	Журналист. Средства массовой информации	Профессия журналиста. Виды средств массовой информации: печать, телевидение, радиовещание. Области работы журналиста, продукт деятельности журналиста	Представление о профессии и функциях журналиста. Представление об особенностях работы журналиста в печатных СМИ, на телевидении, на радио
3.	Жанры журналистики	Интервью, репортаж, хроника как жанры журналистики	Знание особенностей текстов жанров интервью, репортаж, хроника. Умение определять жанр текста по его особенностям. Умение оценивать степень соответствия текста определенному жанру
<i>II раздел – Детский журнал по русскому языку</i>			
4-5.	Детский журнал, структура детского журнала Основные типы современных детских журналов	Характеристика детского журнала, компоненты, структура детского журнала. Типы детских журналов: - научно-	Умение определять принадлежность детского журнала к определенному типу Знание отличительных характеристик детского журнала. Умение анализировать,

		познавательный, литературно-художественный, развлекательный; - печатный детский журнал как форма кружковой внеурочной деятельности	сравнивать, обобщать, делать выводы о характерных особенностях детского журнала
6-7.	Тематический детский журнал по русскому языку. Тематические разделы детского журнала по русскому языку	Содержание тематического детского журнала по русскому языку	Умение анализировать, классифицировать материал по разделам тематического детского журнала по русскому языку
8.	Разделы детского журнала «Секреты речевого общения»	Темы разделов выпуска детского журнала «Секреты речевого общения». Общее содержание каждого раздела выпуска	Умение классифицировать, обобщать лингвистические знания и представлять в виде названия раздела выпуска детского журнала. Умение отбирать содержание раздела в соответствии с темой, степенью доступности, занимательности материала
9-10.	Деятельность редколлегии детского журнала.	Виды творческой деятельности членов редколлегии детского журнала: редакторская, организаторская, авторская.	Знание о видах творческой деятельности журналиста, о деятельности членов редколлегии журнала, о деятельности ведущего выпуска детского журнала. Умение планировать свою деятельность в соответствии с заданной ролью
11-12.	Выпуск детского журнала «Секреты речевого общения »	Страницы детского журнала «Секреты речевого общения». Деятельность редколлегии детского журнала	Лингвистические знания в области русского языка. Умение отбирать материал для страницы выпуска детского журнала. Умение выделять и

		«Секреты речевого общения» по подготовке номера к выпуску	учитывать компоненты речевой ситуации, решая коммуникативную задачу. Умение использовать средства интонационной выразительности в собственной речи
--	--	---	--

Программа состоит из двух разделов. Первый раздел («Журналистика как область человеческой деятельности») посвящен общим вопросам теории журналистики: знакомству обучающихся с видами журналистской деятельности, разновидностями детских СМИ. Эти представления создают основу для последующей деятельности младших школьников по созданию выпуска детского журнала, укрепления умений ориентироваться в деятельности журналиста, в соответствии с коммуникативной целью выбирать содержание, формы представления материала в журнале.

Второй раздел программы («Детский журнал по русскому языку») направлен на уточнение, систематизацию лингвистических знаний обучающихся, на формирование у младших школьников знаний о видах и структуре детских журналов, на развитие интонационных и монологических умений. В ходе практической деятельности обучающиеся готовятся к созданию выпуска детского журнала по русскому языку. Центральным понятием данного раздела является понятие «детский журнал».

Основным методом обучения является коммуникативный метод, реализуемый посредством использования приема создания речевой ситуации и приема всестороннего анализа звучащих образцов.

Таким образом, во внеурочной деятельности, на занятиях кружка по детской журналистике, посвященного выпуску детского журнала, обеспечивается целенаправленное внимание и развитие произносительной стороны речи каждого школьника, в том числе к ее монологическому характеру и интонационному оформлению.

Литература

1. Богданова, А.В. Развитие интонационных умений диалогической речи младших школьников // Начальная школа. – 2017. - №1. – С. 56-58
2. Катанова, Е.М. Развитие языковой и речевой способности младших школьников // Пачатковая школа. – 2004. – № 6. – С. 20.
3. Пирогова, А.В., Зарипова, Г.Х. Теоретические аспекты развития речевых умений младших школьников // Сб. статей и докладов семнадцатой региональной студенческой Научной конференции Нижневартковского Государственного университета. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та. - 2015. – С. 360 – 363.

4. *Речевые уроки*: Кн. для учителя нач. классов / Т.А. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1994.

5. *Ушаков, Н.Н.* Внеклассные занятия по русскому языку с младшими школьниками: Пособие для учителя. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1997. – 191 с.

Ершова Т.А.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

учитель начальных классов ГБОУ Школы №2051

СИСТЕМА РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В данной статье рассмотрены уровни сформированности деятельности на основе обучения младших школьников орфографии. Выявлена и обоснована необходимость перехода со знаниевой парадигмы на системно-деятельностный подход. Проанализированы особенности не усвоения детьми материала. На основе проведенного исследования предлагается система разноуровневых заданий.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, уровни деятельности, разноуровневые задания, продуктивная деятельность, репродуктивная деятельность, творческая деятельность, универсальные учебные действия, индивидуализация, индивидуальный подход

В современных условиях общество и государство предъявляют школе новые требования. Если раньше определяющая функция школы состояла в основном в передаче ученику готовых знаний, то на данный момент школе важно не только передать новый материал, но и сформировать умения и навыки.

Психологи рассматривают деятельность в двух направлениях: репродуктивная и продуктивная. Первое направление характеризуется тем, что дети воспроизводят готовые знания, реализуют типовые, стандартные, неоднократно повторенные в прошлом действия, мыслительный процесс происходит на основе готовых образов и представлений. Продуктивная деятельность нацелена на творчество: предметные умения перерастают в универсальные учебные действия, дети сами преобразовывают информацию, мыслят на основе творческого воображения.

Вполне можно согласиться с мнением, что память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому российские ученики по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако результаты, проводимые в последнее десятилетие, международных сравнительных исследований настораживают. Российские школьники неплохо выполняют задания

репродуктивного характера, но показывают низкие результаты при выполнении заданий, связанных с наблюдением, классификацией, сравнением.

Таким образом, задача учителя начальных классов как можно больше учеников перевести на продуктивный уровень. Необходим обоснованный выбор методов для организации процесса обучения, опирающихся на понимание соотношений между совокупностью полученных знаний и уровнем развития личности.

Рассмотрим уровни сформированности деятельности на основе обучения младших школьников орфографии:

1. Репродуктивная деятельность с подсказкой.

Детям даются готовые знания, то есть учитель, не только сообщает новый материал, но и объясняет его. Ученики сознательно усваивают данный педагогом материал, понимают его и запоминают. Критерием усвоения является правильное воспроизведение знаний. Прочность усвоения обеспечивается путём многократного повторения. Задания выполняются по образцу, работа выполняется по готовому алгоритму.

Примерами таких заданий в орфографии служат:

- вставить пропущенные буквы (с_ел, п_ёт, в_ехал, л_ёт);
- найти лишнее слово из ряда слов (езда-ездок-ездоки-наездник);
- прочитай слова и запиши их во множественном числе;
- какая картинка подходит для прочитанного текста.

2. Репродуктивная деятельность без подсказки.

Правило уже изучено, отработано до автоматизма.

- Вставить пропущенную букву (цв_та, цв_ток, ло_ка, ж_раф);
- Посмотрите на картинку и расскажите о ...;
- Прочитайте вопросы и ответьте на них;
- Прочитай слова и распредели на две колонки: пропущена безударная гласная в корне или в приставке;

Если в классе нет детей с ОВЗ, то можно отметить, что все ученики с заданиями первого и второго уровней справляются легко. Однако стоит рассмотреть возможные причины не перехода на следующий уровень. Одной из них, является рассеянное внимание. В данном случае, необходимо задания «украсить»: выделить цветом, добавить яркости, обыграть со сказочным героем. Второй важной причиной может быть ослабленная память. Тогда ребёнку необходимо предоставить больше однотипных заданий, сделать короткие схемы правил, визуализация любого задания. Неусидчивость детей является также одной из причин не усвоения материала. Деток необходимо заинтересовать, постоянно менять деятельность, виды упражнений.

Если ребёнок легко справляется с заданиями репродуктивного характера, то он легко переходит на следующий уровень. Рассмотрим его.

3. Продуктивная деятельность

Направлена на формирование новых знаний самими обучающимися. Учитель находится только в роли направляющего. Учащиеся под руководством педагога самостоятельно рассуждают, создают и решают проблемные

ситуации, наблюдают, анализируют, сравнивают, обобщают и делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания. При этом мы ещё воспитываем в детях такие качества личности, как активность, самостоятельность.

К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Перед выполнением задания, дети должны его осмыслить, найти нужную информацию, преобразовать её в соответствии с заданием, сформулировать мысленно ответ, дать полный ответ, не рассчитывая на наводящие вопросы учителя. В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности. Учитель должен добиться не просто механического усвоения приемов и операций, но и осмысленности их учениками, а, в идеале, учащийся должен находить свои способы действий. Ученики в таком учебном пространстве выступают не только объектом научения, но и субъектами познавательного процесса, добытчиками знания и его использования в качестве инструмента практической деятельности.

Примерами продуктивной деятельности служат такие задания:

- Подобрать рифму;
- Закончить рассказ;
- Объяснить использование многозначного слова в предложении;
- Составить схему к правилу и подобрать примеры;
- Составить словосочетания, состоящие из существительных и прилагательных, имеющие окончание –ее, -ая;
- Что нужно сделать, чтобы определить, к какому спряжению относится глагол;
- Подобрать антонимы/синонимы;
- Выпиши из текста слова с орфограммой;

Таким образом, повышая уровень ребёнка, мы повышаем степень трудности заданий. Учебная деятельность учащихся данного уровня характеризуется постоянным стремлением вперед, за счет привлечения дополнительного материала, усложнения упражнений, в то время, как для детей первого и второго уровней характерно движение вперед на основе постоянного возврата к ранее изученному и более тщательному закреплению нового за счет выполнения большого количества упражнений.

Неравномерность усвоения знаний, умений и навыков учащимися одного класса приводит к индивидуализации учебной работы. Это те приемы и способы, которые использует учитель на уроке в обычном классе массовой школы. Индивидуализация должна иметь место на каждом уроке. Умение вызвать и активизировать желаемые нам психические состояния также требует индивидуального подхода к учащимся. Индивидуальный подход должен представлять собой целую систему воспитания личности. Главная цель индивидуализации обучения заключается в том, чтобы не допустить появления пробелов в знаниях учащихся, обеспечить максимальную продуктивную работу

каждого из них, полнее мобилизовать их способности, склонности и интересы. Необходимо отметить, что цель перед всем классом стоит одна, но виды и приемы работы с каждой группой учащихся разные.

Таким образом, мы можем выделить ряд положительных тенденций при обучении русскому языку в современной школе:

- 1) исключение "уравниловки" и "усреднения" детей;
- 2) появление у учителя возможности помогать слабому, уделять внимание сильному;
- 3) повышение уровня Я - концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;
- 4) повышение уровня мотивации учения в сильных группах;
- 5) в группах, где собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться;
- 6) выступает как средство развития самостоятельности учащихся.

Мы считаем, что необходим переход от информационно-знаниевой модели обучения к системно - деятельностному подходу. Он определяет необходимость представления нового материала через развертывание последовательности учебных задач, моделирования изучаемых процессов, использования различных источников информации, в том числе информационного пространства сети Интернет, предполагает организацию учебного сотрудничества различных уровней (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа).

Таким образом, задача учителя - наполнить урок ситуациями, которые стимулировали бы у школьников появление коммуникативно-познавательных мотивов. Её решение требует поиска новых технологий преподавания, изменения способов взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом.

Литература

1. Акимов, М. К., Козлова, В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход/ М. К. Акимов, В. Т. Козлова. - М.: Знание, 1992.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / Школьные технологии 2004, №5.
3. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования / Начальная школа. 2017. № 1. С. 11-16.
4. Омоловская И.М. Организация дифференциации обучения в современной общеобразовательной школе, 1998.
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. И. Э Унт. - М.: Педагогика, 1990.

Макарова И.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
makarovira@list.ru
Жердева М.Г.,
maryzherdeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные виды речевого поведения, возможности формирования речевого поведения во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: речевое поведение, младший школьник, внеурочная деятельность.

Речевое поведение младшего школьника является важной и актуальной составляющей при формировании культурной идентичности. Данный вопрос рассматривали такие лингвисты и ученые, как В.И. Карасик, И.А. Стернин, Н.И. Формановская, Е.В.Сорокин и другие.

Речевое поведение – это термин, который в науке имеет разные толкования.

И.А. Зимняя рассматривает речевое поведение как «специфическую и неотъемлемую часть поведения сложной системы поступков, действий и движений». Речевое поведение есть форма социального бытия человека, в нем проявляется вся совокупность речевых действий и речевой деятельности человека [1: с.56].

А В.И. Карасик под речевым поведением понимает речевые поступки индивидуумов в предлагаемых обстоятельствах, отражающих специфику языкового существования данного говорящего коллектива в данном общественном устройстве [3: с.5].

Помимо термина «речевое поведение» И.А. Стернин вводит понятие «коммуникативное поведение». По его мнению, коммуникативное поведение – это совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций общений той или иной лингвокультурной общности [4: с.42].

Исходя из следующих определений, можно сделать вывод, что речевое поведение – часть поведения в целом, которая проявляется в словесных формах.

Речевое поведение состоит из фраз, интонации и внутреннего подтекста.

Речевое поведение человека является также и индикатором его эрудиции, мотивацией поведения и эмоционального состояния.

Так, например, когда человек находится в состоянии эмоциональной напряженности, ему очень трудно подобрать слова, связать слова в предложения. Ему трудно удерживать паузы, или наоборот, паузы слишком длинные. Психологи называют такие моменты «паузами нерешительности».

Как следствие появляются повторы в речи, используются слова-паразиты: «это», «видите ли», «знаете, «такой», «ну». Соответственно, речь становится небогатой, невыразительной, нерешительной.

Наглядным примером «нерешительности» является пример учащихся, которые не слушали учителя, а учитель, заметив их разговоры, спросил их.

В ответе появляются слова, обозначающие неуверенность: «может быть», «возможно», «наверное» и др.,

Возникают повторы отдельного слова или нескольких стоящих рядом.

Вторым компонентом речевого поведения является интонация. Через интонацию, говорящий передаёт слушающему оценочную характеристику содержания текста. Это своего рода эмоциональные ударения, или интонирование речи [2: с.5].

О человеке можно многое сказать по его интонации.

Вопросом интонации занимается Антон Штангл. Он на основе голоса охарактеризовал особенности людей.

Например, если у человека оживленная интонация, то он обладает бойкой манерой говорить, у него быстрый темп речи. Такой человек уверен в себе.

Другим примером является спокойная, медленная манера говорить. Это указывает на невозмутимость, рассудительность, основательность человека.

Также помимо основных видов интонации он выделяет несколько видов речевого поведения:

- позитивное речевое поведение. Например, вежливая беседа, душевный разговор, конструктивная дискуссия.
- негативное речевое поведение. Например, хныканье, ворчание, надоедание с просьбами, провокации на ссору.

Итак, мы рассмотрели особенности людей. Основным критерием был голос человека, его интонация.

В русском языке выделяются 3 типа логической интонации:

- сообщения,
- вопроса,
- побуждения.

Интонация вопросов и ответов на вопросы является обычной интонацией сообщения. Довольно часто в пьесах, рассказах, романах писатели добавляют именно ту интонацию, с которой нужно прочитать произведение «говори мягко», «с улыбкой», «радостно», «приветливо» и другие.

Работа над речевым поведением должна проводиться на каждом уроке литературного чтения. Учитель, работая над конспектами уроков, должен учитывать особенности своего класса, возможности учащихся. Планируя урочную деятельность, учитель не может в полной мере знать, насколько результат будет соответствовать запланированным целям и задачам. Зачастую тот результат, к которому пришли дети, не всегда соответствует целям и задачам. Для того, чтобы результат был достигнут помимо обучения на уроке существует еще и внеурочная деятельность.

В соответствии с примерной образовательной программой «внеурочная деятельность – образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от урочной и направленная на достижение планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования» [6: с.288].

На внеурочной деятельности у учителя появляется больше возможностей для развития речевого поведения младших школьников.

В соответствии с этим предлагаем алгоритм по работе с текстом. Данные занятия можно проводить на любой ступени обучения младших школьников, важен подбор дидактического материала в соответствии с физиологическими особенностями детей.

На самых первых занятиях необходимо использовать небольшие тексты, состоящие из нескольких предложений. Для продуктивности обучения необходима предварительная работа над текстом, затем – прочитать предложение, соблюдая правильную интонацию.

В первую очередь необходимо обращать внимание детей на знаки препинания в тексте, поскольку определяют осознанное и выразительное чтение. С первого класса мы с учениками обсуждали, как должен звучать голос при чтении предложения, ведь важно уметь понижать интонацию к концу, к точке; обсуждали, какие эмоции может выражать тот или иной знак препинания в конце предложения; как читать предложения, в которых есть запятые, тире, двоеточия и т.д. Работа должна быть систематической, направленной на результат.

У учащихся младшего школьного возраста еще не сформировалась осознанность чтения. Именно поэтому часто возникают сложности в речевом поведении. Для развития речевого поведения необходимо работать не только над интонацией, но и над содержанием текста. Обсуждение ярких образов персонажей позволяет представить картину происходящего более полно, что позволяет добиться положительного результата.

Одно из самых интересных занятий является инсценирование прочитанного, однако на пути к «оживлению» персонажей рассказа необходимо проделать важную работу:

1. Нужно прочитать текст;
2. Определить, сколько действующих лиц в рассказе, проверить вместе;
3. Подумать, какой характер у каждого персонажа;
4. Представить интонацию персонажа в соответствии с его характером;
5. Найти и прочитать реплики каждого персонажа отдельно;
6. Прочитайте текст по ролям;
7. Предложите учащимся представить прочитанную историю, опираясь на сюжет и интонацию его героя.

Следующее задание направлено не только на развитие интонационных умений младшего школьника, но и на оценочное восприятие. Мы предлагаем

обсудить прочитанный рассказ с точки зрения одного из персонажей. Для этого нужно:

1. Прочитать текст.
2. Попросить детей определить, сколько действующих лиц в рассказе, проверить вместе;
3. Подумать, какой характер у каждого персонажа;
4. Представить интонацию персонажа в соответствии с его характером;
5. Найти и прочитать реплики каждого персонажа отдельно;
6. Прочитать текст по ролям;
7. Выбрать понравившегося персонажа;
8. Прочитать текст, обращая внимание на те события, которые происходят именно с вашим персонажем.
9. Пересказать рассказ от лица вашего персонажа, передавая его настроение.

И если некоторые из заданий могут показаться сложными для их реализации в 1-м классе, то следующее задание оптимально подходит для учащихся всех возрастов. Данное задание учит младших школьников использованию различной интонации одного и того же слова. Для этого нужно:

1. Предложить ученикам произнести слова-приветствия с разной эмоциональной окраской (радости, грусти, печали, страха, восхищения, сомнения, уверенности);
2. Предложить учащимся произнести скороговорку с определенной интонацией (радости, грусти, печали, страха, восхищения, сомнения, уверенности)

Работа над речевым поведением может проводиться и на основе работы над былиной. Так как былина – сложный литературный жанр, в котором учитываются и исторические аспекты.

Приведем отрывок из былины «Ильины три поездочки»:

*«...Прямо ехать – **убитому быть!** (прочитайте с интонацией грусти)*

*Влево ехать – **женатому быть!** (прочитайте с интонацией размышления)*

*Вправо ехать – **богатому быть!** (прочитайте с веселой интонацией)*

Всё судьбой сие предписано!»

Во глубоком раздумье Илья,

Он стоит, сам себе говорит:

«Это Бог с тобой, что судьбой:

***Я готов и с судьбиной на бой!** (прочитайте с интонацией уверенности)*

***Только выбрать какую судьбу....»** (прочитать с интонацией сомнения)*

В данном задании учащиеся работают не только над содержанием былины, но и над интонацией повышения, понижения, различной эмоциональной окраской фразы.

Итак, работа над речевым поведением учащихся является актуальной и в настоящее время. Учитель может предложить своим учащимся задание на

содержательность текста, интонирование слова или фразы, инсценирования литературного произведения в целом или от лица героя. Мы считаем, что представленная система заданий способствует формированию речевого поведения во внеурочной деятельности.

Литература

1. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. С. 56.
2. Русский язык и его функционирование. Коммуникативно-прагматический аспект. М. : Наука, 1993. С. 5.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гносиз, 2004. С. 8
4. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения // 1989. с. 279.
5. Прохоров, Ю. Е. Русские : коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. М. : Флинта : Наука, 2006. С. 42.
6. Примерная образовательная программа начального общего образования.

*Назарова А.А.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье дается обзор ключевых подходов к изучению феномена языковая личность в современной науке, указывается на необходимость целенаправленного развития языковой личности в школе в отношении трех взаимосвязанных компонентов: вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического. Автор предлагает некоторые приёмы организации работы по формированию языковой личности младших школьников в процессе совершенствования их письменной речи

Ключевые слова: языковая личность, уровни языковой личности, совершенствование письменной речи.

Проблеме соотношения понятий «язык» и «личность» посвящено много работ как отечественных, так и зарубежных исследователей. Понятие «языковая личность» было введено в лингвистику в качестве термина В. В. Виноградовым, который исследовал два пути изучения языковой личности – личности автора и личности персонажа [5].

Существует несколько подходов к определению языковой личности в современной науке. Г. И. Богин [1], Ю. Н. Караулов [8] рассматривают языковую личность через способность к речевой деятельности, т.е. способность

производить и воспринимать речевые произведения. Именно Ю. Н. Караулов ввел понятие языковой личности в широкий научный обиход, благодаря детальной разработке данного понятия в книге «Русский язык и языковая личность», вышедшей в 1987.

Под термином *языковая личность* Ю. Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [8, с. 245].

Сегодня многие учёные занимаются проблемой языковой личности и поисками путей её развития. Рассмотрим некоторые подходы к данной проблеме.

Многие учёные языковую личность определяют как совокупность особенностей вербального поведения человека, реализующего язык как средство общения, как личность, использующую язык в процессе коммуникации [10]; характеризуют ее как совокупность способностей и качественных характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие речевых произведений [3]; как личность, выраженную в языке и через язык, личность, реконструированную в основных ее чертах на базе языковых средств [4]; Кроме того, некоторые исследователи под языковой личностью понимают «личность, свободно владеющую большим запасом языковых (лексических и грамматических) средств, правильно и эффективно использующую их в разнообразных видах общения, в том числе в монологических и полилогических формах общения, с учетом реальной коммуникативной ситуации» [6, с. 267].

Описанные выше подходы относятся к лингводидактическим представлениям языковой личности.

С точки зрения лингвокультурологии, языковая личность рассматривается через призму культуры, которая отражается в языке, в сознании людей, в поведенческих реакциях, нормах, в предметах материальной культуры.

В русле лингводидактического направления Ю. Н. Караулов выделяет три уровня языковой личности.

1. Вербально-семантический (нулевой) уровень – это уровень владения языком на уровне бытового общения, умение правильно использовать вербальные средства с точки зрения норм социальной дифференциации и вариативности, т.е. собственно владение лексикой и грамматикой.

2. Лингво-когнитивный, тезаурусный (первый) уровень – в нем отражается «языковая картина мира» личности, иерархия понятий и ценностей, важные как в национальном, так и в социально-групповом и личном плане.

Тезаурусный уровень, как и последующий, определяет основные черты языковой личности.

3. Мотивационно-прагматический (второй) уровень – включает в себя сферы общения, коммуникативные ситуации, роли, связан с коммуникативными потребностями и коммуникативным поведением личности [9].

Как отмечает Ю.Н. Караулов, «собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингво-когнитивного (тезаурусного уровня), потому что только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение...» [9, с.53].

На основе экстралингвистической информации, связанной с языковой социализацией личности, личность переходит от вербально-семантического уровня к лингво-когнитивному и может реконструировать тезаурус личности. Для перехода к мотивационно-прагматическому уровню необходима информация о социальном функционировании языковой личности, о ее социальных ролях и референтных группах [7, с.39].

Мы придерживаемся мнения, что работа, связанная с развитием языковой личности в школе должна целенаправленно осуществляться в отношении всех трех взаимосвязанных компонентов: вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического.

Опираясь на высказанное Н. С. Болотновой предположение о том, что «изучение языковой личности и ее речевого поведения возможно только на основе текста, так как именно в текстах личность наиболее полно проявляет себя» [2, с. 20], а также на мысль Ю. Н. Караулова о том, что «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [9, с. 27], а «языковая личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [9, с. 38], мы можем сделать вывод, что создание письменных высказываний (текстов) есть не только проявление, результат языковой личности, но и способ ее развития.

Мы предполагаем, что систематическая работа по совершенствованию письменной речи младших школьников способствует формированию у учащихся трех уровней структурной модели языковой личности.

Несмотря на то, что большая часть речевого общения индивида проходит в устном режиме, хочется отметить особую роль письменных навыков в формировании языковой личности.

Как известно, письменная речь есть сложная форма общения, т.к. тот, кто высказывается, «решает не просто коммуникативную задачу, т.е. стремится быть понятым в конкретной ситуации общения, а решает речевую задачу: стремится быть понятым как в конкретной, так и в потенциальной ситуации общения благодаря использованию собственно речевых (грамматических) средств для выражения смысла высказывания» [10, с. 24].

Особенности языковой личности младшего школьника характеризуются тем, что в ее структуре на основе речевой готовности вербально-семантического уровня развиваются и формируются речевые готовности тезаурусного уровня и частично мотивационно-прагматического уровня. Поэтому, говоря о формировании языковой личности младшего школьника, необходимо иметь в виду специфику работы над каждым из уровней языковой личности.

Развитие вербально-семантического уровня в процессе совершенствования письменной речи младшего школьника обеспечивается в первую очередь работой над словом с опорой на языковые парадигматические и синтагматические связи, на межсловные парадигматические связи (работой над синонимами, антонимами), на внутрисловные парадигматические связи (на более высоком уровне языковой подготовки младших школьников), работой над синтаксическими конструкциями.

Приведем пример работы на уроке русского языка, направленной на совершенствование письменной речи младших школьников и развития языковой личности младшего школьника.

*Луну, наверное,
Собаки съели –
Ее давно
На небе не видать.
Выдергивая нитку из кудели,
С веретеном
Ведет беседу мать.*

С. А. Есенин

Детям предлагается прочитать стихотворение и найти слова, значение которых им непонятно (слова *кудель*, *веретено*).

С целью уточнения лексического значения слова детям предлагается обратиться к толковому словарю, где они узнают, что

кудель – это волокнистая часть льна, шерсти;

веретено – это приспособление для прядения (ручного или машинного) – *стержень для навивания пряжи, перерабатываемой в нить.*

На доске появляется изображение кудели, веретена.

После дети устно составляют предложения с данными словами. Лучший вариант записывается в тетради.

Развитие тезаурусного уровня обеспечивается работой по выделению ключевых слов будущего письменного высказывания, концептов и средств их выражения, даже включением прецедентных феноменов.

Совершенствование мотивационно-прагматического уровня развития языковой личности возможно при овладении ребенком вербально-семантическим уровнем, а затем жанрами высказываний и правилами их употребления с точки зрения уместности. Работа по развитию языковой

личности должна базироваться на развитии мотивационной сферы младшего школьника.

Подводя итоги, хочется отметить, что изучению языковой личности в лингвистике, педагогике уделяется большое внимание, что может быть объяснено тенденцией современного этапа развития языкознания, которую можно обозначить, как стремление к детальной разработке человеческого фактора в речевой деятельности, а также актуальностью личностно-ориентированной модели образования в современной школе.

Литература

1. Богин Г. И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г. И. Богин. – Тверь, 1998. – 82 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – М.: Флинта Наука, 2009. – 520 с.
3. Быкова Г. И. Воспитание языковой личности в процессе преподавания лингвистических и речеведческих дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 195 с.
4. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа /Й.Л. Вайсгербер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
5. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Избранные труды. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
6. Гауч О. Н. Языковая личности обучающегося как формат для определения речевого развития / О.Н. Гауч, Т.А. Кибардина // Научный диалог. – 2016. – №3 (51). – С. 267-280.
7. Демышева А. С. Формирование языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
8. Десяева Н. Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования в начальной школе / Н. Д. Десяева // Человек в информационном пространстве: сб. науч. тр. / [под общ. ред. Н. В. Аниськиной]. – Ярославль, 2014. – С. 246–251.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Изд-во URSS, 2017. – 264 с.
10. Старагина И. П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания: дис. ... канд. психол. наук. – М., – 2004. – 200 с.
11. Сухих С.А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализации / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. –Краснодар, 1997. – 128 с.

Чердынцева А. А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: anna_cher72@mail.ru

ОСВОЕНИЕ ПРАВИЛ СОКРАЩЕНИЯ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В РАБОТЕ НАД УЧЕБНЫМ ИССЛЕДОВАНИЕМ

Статья посвящена проблеме обучения младших школьников навыкам сокращения слов. В статье обоснована социальная необходимость обучения школьников сокращению слов, дан обзор различных сфер использования сокращения слов школьниками в учебной деятельности. В статье представлены сценарии учебных исследований для освоения правил сокращения слов младшими школьниками. Рассматривается технология учебного исследования, как одна из самых востребованных в современной школе, знания в которой приобретаются на основе собственного опыта, что позволяет глубже осмыслить и понять значимость полученных знаний. В процессе проведения учебного исследования младший школьник приобретает и такие необходимые навыки, как постановка целей, задач, построение гипотез и поиск способов их достижения, с освоением различных методов. В результате освоение правил сокращения слов младшими школьниками способствует и развитию познавательной потребности и активности обучающихся.

Ключевые слова: сокращения, аббревиация, познавательная активность, экономия языковых средств, учебное исследование.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching younger school students the skills of word reduction. The article substantiates the social necessity of teaching schoolchildren to the reduction of words, gives an overview of the various areas in which schoolchildren use words to reduce their words in learning activity. The article presents scenarios of educational research for mastering the rules for reducing words by younger schoolchildren. The technology of educational research is considered as one of the most popular in the modern school, the knowledge in which is acquired on the basis of one's own experience, which allows us to more deeply comprehend and understand the significance of the acquired knowledge. In the process of conducting the study, the junior schoolchild also acquires such necessary skills as setting goals, tasks, constructing hypotheses and searching for ways to achieve them, mastering various methods. As a result, mastering the rules for reducing words by younger schoolchildren also contributes to the development of cognitive needs and activity of students.

Key words: abbreviations, abbreviation, cognitive activity, saving of language means, study study.

Сокращения активно используются в речи в самых разных областях человеческой деятельности. При этом сокращения на практике далеко не всегда идеальны, содержат ошибки, затрудняют понимание. Отдельные исследователи спонтанно предлагают правила сокращения для конкретных исследуемых областей. Например, С.В. Лихачев, анализируя язык торговли, пишет: «Не

следует также сокращать определения по стране происхождения, даже если ставить точку: ХЛЕБ ГРУЗИН. ЛАВАШ АРМЯН. Получается вместо прилагательного - существительное, название национальности вместо страны. Не следует сокращать «в глазури» как «в глаз.»: изменяется значение». Здесь уже заявлено два новых правила: 1) не сокращать так, чтобы получалось слово другой части речи, 2) не сокращать так, чтобы получалось слово с другим значением» [2]. Между тем, неверное сокращение может затруднить коммуникацию, что также отмечено в литературе: «Важное с точки зрения коммуникации слово «внимание» сокращено, не всегда верно» [3]. При этом в курсе русского языка в начальной школе сокращения специально не изучаются.

Обнаруживается очевидное противоречие между потребностями в сокращении в реальной речевой деятельности и отсутствием развитой в школе компетентности в практике сокращения слов.

Цель настоящей статьи – представить практически возможности освоения правил сокращения слов младшими школьниками в процессе проведения учебного исследования.

Язык, являясь средством общения, на протяжении всей своей долгой структурной жизни, представляет собой непрерывный поиск оптимальной передачи информации. Язык быстро реагирует на малейшие изменения во всех сферах жизни, является барометром развития общества и различных отношений. Основными источниками обновления языка являются средства массовой информации, реклама, наука и техника, электроника, деловое общение. Владение аббревиацией превратилось в часть необходимой письменной и устной культуры современного человека, использующего русский язык. Ведь расширение познавательной деятельности человека вызывает необходимость создания новых языковых единиц.

В этих условиях особенно приобретает особое значение уметь правильно сокращать слова и воспринимать аббревиатуры, реконструируя первоначальный смысл.

В окружающей действительности младший школьник часто встречается с аббревиацией, при этом, не понимая значения этого слова, а также использует сокращения в переписках, опять же, зачастую не зная принципов и правил сокращения слов.

Насчитывается более 120 только подвергаемых сокращению названий языковых понятий (лингвистической терминологии), используемой в начальной школе на уроках русского языка. К ним относятся понятия самого широкого круга лингвистических дисциплин: общезыковые и речеведческие, фонетические и орфографические, лексические и стилистические, словообразовательные и морфологические, синтаксические и пунктуационные. Уже в первом классе школьник не только знакомится с фонетическими понятиями, но и использует их в письменной речи при выполнении звуко-буквенного разбора. Во 2-4 классе использует в письменной речи

стилистические понятия при анализе текста, грамматические понятия при морфологическом разборе слова, обозначении частей речи в предложениях, при выполнении синтаксического разбора предложения.

Необходимость формирования у обучающихся навыков правильного сокращения слов также вызвана практическим использованием сокращений слов на уроках других предметов. На математических занятиях распространено использование счётно-арифметических наименований. На уроках чтения пользуются сокращением слов при выполнении любых видов разборов произведения. На уроках окружающего мира при сокращении географических объектов. В дневниках используются сокращения наименований школьных предметов и формы записи домашних заданий. Работа с энциклопедическими и филологическими словарями во время поиска информации предполагает наличие умения работать с сокращёнными словами. Помимо того, необходимость владения навыком сокращать слова возникает во время работы над проектами, исследовательскими мероприятиями, где важно быстро и полно записать необходимую, важную для себя информацию.

Актуальность темы «Освоение правил сокращения слов» состоит в том, что процесс компрессии слов сегодня получает столь всепроникающее использование, что возникает настоятельная необходимость формировать у обучающихся навыки правильного сокращения слов. Освоение такого навыка также способствует развитию познавательной активности, познавательной потребности младшего школьника, формированию мотивации к обучению и познанию. Именно такие требования устанавливает Стандарт к личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Одна из характеристик выпускника начальной школы – любознательный, активно и заинтересованно познающий мир [6].

Младшие школьники начинают приобретать основные базовые навыки сокращения слов. Но эти первоначальные навыки пока еще минимальны. Они обусловлены больше тем, что обучающемуся известно сокращение, которое уже принято, то есть запоминанием готовых образцов сокращений, чем умением самостоятельно сократить то слово, которое часто повторяется в актуальной работе, но в сокращённом виде ребёнку не встречалось. Анализ учебно-методических комплексов показал, что они не вполне отвечают этому социальному запросу.

Эффективным считаю освоение правил сокращения слов в процессе учебно-исследовательской деятельности. Технология учебного исследования – одна из самых востребованных в современной школе. Она основана на использовании творческих потребностей, познавательных интересов, мотивов совершенствования личности, является более высоким уровнем развивающего обучения, средством формирования самостоятельного мышления, компетенции.

Исследовательская деятельность учащихся - это деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, имеющая своей целью построение субъективно нового знания [1].

Савенков А. И. считает главной целью обучения посредством собственного опыта – называемого еще «исследовательским обучением» – формирование у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [5]. Он говорит о том, что детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Всякий здоровый ребенок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Постоянная проявляемая исследовательская активность – это естественное состояние ребенка [5].

Рассмотрим в качестве примера проведение мини-исследований в 3 классе.

Сценарий мини-исследования в 3 классе

«Можно ли сокращать слова?»

1. Детям предлагается задание:

Запишите данные слова в сокращённом виде: детский сад, футбольный клуб, образовательное учреждение, отлично, хорошо, удовлетворительно, домашнее задание, детская спортивно-юношеская школа, компьютер.

2. Проблема: можно ли записывать слова сокращённо?

3. Цель исследования: узнать, что такое сокращённое слово.

4. Гипотеза исследования: предположим, что слова можно сокращать, при этом, не теряя главного значения слова.

5. Методы исследования:

а) поиск в научной литературе - понятие «сокращённое слово» (грамота.ру);

б) наблюдение – где вам встречались сокращения и какие (привести примеры);

в) опрос учеников другого класса:

- можно ли записывать слова сокращённо?

- какие сокращения слов вам встречались?

г) сбор и обработка информации.

6. Вывод: слова можно сокращать, при этом сохраняя его главное значение.

Сценарий мини-исследования 3 класс

«Как правильно сократить слово?»

1. Проблемное задание:

Сократите данные слова: воробей, ворона, воришка, ворчун, ворон, ворота, воротник, ворожба.

- Все ли эти слова можно сократить?

- Какие особенности заметили?

2. Цель исследования: узнать главные правила сокращения слова.

3. Гипотеза: предположим, что слово нужно сократить так, чтобы его можно было легко и безошибочно восстановить полностью.

4. Методы исследования:

а) поиск информации в учебной литературе – правила сокращения слов:

- Лопатин В. В. Правила русской орфографии и пунктуации.

б) поиск в электронных ресурсах:

- <https://orfogrammka.ru/UGL03/70091445.html>;

- gramota.ru

в) эксперимент:

- записать 5 словарных слов в сокращённом варианте – напарник должен эти слова распознать

5. Вывод: при сокращении слова должно остаться не менее 2-х букв, оканчиваться на согласный, сокращённое слово должно быть понятно всем и пониматься однозначно, сокращение обозначается точкой.

Сценарий учебного исследования 3 класс

«Почему слова сокращают?»

1.Задание:

Запишите, услышанную вами информацию (учащимся предлагается текст не под диктовку):

15 мая в понедельник в детской юношеской спортивной школе № 2 состоятся соревнования по плаванию среди воспитанников детских садов. Начало соревнований в 12 часов 30 минут.

- Что оказалось сложным при записи?

- Что пробовали использовать, чтобы быстро записать информацию?

2. Цель исследования: узнать, для чего сокращают слова.

3. Гипотеза: предположим, что слова сокращают для экономии места и времени в устной и письменной речи.

4. Методы исследования:

а) поиск информации об истории появления и широкого распространения сокращений в научной литературе, посмотреть в интернете;

б) наблюдение – где встречаются сокращения:

- названия (например: ДЮСШ-80, ДПС, МВД, ЦСКА, ГИБДД, МГУ, ПКиО им. Горького);

- вывески: ТЦ, КБ,

- сокращения грамматических признаков слова (например: сущ, буд. вр., гл., ед. ч., спр. и т.д.)

- математические наименования: кг, г, см, т и др.

- географические названия: г., о., оз., р.

- сокращения смс в русском языке: при отправке смс на телефон, при общении в чатах на форумах в интернете: др, дз, инет, комп, спс, ок, оч и др.

в) опрос уч-ся другого класса:

1. Встречались ли вам слова в сокращённом виде? Да/нет

2. Умеете ли вы расшифровать сокращённые слова? Да/нет

3. Для чего сокращают слова?

а) удобно;

б) так принято;

в) сокращают время и место

5. Вывод: слова сокращаются с целью экономии языковых средств в письменной и устной речи; сущность закона экономии - человек расходует столько речевых усилий, речевого времени и столько языковых средств, сколько требуется для того, чтобы речь его была понятной собеседнику.

Таким образом, именно в процессе проведения учебного исследования у младших школьников формируются умения и навыки практического применения теоретических знаний сокращения слов, развивается мышление, логика. Младший школьник обучается постановке целей, задач и поиску способов их достижения, с освоением различных методов. Все это приобретается на основе собственного опыта, что приводит к более глубокому осмыслению и пониманию так часто встречающихся в повседневной жизни и используемых на практике младшим школьником сокращений и аббревиаций.

Литература

1. Афанасьева Ж.В. Учебное мини-исследование в области русского языка // Начальная школа. 2017. № 1

2. Лихачев С.В. Язык надписей в современном обществе. М.: ИУИ, 2010. – 194 с.

3. Лихачев С.В. Коммуникативное единство утилитарного дискурса. М.: ИУИ, 2011. – 194 с.

4. Лопатин В. В. Правила русской орфографии и пунктуации. Аст-Пресс, 2016.

5. Савенков А.И. Методика исследовательского и проектного обучения младших школьников. Дом Фёдорова, 2016.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2017. – 53 с.

Самойлова Е.С.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

учитель ГБОУ школы №2036 г. Москвы

e-mail: sam_es@mail.ru

СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье описываются средства диагностики сформированности информационной культуры младшего школьника на основе авторской модели информационной культуры, которая включает в себя три направления: УУД (универсальные учебные действия), ИКТ-компетентность и ЭДНЭ (этические, духовно-нравственные и эстетические ценности).

Ключевые слова: информационная культура, диагностика, младший школьник, начальная школа, УУД, ИКТ.

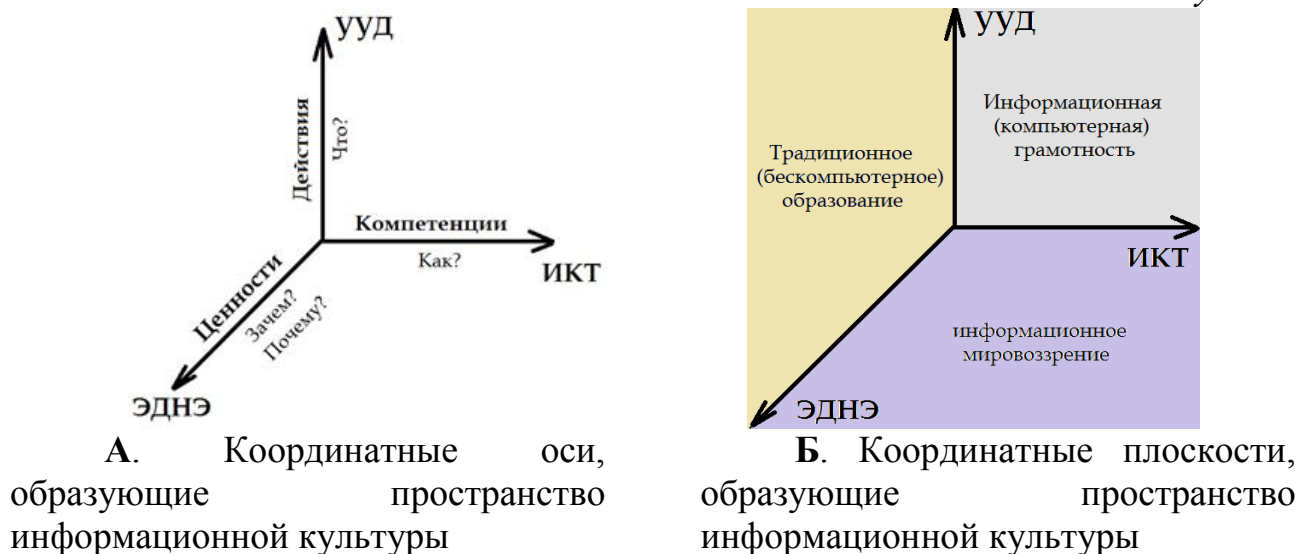
Abstract. This article describes the means of measuring the level of the formation of the information culture of the junior schoolboy, relying on the author's model of the information culture, which includes three areas: the universal methods of teaching, computer competence and ESMA (ethical, spiritually-moral and aesthetic values).

Key words: information culture, junior schoolchild, primary school, the universal methods of teaching, computer competence.

Понятие информационной культуры, удовлетворяющее экономическим, образовательным, общественным и иным запросам современности включает в себя три направления [8]. Первое из них – направление УУД (универсальных учебных действий) призвано отвечать на вопрос «что?» должен уметь современный человек в сфере работы с информацией. Следующее направление формирования информационной культуры – ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), отвечающее на вопрос «как?» работать в сфере информации; и последнее направление – аксиологическое - ЭДНЭ (эстетических, духовно-нравственных и этических ценностей), дающее ответ на вопросы «зачем?» и «почему?» производятся те или иные действия в информационной сфере (рисунок 1А).

Модель формирования информационной культуры можно представить в виде области трехмерного пространства (где координаты по каждой из осей положительны), созданной на базисе этих трех направлений. Плоскость, образуемую направлениями УУД и ИКТ, назовем плоскостью информационной (компьютерной) грамотности; плоскость, проходящую через оси ЭДНЭ и ИКТ – плоскостью информационного мировоззрения (по Н.И. Гендиной); плоскость, основанную на осях ЭДНЭ и УУД – плоскостью традиционного (бескомпьютерного) образования (рисунок 1Б). И только выходя за пределы двумерного подхода, получаем образ информационной культуры личности во всеохватывающем и гармоничном её понимании.

Рисунок 1



Процесс формирования информационной культуры личности в данной модели можно представить направленным отрезком с началом, совпадающим с началом указанной системы координат и концом в точке, все координаты которой положительны. Таким образом, для измерения сформированности информационной культуры необходимо определить координаты по каждой из трех осей и вычислить длину соответствующего вектора.

Опираясь на предложенную модель и действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, были выделены критерии оценки каждого направления и выбраны соответствующие средства диагностики.

Для определения уровня владения универсальными учебными действиями были взяты следующие критерии и показатели.

Познавательные УУД: определять, какая информация нужна для решения задачи; отбирать источники информации, необходимые для решения задачи; извлекать информацию из текстов, таблиц, схем, иллюстраций; сравнивать и группировать факты и явления; определять причины явлений и событий; делать выводы на основе обобщений знаний; представлять информацию в виде таблиц, схем, диаграмм [5, с. 45].

Коммуникативные УУД: вычитывать информацию, данную в явном виде; объяснять смысл слова (словосочетания); вычитывать информацию, данную в неявном виде; понимать смысл текста в целом (главную мысль); истолковывать текст (через творческий пересказ) [5, с. 46].

Регулятивные УУД: самостоятельно формулировать цель деятельности; составлять план действий; действовать по плану; сверять действия с целью; находить и исправлять ошибки; проверять и оценивать результаты работы [5, с. 47].

В качестве контрольно-измерительных материалов были использованы тесты из пособия [5], прошедшие трехлетнюю апробацию в рамках совместного федерального широкомасштабного эксперимента. Максимально по выбранной

методике можно набрать суммарно 72 балла.

Для диагностики сформированности навыков, относящихся к ветви ИКТ в аспекте формирования информационной культуры младшего школьника, за основу были взяты следующие критерии и показатели, описанные авторами УМК «Информатика и ИКТ» для начальной школы Е. П. Бененсон и А. Г. Паутовой в качестве планируемых результатов освоения учебной программы по предмету «Информатика и ИКТ» к концу 4-го года обучения: создавать небольшой графический или текстовый документ с помощью компьютера и записывать его в виде файла в текущий каталог; запускать программы из меню «Пуск»; записывать файл в личную папку при помощи учителя. При этом анализ математических компьютерных пакетов, представленный в [4, с. 269] показал, что "выбор пакета конкретным пользователем зависит от решаемых задач, поставленных целей, математических и информационных предпочтений преподавателя и обучающегося, уровня их подготовки и наличия соответствующих лицензий на право использования тех или иных программных продуктов".

В качестве диагностических материалов были использованы задания из УМК того же авторского коллектива [1, с. 7]: 1) задание, отражающее умение работать с каталогами и файлами. Фрагмент задания: «В папке своего класса найди и открой личную папку. Внутри папки создай еще две папки «Рисунки» и «Тексты» «открой программу Paint: Пуск => Программы => Стандартные => Paint, исследуй как работают инструменты <...>, нарисуй домик. Сохрани рисунок под именем «задание 1» в папку «Рисунки»...». Оцениваются умения: найти и открыть папку, создать в ней две папки; открыть Paint; нарисовать домик; сохранить под именем в указанную папку.

2) Задание в графическом редакторе [1, с. 9]. Создать жука из овалов по образцу. Оценивается аккуратность и полнота выполнения работы (все ли элементы отражены на рисунке).

3) Задание на демонстрацию навыков работы с несколькими файлами, а также умение выполнять операции над фрагментами (выделение, перемещение, копирование, удаление) [1, с. 14]: создать рисунок в программе Paint, используя готовые элементы и работая по плану. Оценивание: по одному баллу за каждое из действий: открыл программу; вставил элементы; разместил их нужным образом и не искадил во время перемещения; правильно сохранил.

4) Задание в текстовом процессоре [1, с. 19]. Открыть файл с текстом, отформатировать его в соответствии с таблицей, сохранить файл. Оценивается по одному баллу за открытие и сохранение документа, также по баллу за верное установление параметров цвет шрифта, размер шрифта, выравнивание.

5) Задание «Поздравительная открытка» на комплексную проверку навыков работы с графическими и текстовыми объектами [1, с. 25]. Оценивается: 1) умение вставлять графический объект в текстовый документ; 2) умение редактировать и 3) форматировать текст. Кроме того, открытки имеют разный уровень сложности. В самой простой требуется вставить один рисунок и набрать текст поздравления. В открытке более высокого уровня

сложности требуется вставить два рисунка – перед текстом и после текста. Помимо этого в открытках кроме вставки рисунков из файла может потребоваться вставить в документ объект WordArt. Художественный текст должен быть расположен на открытке как в образце. Цвет художественного текста можно выбрать произвольный. За верно выполненную открытку по первому образцу ставится 3 балла, и плюс один балл к каждому следующему уровню сложности открытки.

Каждое из заданий оценивается по пятибалльной шкале. Итого, максимальный суммарный балл по направлению ИКТ – 25.

При диагностике направления ЭДНЭ (эстетических, духовно-нравственных и этических ценностей) в аспекте формирования информационной культуры младшего школьника мы предлагаем опираться на исследования духовно-нравственной сферы личности А. Г. Адамовой, Г. П. Ивановой, М. В. Курановой, М. В. Новоходской, Е. В. Михайловой, О. Ю. Федосеевой и др., которые выделяют [7, с. 143] когнитивный, эмоциональный, поведенческий и деятельностный критерии сформированности эстетических, духовно-нравственных и этических ценностей младших школьников.

Когнитивный включает в себя ценностное отношение к познанию; эстетические представления, понятия, знания; эстетические суждения и оценку, а также алгоритмизацию мыслительной деятельности с учётом описанных в [2, с. 59] компонентов "механизма развития математического мышления школьника".

Эмоциональный опирается на эмоциональное отношение к нравственно значимым ценностям и результатам своего умственного труда.

Поведенческий (или коммуникативный) отражает способность оценивать свое поведение и окружающих с позиции следования нравственным ценностям (наличие собственных оценочных суждений), а также способность коммуникации на основе ценностных ориентаций.

Деятельностный отражает уровень художественно-образного мышления и творческого воображения; умение создавать собственный, новый, оригинальный образ и навыки творческой деятельности, оценить которые можно по проявлениям художественно-творческих способностей в эстетической деятельности (быстрота ориентировки, находчивость, сообразительность, самостоятельность, оригинальность, инициативность и т.д.).

В качестве диагностических материалов предлагается использовать следующие методики. Для изучения *когнитивного* критерия – тест «Список желаний» (отношение к жизненным ценностям); для изучения *эмоционального* критерия - методику «Незаконченные предложения» Н. Е. Богуславской; для изучения *поведенческого* критерия - методику «Рукавички» Г.А. Цукерман. *Деятельностный* критерий предлагается оценивать по результатам наблюдений за процессом выполнения творческих заданий (индивидуальных, в парах и малых группах) по степени увлеченности процессом, позитивного отношения к эстетической деятельности и уровню доброжелательности общения в процессе выполнения заданий (каждый из этих трех критериев оценивать по

трехбалльной шкале (от 0 (низкий уровень) до 2 (высокий)); а также путем анализа результатов их творчества (эстетичность выполнения, оригинальность замысла, наличие нравственных ориентиров), где каждый из критериев также оценивается по вышеописанной трехбалльной шкале. И еще одним показателем может выступать активность обучающихся и результаты их участия в творческих конкурсах различного уровня. Максимальный суммарный балл по направлению ЭДНЭ – 34.

После прохождения обучающимися всех тестирований набранные ими баллы по каждому направлению суммируются и, поскольку, максимальный суммарный балл по каждому направлению различен, он переводится в проценты (для возможности корреляции результатов, а также введения единичного отрезка по каждой из трех осей: УУД, ИКТ и ЭДНЭ), которые будут являться координатами по соответствующим осям. Напомним, что в описанной нами модели информационная культура представляет собой направленный отрезок с началом в начале обозначенной системы координат. Вычислить уровень сформированности информационной культуры младшего школьника можно по формуле нахождения длины вектора в пространстве $\sqrt{x^2 + y^2 + z^2}$, где z , x , y – значения по осям УУД, ИКТ и ЭДНЭ соответственно (в процентах). Перед процедурой вычисления уровня сформированности информационной культуры необходимо произвести проверку того, что каждая координата положительна (т.е. соответствующий направленный отрезок не лежит ни в одной из координатных плоскостей, и, тем более, на координатной оси).

Анализ полученных результатов с позиций корректировки дальнейшего обучения может обеспечить «комплексное применение теоретических знаний и практических умений учащихся» [3, с. 68] и позволяет повысить уровень сформированности их информационной культуры.

Опираясь на описанную модель и критерии, в том числе, методами "математической статистики, а также ... различных подходов к обработке данных ... и теории планирования эксперимента" [6, с. 121], на протяжении нескольких лет проводилась целенаправленная работа по формированию информационной культуры обучающихся на базе ГБОУ школы № 2036 г. Москвы и центра образования № 654 им. А.Д. Фридмана г. Москвы, в результате которой вышеописанными средствами диагностики было экспериментально установлено существенное повышение уровня сформированности информационной культуры обучающихся начальной школы.

Литература

1. Бененсон, Е.П. Информатика и ИКТ : 4 класс : Учебник : В 2 ч. [третий год обучения] / Е.П.Бененсон, А.Г.Паутова. – 4-е изд. – М.: Академкнига/ Учебник, Ч.2, 2015. - 96 с.

2. Глизбург, В.И. Алгоритмизация мыслительной деятельности школьника при подготовке к решению задач ГИА. // Математика в школе. - 2012. - N 8. С.59-62.
3. Глизбург, В.И. Изучение топологии поверхности как инструмент повышения математической компетентности учащихся. // Математика в школе. 2009. № 1. С.64-70.
4. Глизбург, В.И. Методическая система обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики в аспекте гуманитаризации непрерывного математического образования : дисс. ... д-ра пед. наук / В.И.Глизбург. – М., 2009. - 437 с.
5. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. 3-4 класс / Р.Н. Бунеев и др. – М.: Баласс, 2015. – 48 с.
6. Менеджмент в образовании. Примерная образовательная программа подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование // В.В. Рябов, О.А. Любченко, Ю.И. Апарина, В.В. Афанасьев, С.Н. Вачкова, М.В. Воропаев, В.И. Глизбург и др. / Под ред. В.В. Рябова. – М.: Перо, 2015. - 263 с.
7. Михайлова, Е.В. Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В.Михайлова. – М., 2007. - 20 с.
8. Самойлова, Е. С. Модель информационной культуры школьника / Е.С. Самойлова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. - N 1. – С.13-17.

Скакунова Е.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

skakunova1993@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением математике младших школьников в современном мире. Указывается, как продуктивные методы обучения и структура урока математики влияют на формирование универсальных учебных действий у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: математика, математика в начальной школе, развитие математики, познавательная деятельность, продуктивный метод, математическое школьное образование, современная структура урока математики

Annotation. This article discusses issues related to teaching math younger schoolchildren in the modern world. It is pointed out what way the productive

methods of teaching and the structure of the math lesson influence the formation of universal educational activities among primary school students.

Keywords: mathematic, mathematics in the elementary school, the development of mathematics, cognitive activity, productive method, mathematical high school education, the modern structure of mathematics lesson

Рост значимости математики для общества является одним из многих факторов, которые побуждают проводить специальные исследования в области математического образования. Математика, как наука, непрерывно развивается и сейчас стала гораздо более разнообразной, чем была несколько десятилетий назад. Основное содержание школьной математики традиционно делят на арифметику, алгебру и геометрию. Исаак Ньютон назвал алгебру «всеобщей арифметикой». Алгебра, действительно возникла как обобщение арифметики. Современная алгебра это обобщение вывела на более высокий уровень. А вот та ее часть, которая изучается в школе, действительно является обобщением арифметики – науки о числах и действиях с ними.

Математика сегодня развивается на стыке огромного количества прикладных наук. Современная математика является мощным инструментом для познания окружающего нас мира. Такие факторы, как - развитие технологий, широкое распространение в нашей жизни компьютеров, а также развитие самой математики - привели к тому, что в последнюю четверть века существенно расширился спектр применения математических наук. В совокупности эти факторы произвели революцию в природе и роли математики в мире [4]. Естественным образом это должно повлиять и на изменение методики преподавания математики, поскольку наши дети должны быть хорошо подготовлены к завтрашнему дню.

Широкое распространение получила классификация по характеру познавательной деятельности [1]. Сюда вошли следующие группы методов:

- Объяснительно-иллюстративный (рассказ, объяснение, беседа, показ, доклад, инструктаж, демонстрация);
- Репродуктивный (упражнения, алгоритмы, примерные воспитательные ситуации, лекция);
- Проблемный (беседа, игра, проблемная ситуация, задача, обобщение);
- Частично-поисковый (диспут, дискуссия, самостоятельная работа, наблюдение, лабораторная работа);
- Исследовательский (проектирование, творческие задания, исследовательское моделирование, сбор новых фактов).

Разберем эти группы методов более подробно:

1. *Объяснительно-иллюстративный метод.* Студенты получают знания на лекциях, из учебной или методической литературы, через визуальное пособие в "готовом" виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления.

В колледже данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2.Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного материала на основе образца или правила. Деятельность студентов носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3.Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники, методы и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

4.Частично-поисковый, или эвристический метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого - эвристическая беседа, - проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5.Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач, и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность и творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полноценно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования [1].

Среди выше перечисленных методов, можно выделить 2 группы - репродуктивные (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный) и продуктивные (частично-поисковый, исследовательский) методы. Давайте узнаем более подробно, чем они отличаются, и какая из этих групп является более эффективной для повышения уровня знаний на уроках математики.

Таблица 1

Влияние репродуктивных и продуктивных методов на развитие познавательной деятельности учеников

РЕПРОДУКТИВНЫЕ		ПРОДУКТИВНЫЕ	
объяснительно-иллюстративный метод		частично-поисковый метод	
Деятельность учителя	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Деятельность учеников
Изложение	Восприятие,	Организация	Осмысление и

материала в повествовательной форме; Выполнение чертежей, рисунков, записей на доске; Демонстрация образцов решения задач и выполнения упражнений.	изучение и закрепление учебного материала, письменные записи, освоение способов решения задач.	творческих заданий, формулировка проблем; Разделение задания на этапы; Постановка наводящих вопросов, обсуждение ответов; Контроль правильности ответов.	усваивание учебного материала; Самостоятельное выполнение отдельных шагов решения. Активизация имеющихся знаний, применение их в различных ситуациях.
репродуктивный метод		исследовательский метод	
Деятельность учителя	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Деятельность учеников
Восприятие, уточнение и фокусировка внимания на главном, постановка вопросов; Создание практических заданий, проверка, коррекция.	Воспроизведение, представленных учителем схем, рисунков, чертежей, по памяти; Выполнение заданий по образцам.	Предъявление проблемы для самостоятельных исследований. Контроль хода поисков и консультации; Последовательная проверка гипотез, установление истин; Формулировка выводов; Проверка итогов работы, организация их обсуждения.	Осуществление предварительного знакомства с заданием: - изучение литературы, наблюдение и актуализация необходимых знаний, умений и навыков; Выдвижение гипотез, составление плана поиска; Запись полученных результатов, отчёт о проделанной работе.

Из таблицы 1 хорошо видно, что при использовании продуктивных методов, учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель,

часть учащиеся находят самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания.

Главный недостаток продуктивного обучения - он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

Также, проблемой сегодняшней методической практики является структурирование урока, основанное на устаревшем подходе. Содержание математического школьного образования, отражаемое в нормативных документах [3], требует от учителя наличие определенных навыков и умений. Основываясь на новых целях математического образования, необходимо совершенствовать структуру урока, используя продуктивные методы. Это повысит качество универсальных учебных действий и общеучебных умений младших школьников. Так, например, в статье А. В. Калинин приведен пример современной структуры урока математики [2]:

- 1) организационный момент
- 2) повторение ранее изученного в форме устного счета
- 3) актуализация знаний
- 4) усвоение новых знаний
- 5) формирование
- 6) систематизация и обобщение изученного
- 7) итог урока, на котором задаются не менее десяти вопросов по теме урока.

Таким образом, возникает потребность придать уроку направленность на развитие у младших школьников способностей осознавать зачем, чему, как и с каким успехом они учатся. Развивать эти способности необходимо, используя современную структуру урока в совокупности с продуктивной методикой обучения.

Литература

1. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е издание. – М.: Педагогика, 1984. – 96с.
2. Калинин А.В. Структура урока математики: традиции и современность // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 3. – С. 52-54
3. Сборник нормативных документов. Начальная школа. Федеральный компонент государственного стандарта. – М.: Дрофа, 2006.
4. Heddens, James W. Today's mathematics: Concepts and Methods in Elementary School Mathematics // Macmillan Publishing Company. 2013.