Наука для молодых

Материалы научно-практической студенческой конференции

13 апреля 2018 года

Москва

Департамент образования города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики и психологии образования

НАУКА ДЛЯ МОЛОДЫХ

Материалы научно-практической студенческой конференции

13 апреля 2018 года

Департамент психологии образования

Москва
2018

Редакционный совет:
кандидат педагогических наук, доцент, **Л.Н. Азарова,**
доктор психологических наук, профессор **Л.И. Ларионова,**
кандидат психологических наук, доцент **В.М. Поставнев,**
кандидат психологических наук, доцент **И.В. Поставнева**,
кандидат психологических наук, доцент **П.В. Смирнова**

Наука для молодых: сборник материалов научно-практической студенческой конференции, 13 апреля 2018 года, Москва, МГПУ. – М.: ИППО, 2018. – 392 с.

В сборнике представлены материалы научно-практической конференции «Наука для молодых» 13 апреля 2018 года.
Предназначен для студентов психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки, исследователей и работников системы образования (воспитателей, учителей, педагогов-психологов).

© ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», 2018
© Авторский коллектив, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ДОШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Андрейкина Ю.Н. Психологические основы развития детей дошкольного возраста……...9

Демина Е.В. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста……...14

Трухно Е.С. Проектно-исследовательская деятельность как современная форма работы с детьми дошкольного возраста…….20

Горбунова А.Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы……..24

Гаврилина Е.А. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников средствами игровой деятельности……32

Хабибулина Н.Р. Сюжетно-ролевые игры современных дошкольников…….36

Быкова Н.А. Педагогические технологии патриотического воспитания старших дошкольников с использованием русской народной сказки……42

Князева А.Д. Особенности и развитие интеллектуальной одаренности в старшем дошкольном возрасте……52

Соловьева Л.Н. Развитие познавательной активности старших дошкольников с помощью интеллектуальных игр……..60

Трофимова Н.И. Когнитивная активность с интеллектуальной одаренностью……..66

Царёва Е.М. Особенности адаптированности ребенка раннего возраста к условиям группы кратковременного пребывания……75

Митюшова Н.Н. Взаимодействие специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с общим недоразвитием речи……....81

Зайцева А.Е. Возможности использования кукол в развитии и коррекции личностных качеств дошкольников……89

Еленская-Боголепова В.В. Влияние спортивных бальных танцев на развитие способностей детей дошкольного возраста…….93

РАЗДЕЛ 2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Чухчина И.О. К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников методом анимационных техник…….101

Самойлова К.А. «Точка опоры» урока в концепции гуманной педагогики……..105

Соколова А.А. О некоторых особенностях городских лагерей дневного пребывания……...…110

Соколова О.В. Воспитание гениев (западный подход)…….……115

Градов М.В. Развитие талантов школьников в системе дополнительного образования многопрофильного образовательного учреждения……121

Ермолаева А.В. Особенности построения индивидуальных образовательных маршрутов для детей с признаками одаренности……..127

Парамзина Е.И. Особенности усвоения младшими школьниками информации из электронного учебника при обучении математике……..134

Люк М.В. Интеллектуальное развитие дошкольников, изучающих иностранный язык……...…138

Самойленко А.С. Потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в продуктивной деятельности……145

Ефимова А.С. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах подготовки к школьному обучению……152

Рощина Н.А. Влияние типа родительского отношения на формирование тревожности ребенка……..163

Горохова Д.А. Грамотность и проблемы регуляции внимания у мальчиков и девочек……..168

Сюбаева Р.Р. Гендерный подход в образовании: основные понятия…….173

Егорова Г.Н. Представление понятия адаптации в психолого-педагогической литературе……..178

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Григорьева Н.В. Характеристики предметно-пространственной среды как условия развития познавательных интересов детей младшего дошкольного возраста…….186

Бугакова Е.В. Основы управления воспитательной системой школы в условиях укрупнения образовательной организации…….191

Завьялова Т.А. Роль музейной педагогики в организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО…….196

Малащенко А.В. Эмоциональное выгорание преподавателей иностранного языка……201

Андрейкина Ю.Н. Особенности развивающей среды для детей дошкольного возраста…….207

Шадейко А.В. Формирование родительского отношения к ребенку младшего школьного возраста……210

Фролова Д.И. Европейский опыт применения неформального образования в школах и образовательных учреждениях для педагогов……..21

Домолего Д.К. Опыт профессиональной деятельности для студента ИППО: проблемы и возможности……221

Максакова Г.В. Организация художественно-эстетической среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО……..227

Козак К.А. Роль семьи в развитии креативности детей младшего школьного возраста……..237

Соловьева В.И., Мордвинова Н.С. О роли учителя в профессиональном становлении личности……..242

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Давоян И.Л. Развитие внимания младшего школьника средствами мультимедиа технологий……251

Маркович Е.В. К вопросу о соотношении внешней и внутренней культуры в поведении младших школьников……..256

Ширяева Т. С. Особенности организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников……261

Смирнова О.Е. Опыт работы учителя по содействию обучающимся в адаптации к оценочной системе обучения……..269

Щепалина В.В. К вопросу о выборе младшими школьниками стратегии поведения в конфликтах с одноклассниками…….275

Губогло М.Н. Условия формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста……281

Минкина Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса в начальной школе……287

Егорова Г.Н. Особенности самооценки обучающихся начальных классов с разным социометрическим статусом……..292

Вакуленко А.А. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности……..…299

Федорова Т.А. Возможности курса «Основы религиозных культур и светской этики» для личностного развития младших школьников……304

Черненко И. Технология формирования навыка чтения у детей с трудностями обучения в начальной школе…….311

Попова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у обучающихся начальной школы……318

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Якушина М.Ю., Бушмарина Д.А. Представление о популярности у современных подростков…….326

Канаш А.С. Виртуальная реальность: границы зависимости и увлечения…….334

Нуриев А.Н. Психологические особенности ценностно-смысловой сферы подростков…….…….339

Первых С.А. Зависимость учебной мотивации от особенностей развития эмоциональной сферы подростков……..….344

Рыжников С.А. Влияние самооценки на стратегии поведения подростков в конфликте…….349

Мухаметзянова Г.Г. Специфика межличностных отношений подростков со сверстниками……..353

Камал Д.М. Развитие мотивации изучения китайского языка у подростков-русофонов……..360

Шилин С. Мониторинг деятельности психолого-педагогической службы образовательной организации……..368

Корякина А.В., Кривошапкина К.Г., Овчаренко В.Г., Подосинникова Е.В. Культ тела у современной молодежи: мифы & реальность……..374

Сотникова А.В. Формирование позитивного самоотношения средствами арт-терапии…….……384

РАЗДЕЛ 1. ДОШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.922.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андрейкина Ю.Н.

Магистрант 1 курса психолого-педагогического направления (профиль подготовки: педагогическая психология) департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: yandreykina@gmail.com)

В статье рассматривается понятие развивающей среды применительно к детям дошкольного возраста, описаны психологические новообразования данного периода развития, показана их роль в психическом развитии дошкольников.

Ключевые слова: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, развивающая среда, речь, воображение, психологическое новообразование.

PSYCHOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Andreykina J.N.

Master student, Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail:yandreykina@gmail.com

The article deals with the concept of the developing environment in relation to preschool children, describes the psychological new environment of this period of development, shows their role in the mental development of preschool children.

Key words: cultural-historical theory L.S.Vygotsky, developing environment, new growth, speech, imagination.

Рассматривая взаимосвязь обучения и развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что обучение должно вести за собой развитие. Это означает, что смысл обучения связан не с получением определенной информации и формированием знаний, умений и навыков, а с созданием условий для развития обучающихся. Таким образом, одной из самых актуальных проблем педагогической психологии является проблема, связанная с выделением основ развития в каждом возрастном периоде.

В культурно-исторической концепции особое место отводится понятию развивающей среды. По мнению Л.С. Выготского и экспериментальным данным Е.Е. Кравцовой главным условием построения обучения, ведущего за собой развитие, является создание развивающей среды [3].

В концепции культурного многообразия Г.Д. Грачева окружающая среда понимается как модель, в которой индивид соотносит себя с окружающим миром и самоидентифицирует себя по отношению к нему[5].

В современной психологической литературе широко используется понятие развивающей образовательной среды. Так, например, В.А. Ясвин определяет развивающую образовательную среду как систему, влияющую на формирование личности по заданному образцу. При этом он подчеркивает, что развивающая образовательная среда создает условия для развития психики и личности детей. Продолжая идею Л.С. Выготского о том, что развитие есть саморазвитие, В.А. Ясвин подчеркивает, что развивающая образовательная среда способна обеспечить комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [6].

С одной стороны, в каждом возрастном периоде, в том числе и в дошкольном возрасте происходит разностороннее развитие ребенка – когнитивное, физическое, эмоциональное, волевое, личностное и т.п. В то же время, с другой стороны, опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, в которой указывается, что особенности обучения и развития в каждом возрастном периоде имеют свою специфику, можно заключить, что

развивающая среда, во-первых, обеспечивает все стороны развития ребенка, а, во-вторых, имеет свои особенности, связанные с логикой развития в разных психологических возрастах.

Применительно к интересующему нас дошкольному периоду развития это означает, что необходимо выявить особенности развивающей среды, специфичной для данного возраста и проследить ее влияние на психические функции и процессы.

Представляется, что целесообразно рассмотреть особенности развивающей среды применительно к развитию речи детей дошкольного возраста. Это связано с несколькими причинами. Во-первых, как отмечал Ф.А. Сохин, к концу дошкольного возраста у ребенка должна появиться речь, качественно не отличающаяся от речи взрослых. Во-вторых, многие исследователи справедливо связывают психологическую готовность детей к школьному обучению с развитием общения, в котором центральная роль принадлежит речи (Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова и др.). В-третьих, речь, по мнению Л.С. Выготского является центральным средством, при помощи которого происходит трансформация натуральных психических функций в высшие психические функции. Иными словами, автор культурно-исторической теории рассматривает речь как психологическое средство становления и развития произвольности, а в психологической литературе подчеркивается, что в дошкольном возрасте происходит становление и развитие произвольности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) [1].

Итак, проблема развития речи является одной из центральных для дошкольной педагогики и психологии. Вместе с тем, многие ученые и практики отмечают низкий уровень развития речи у детей разных возрастов (А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова, Е.Е. Кравцова и др.). Одновременно, с другой стороны, попытки обучения речи на специально организованных занятиях тоже оказались не очень эффективными (Е.Е. Кравцова, Н.В. Разина и др.).

Во многом проблема речевого развития детей усугубилась тем, что в последние десятилетие стало модным обучать маленьких детей иностранным

языкам. Во многих случаях это приводит к тому, что ребенок не только получает дополнительного речевого развития, но, наоборот, затормаживается в развитии родного языка (Е.Е. Кравцова и др.).

При выявлении особенностей развивающей среды для детей дошкольного возраста важно ориентироваться на мысль В.А. Ясвина, который считает, что развивающая образовательная среда задается через социальные и предметно-пространственные отношения [5, 6].

По мнению Л.С. Выготского в каждом возрасте особенности отношения ребенка с окружающим миром реализуются в центральных возрастных психологических новообразованиях. Это означает, что особенности развивающей образовательной среды дошкольного периода развития связаны с центральным психологическим новообразованием данного возраста, каковым, по мнению Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцовой и др. является воображение [2, 3].

Иными словами, есть весомые основания говорить о том, что особенности развивающей среды детей дошкольного возраста связаны с логикой и закономерностями развития воображения. Это означает, что обучение речи должно осуществляться в развивающей среде, ориентированной на развитие центрального психологического новообразования дошкольного периода развития.

По данным Е.Е. Кравцовой, в дошкольном возрасте можно выделить следующие компоненты воображения – предметную среду, прошлый опыт и надситуативную внутреннюю позицию [4]. Эти компоненты воображения присутствуют на всех этапах его развития в дошкольном возрасте, но на каждом этапе один какой-то компонент выступает в качестве «порождающего». Так, в младшем дошкольном возрасте воображение начинает реализовываться в определенной предметной среде, в среднем дошкольном возрасте ребенок начинает воображать, ориентируясь на свой опыт и только к концу дошкольного периода развития ребенок может воображать в любой среде и при наличии любого опыта.

Представляется очень важной мысль В.Т. Кудрявцева, который пишет о том, что воображение позволяет выходить за рамки наличного поля. Это тесно связано с идеей Е.Е. Кравцовой, считающей, что психологическая готовность к игре, связанная с принятием, удерживанием и созданием воображаемой ситуации в начале своего развития реализуется в вербальном поле [4].

Подводя некоторые итоги, можно заключить, что основы развития детей дошкольного возраста связаны с созданием развивающей среды, особенности которой определяются закономерностями развития воображения (центрального психологического новообразования дошкольного возраста). Этот вывод согласуется с идеей Л.С. Выготского, подчеркивающего тесную связь развития речи и воображения [1].

Обучение, направленное на развитие речи в дошкольном возрасте, предполагает широкое использование игры, которая строится на основе воображения. Такое обучение речи будет более эффективным уже хотя бы потому, что речь с самого начала будет выступать психологическим средством, обеспечивающем культурное развитие ребенка.

Литература:

1.Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5 — 361.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). М.; Л.: ГИЗ, 1930. 80 с.

3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1996. №6. С. 64-75.

4. Кравцова Е.Е. Игра и произвольность // Дошкольное воспитание, 2017. №11. С. 12-19.

5. Пушкина Н.М. Ушатикова И.И. Развивающая среда как фактор акуализации личностного и интеллектуально-творческого потенциала одаренных школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. С. 112-120.

6. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда (монграфия). М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332с. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демина Е.В.

Магистрант Института педагогики и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), E-mail: bailoni@yandex.ru

В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается понимание дефениции эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии. Также в статье представлены результаты диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые понятия: эмоциональный интеллект, дети старшего дошкольного возраста, способность к распознаванию эмоций, эмпатия, гуманистический, смешанный, эгоцентрический тип эмпатии.

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Demina E.V.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), bailoni@yandex.ru

The article deals with the problem of development of emotional intelligence in children of preschool age. The understanding of emotional intelligence defenition in domestic and foreign psychology is revealed. The article also

presents the results of the diagnosis of emotional intelligence of preschool children.

Key concepts: emotional intelligence, preschool children, ability to recognize emotions, empathy, humanistic, mixed, egocentric type of empathy.

У детей старшего дошкольного возраста отношения со сверстниками становятся более устойчивыми, они лучше начинают их понимать и в том числе эмоциональные состояния. Дети, которые слабо ориентированы на эмоциональные состояния окружающих людей, менее популярны среди сверстников, хуже адаптируются в социуме. Поэтому проблема исследования эмоционального интеллекта старших дошкольников является актуальной и требующей решения в практике.

Мы считаем, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешной жизни. Гораздо важнее, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно, умением контролировать свои чувства; способностью сознательно влиять на свои эмоции; умением определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их); способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим; умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения; способностью распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему [3: с. 58].

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и поисков путей развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. теоретический анализ литературы показал, что среди наиболее значимых источников определения эмоционального интеллекта следует отметить публикации таких российских исследователей, как Андреевой И. Н., Батурина Н. А., Выготского Л. С, Карпова А. В., Люсина Д. В. и др. Тем не менее, на сегодняшний день тема эмоционального интеллекта определена в наибольшей степени именно западными исследователями психологами и социологами. Необходимо отметить важнейшую роль публикаций Бар-Она Р.,

Гарднер Г., Гоулмана Д., Кетс де Врис М., а также Сэловей П., МэйерДж. и Карузо Д. Рассмотрим несколько вариантов определений эмоционального интеллекта.

Д. Гоулман обозначает эмоциональный интеллект как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [1: с. 34].

Ревен Бар-Он, автор аббревиатуры «EQ» описывает эмоциональный интеллект как «все не когнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями».

Из вышеперечисленных определений становится понятно, что на сегодняшний день ученые не пришли к единому пониманию «эмоционального интеллекта», поэтому существует множество определений и моделей эмоционального интеллекта.

В 2004 г. российский психолог Люсин Д.В. предложил принципиально новую модель эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект автор определяет как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2: с. 3]. Таким образом, на сегодняшний день существует несколько основных зарубежных моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она. Первая из них относится к модели способностей, остальные – к смешанным моделям [4: с. 435]. В отечественной психологии можно выделить модель эмоционального интеллекта, представленную Д. В. Люсиным, и модель М. А. Манойловой.

При таком разнообразии подходов к столь сложному и неоднозначному феномену, как эмоциональный интеллект, в каждом из них можно отметить свои сильные и слабые стороны. В каждом из подходов к определению эмоционального интеллекта предлагаются различные варианты его измерения, основанные на различных представлениях о данном феномене.

Концепция эмоционального интеллекта, разработанная Д. В. Люсиным, стала теоретической основой нашего исследования.

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно, и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими. Дети, с высоким уровнем эмоционального интеллекта быстрее восстанавливаются. Когда они грустят, сердятся или им страшно, попадая в трудную ситуацию, они быстро могут себя успокоить и прийти в норму, продолжив продуктивную деятельность.

Многочисленные исследования ученых, свидетельствующие о том, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к затруднению в осознании и определении собственных эмоций, что повышает риск возникновения психосоматических заболеваний, как у детей, так и у взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ребенка.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста одного из дошкольных учреждений г. Москвы в количестве 45 человек в возрасте от 4 до 6 лет, из них 22 девочки и 23 мальчика. Были использованы следующие методы исследования: опрос.

Для диагностики уровня развития эмоционального интеллекта дошкольников на констатирующем этапе мы использовали опросник для родителей и воспитателей, разработанный А.М.Щетининой. Опросник опросник направлен на изучение характера проявлений эмпатических реакций и поведения у дошкольников, их готовность переживать значимые для них события и сопереживать близким людям. Так же мы использовали методику изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста, Е.М. Листик.

1) Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой. Данные, полученные от респондентов, были обработаны и занесены в Таблицу 1.

Таблица 1.

Результаты диагностики по опроснику А.М. Щетининой.

Гуманистический тип	Смешанный тип	Эгоцентрический тип
38	7	0

Результаты диагностики характера проявления эмпатических реакций и поведения у детей показали, что у детей преобладают 2 типа эмпатических реакций. Самым распространенным типом эмпатических реакций у детей старшего дошкольного возраста в исследуемой выборке является гуманистический тип эмпатии. Дети с данным типом эмпатии проявляют интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагируют и идентифицируются с ним, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить другого, что интерпретируется как проявление гуманистической формы (высокой) проявления эмпатии.

Количественная обработка данных показывает, что: «Гуманистический» тип - 84% (38 чел. из 45), «Смешанный» тип - 16% (7 чел. из 45). Смешанный тип эмпатии (в данной методике) представляет собой проявления и гуманистической, и эгоцентрической направленности эмпатийных реакций. Является переходным между данными типами (от эгоцентрической, к гуманистической).

В выборке не было выявлено детей с эгоцентрическим типом эмпатии, при котором дети не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагируют на их переживания и совершают эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого. эгоцентрический тип отнесится к низкому уровню развития эмпатии.

2) Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста Листик Е.М.

Методика исследования способности к распознаванию эмоциональных состояний по выражению лица детьми старшего дошкольного возраста включает в себя 9 субтестов, направленных на изучение всех составляющих компонентов данной способности.

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты диагностики по методике Е.М. Листик

Уровни развития способности к распознаванию эмоций		
Высокий (количество детей)	средний	низкий
18	17	10

Диагностика способности детей к распознаванию эмоций показала, что в выборке преобладают дети с высоким и средним уровнем развития данной способности. В ходе методики у испытуемых были сложности с определением эмоционального состояния, такого как «спокойствие», хотя у детей старшего дошкольного возраста уже существует сложившийся активный словарь эмоциональных состояний, и они способны дать название либо самой эмоции, либо ее однокоренных слов. Но, к сожалению, не все дошкольники смогли справиться с заданиями.

Исследование эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста показало, что большинство детей ориентируются на эмоциональное состояние окружающих людей, могут распознавать их эмоции и понимают себя. Но в выборке также были выявлены дети, у которых низкий уровень развития распознавания эмоций, понимания эмоций других и своих переживаний. Особенности развития способностей детей понимать, распознавать эмоции других позволяет нам планировать программу

дальнейшей работы для развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Литература:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ — М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. — С. 560.
2. Люсин, Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. Журнал Высшей школы экономики, 2004. Т. 1, С.3-26.
3. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004 г. 60 с.
4. Mayer, J.D., Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. P. 433–442.

УДК 159.9

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Трухно Е.С.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет, Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: elena_truhno@mail.ru

Повышение качества педагогической деятельности неизменно требует внедрения в образование, в том числе дошкольное, различных инновационных технологий. В статье раскрывается специфика применения проектно-исследовательского подхода в работе со старшими дошкольниками.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, старшие дошкольники, ФГОС ДО

PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY AS A MODERN FORM OF WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Trukhno E.S.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: elena_truhno@mail.ru

Существующая в настоящее время система образования определяет своей первой ступенью дошкольное образование, в связи с чем обучению и воспитанию в ДОО отводится важная роль становления фундамента и закладывания основ для дальнейшего перехода в школу. Несомненно, что это требует от педагогов ДОО высокого уровня подготовки детей и формирования у них готовности к школьному обучению. Таким образом, дошкольное образование должно учитывать изменения и новшества, внедряемые не только в области работы с дошкольниками, но и в области школьного образования, а также соответствовать образовательным потребностям общества.

Повышение качества педагогической деятельности неизменно требует внедрения в образование, в том числе дошкольное, различных инновационных технологий, т.к. они являются неизменными при развитии и совершенствовании любого процесса, в том числе образовательного. В настоящее время одной из довольно эффективных и популярных инновационных форм работы становится проектно-исследовательская деятельность обучающихся. Данная форма может успешно применяться в работе с детьми дошкольного возраста, в том числе позволяет реализовать многие положения Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС). Согласованность проектно-исследовательской деятельности с ФГОС выражается в том, что данная форма работы способствует развитию детской активности и самостоятельности, организации сотрудничества детского сада как с семьей, так и с различными учреждениями,

создает положительное отношение детей к [1] образовательному процессу, учитывает возрастные и индивидуальные природные возможности, потребности и интересы каждого ребенка, создает возможности для самореализации каждого ребенка в индивидуальных и групповых формах работы и в целом направлен на всестороннее и гармоничное развитие детей.

Проектно-исследовательская деятельность предполагает самостоятельное получение детьми новых знаний и умений благодаря организации педагогом соответствующих условий. Иными словами, в рамках проектно-исследовательской деятельности задача педагога состоит не в сообщении детям определенной информации в готовом виде, а в поощрении их активности для самостоятельного поиска этой информации и получения практического опыта в той или иной области знаний. Таким образом, становится важным не только решение конкретной задачи, нахождение ответа на проблемный вопрос, т.е. достижение результата проблемно-исследовательской деятельности, но и сам процесс этой деятельности. Именно она способствует развитию у детей познавательной активности, позволяет им научиться планировать собственные действия, анализировать полученные результаты, согласовывать свою деятельность с работой других участников проекта, принимать решения, выбирать и т.д.

В рамках проектно-исследовательской деятельности педагогом могут быть использованы различные методы: исследовательские, проблемные, поисковые, при помощи которых в познавательной, игровой или творческой деятельности осуществляется обучение и развитие детей. Возможности использования проектно-исследовательской деятельности не только в образовательных и воспитательных целях, но и для развития их познавательных навыков и творческих способностей [3] способствуют тому, что данная форма работы может успешно применяться в отношении дошкольников, особенно в сочетании с игровой деятельностью, которая является ведущей для детей этого возраста. Исследователи отмечают, что наиболее эффективна проектно-исследовательская деятельность в работе с детьми старшего дошкольного

возраста, т.к. дети уже обладают необходимыми базовыми знаниями, а также достаточными возможностями для обмена мнениями, высказывания собственных предположений, формулировки выводов и т.д. Кроме того, именно в этот период отмечается развитие детской инициативности и любознательности, которые являются необходимыми для реализации проектов в различных областях знаний.

Форма проектно-исследовательской деятельности обладает определенной универсальностью, что позволяет ее использовать в разнообразных направлениях – проекты могут затрагивать определенную образовательную область, в которой дети самостоятельно «добывают» необходимые знания; а также быть нацелены на различные стороны развития детей (творческое, нравственное, эмоциональное и т.д.). Независимо от того, в каком направлении и с какой целью организована проектно-исследовательская деятельность, ее участники должны включаться в активную работу на всех этапах ее реализации. К основным этапам данной деятельности относят подготовку и осуществление исследовательской деятельности, сбор и обобщение информации, осмысление выводов и оформление результатов работы. Активизация детской деятельности способствует формированию у дошкольников стойкого навыка самостоятельно получать знания, позволяет им легко и быстро запоминать те сведения, которые при теоретическом преподнесении от педагога могли бы быть для них сложными, малопонятными и не вызывающими интерес.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что проектно-исследовательская деятельность обладает широкими возможностями для ее использования в качестве инновационной формы работы с детьми, в том числе соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Иными словами, указанный вид деятельности представляет собой важное дидактическое средство, которое может использоваться при обучении и развитии детей дошкольного возраста. При этом для ребенка такая деятельность также имеет большое значение, т.к. позволяет в увлекательной

для него форме осуществлять поиск на важные и интересующие его вопросы, а также самостоятельно совершать открытия в ходе практической деятельности. Подтверждая роль проектно-исследовательской деятельности в современном образовательном процессе, исследователи называют его «ведущим методом новой личностно-ориентированной образовательной парадигмы XXI века, способствующим развитию ребенка как субъекта познавательной деятельности» [1].

Таким образом, проектная деятельность способствует повышению качества образования, что является важной задачей педагогики и закреплено в ФГОС ДО. Следует также отметить, что помимо знаний, проекты помогают воспитывать и их нравственность, эмоциональность, коммуникабельность и другие личностные качества, т.е. способствуют решению как образовательных, так и воспитательных задач.

Литература:

1. Апряткина, Е. Н. Педагогическое проектирование как средство формирования эмоциональной сферы старших дошкольников // Молодой ученый. — 2016. — №12.6. — С. 6-11
2. Варенцова, Н. С. Опыт творческой проектной деятельности / Н. С. Варенцова. – М.: Мозаика Синтез, 2009. — 110 с.
3. Морозова, Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. / Л.Д. Морозова. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 128 с.

УДК 159.923.35

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Горбунова А.Ю.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: anna_osnovina@mail.ru

В статье обсуждаются актуальные проблемы влияния цифровых технологий на когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к изучению вопроса использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста, приводятся возможные преимущества и указываются потенциальные риски чрезмерной цифровой активности для развития познавательных способностей дошкольников.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая активность, цифровые устройства, когнитивное развитие, дети дошкольного возраста.

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN: PROBLEM STATEMENT

Gorbunova A.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), anna_osnovina@mail.ru

The article considers important issues of the digital technologies' influence on the cognitive development of preschool children. There is an overview of national and international research and scientific approaches of digital technology use by preschool children. The article includes a description of the possible positive impact and the potential risks of the excessive digital activity for the children's cognitive development.

Key words: digital technology, digital activity, cognitive development, preschool children

В современный век информации человек начинает свое знакомство с такими устройствами как компьютер, планшет, смартфон уже в раннем детстве. Исследователи (Л.Ф. Обухова, Г.В. Солдатова, В.Н. Шляпников, С. Тиссерон, Е.О. Смирнова, М.В. Белоусова и другие) называют ряд объективных причин,

по которым цифровые технологии стали доступны детям уже с младенческого возраста:

- создание сенсорного экрана, который значительно упростил процесс использования компьютерных устройств;

- поведенческие паттерны родителей и других взрослых, которые сами испытывают потребность обращаться к своим устройствам, и подают соответствующий пример подрастающему поколению;

- привлекательность цифрового устройства для ребенка делает его незаменимым «помощником родителя», ведь он является универсальным средством для утешения, отвлечения и развития ребенка;

- развитие индустрии развлекательного и обучающего контента для детей всех возрастов: существуют приложения для смартфонов, адресованные детям раннего возраста, от 0 до 3 лет.

Использование цифровых устройств детьми разных возрастов является предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых, среди которых С. Тиссерон, Р. Пацлаф, М. Шпитцер, Г.В. Солдатова, В.Н. Шляпников, Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова, М.В. Тендрякова, Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева, Е.А. Куликова, Н.В. Белинова, B. Hoffman, Z. Genc и другие. Изучаются виды активности ребенка в этой сфере, вопросы кибербезопасности и интернет-рисков, значение цифровых технологий для развития и обучения детей и многое другое.

Особое внимание исследователи уделяют характеру взаимодействия дошкольников с цифровыми технологиями. Так, в ходе недавнего исследования Фонда Развития Интернет получены результаты, свидетельствующие о том, что детям дошкольного возраста гораздо проще осваивать планшет, чем персональный компьютер, поскольку он удобнее в обращении (отсутствие мышки, клавиатуры и т.д.). Благодаря простоте интерфейса и многофункциональности, цифровые устройства становятся любимой игрушкой ребенка, при этом превалирующим видом активности для дошкольников является игра. Что касается Интернета, социальных сетей и онлайн-общения, то

большинство детей дошкольного возраста находят их скучными и неинтересными [3, с. 82].

Большой интерес вызывает вопрос, в какой степени цифровые технологии оказывают влияние на когнитивное развитие детей. Существует как минимум два подхода к решению этого вопроса. Согласно первой точке зрения (С. Тиссерон, Р. Пацлаф, М. Шпитцер, Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова, М.В. Тендрякова и др.), влияние цифровых технологий на когнитивное развитие детей негативно. Эксперты считают, что компьютер становится не средством получения информации, а источником сенсорных впечатлений, потребление которых превращается в самостоятельный род занятий. Компьютерный экран все больше подменяет физическую активность, предметную и продуктивную деятельность, игру, общение с близкими взрослыми (Е.О. Смирнова). Избыточное использование цифровых технологий, особенно в детском возрасте, считают авторы, ввиду пластичности мозга, может привести к таким серьезным последствиям, как развитие так называемой «цифровой деменции» или «цифрового слабоумия», которая характеризуется, прежде всего, ограничением использования собственных умственных способностей, поскольку часть действий выполняет компьютер (М. Шпитцер). Ученые, придерживающиеся этой точки зрения, призывают не допускать внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь детей вообще и дошкольников в особенности. При этом специалисты относят к цифровым технологиям не только компьютеры, планшеты и смартфоны, но и телевизоры, и рекомендуют педагогическому и родительскому сообществам относиться к ним с такой же осторожностью. Их основной аргумент – у детей остается меньше времени на творческие игры, исследование окружающего мира и другую деятельность, способствующую гармоничному развитию.

На основе такого понимания проблемы французским ученым С. Тиссероном была разработана программа рекомендаций для родителей и педагогов «3/6/9/12: скажем «нет» компьютерной зависимости». Эта программа включает в себя основные правила использования цифровых технологий

детьми: ограничение времени, проводимого ребенком перед экраном компьютера и телевизора, возрастной порог знакомства с сетью Интернет и социальными сетями, виды цифровой активности, которые могут быть доступны и полезны детям в зависимости от их возраста [7, с. 23].

Что касается дошкольников, основным видом цифровой активности для них является игра, изучению которой исследователи уделяют пристальное внимание. Специалисты приходят к мнению, что виртуальная игра не является аналогом традиционной игры, а собственно компьютер как культурный предмет не является игрушкой — это сложно устроенный «прибор/орудие», который вклинился в пространство между игроком и игрой (Л.И. Эльконинова, И.С. Григорьев).

Помимо прочего, психологи опасаются скрытых рисков при чрезмерном увлечении виртуальными играми. Е.К. Ягловской было проведено исследование среди дошкольников. Было установлено, что у детей, увлекающихся такими видами игр как квесты и аркады, показатели развития воображения значимо ниже, чем у их сверстников, не играющих в компьютерные игры вообще. Любители аркад продемонстрировали самые низкие показатели уровня развития воображения [4, с. 65].

Одним из очевидных рисков чрезмерной цифровой активности ребенка может стать развитие компьютерной и интернет-зависимости, которая проявляется в отсутствии интереса к реальному миру и предпочтению ему мира виртуального, цифрового. Современные исследования доказывают (Г.В.Солдатова, Е.П. Рассказова), что чаще всего с этой проблемой сталкиваются подростки в возрасте от 14 лет, однако примерно 13% детей от 7 до 10 лет также склонны к интернет-зависимости. Эта проблема имеет тенденцию становиться все младше, ведь возраст приобщения к сетевой культуре снижается, а вместе с ним и возраст детей, страдающих интернет-зависимостью. Кроме того, у детей дошкольного и младшего школьного возраста еще не развиты механизмы самоконтроля, и они просто не в состоянии контролировать количество времени, проведенного за онлайн-игрой.

Однако существует и другой подход к решению проблемы использования детьми-дошкольниками цифровых устройств (Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева, Е.А. Куликова, Н.В. Белинова, B. Hoffman, Z. Genc и др.). Согласно этому подходу, компьютер может стать обогащающим элементом развивающей предметной среды, он «способствует развитию познавательной активности детей, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности» [1, с. 10].

В нашей стране существуют нормативно-правовые документы, которые рекомендуют использование информационно-коммуникационных технологий на любой ступени образования, в том числе и в дошкольном образовании. К таким документам относятся: закон № 273 – ФЗ «Об образовании в РФ» и ряд распоряжений правительства, подзаконные и иные акты. ФГОС дошкольного образования предъявляет высокие требования к материально-техническим условиям ДОО: среда должна быть максимально насыщенной, что означает оснащение оборудованием и совмещение в едином развивающем пространстве традиционных игр, игрушек и современных технологий. В профессиональном стандарте педагога указано, что педагоги должны владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

В дискуссию о пользе и вреде современных технологий для здоровья детей включилось и медицинское сообщество. Коллективом авторов «Научного центра здоровья детей» проведены исследования по изучению состояния здоровья детей 6-7-летнего возраста в ситуации регулярного использования планшетов в рамках образовательного процесса в детском саду. Это обследование зафиксировало «отсутствие возбуждающего влияния развивающих игровых занятий с использованием электронного планшета на центральную нервную систему воспитанников», а также установило, что «рациональное использование электронных средств обучения способствует активации умственной деятельности детей, оказывает благоприятное воздействие на психоэмоциональное состояние и работоспособность» [2, с. 55].

Практикующие педагоги и специалисты в области дошкольного образования, высказывают мнение, что демонстрация аудио- и визуальных материалов повышает эффективность восприятия новой информации за счет высокой интерактивности, а также возможности работать с разными типами материалов (видеофильмы, аудиозаписи, презентации и др.). По их мнению, включение цифровых технологий в педагогический процесс может лечь в основу успешного обучения в школе, благодаря устойчивой положительной мотивации и развитию познавательного интереса (Е.А. Куликова, Н.В. Белинова). Они также считают, что появление компьютерной игры в жизни ребенка может оказать положительное влияние на интеллектуальное развитие и подготовить его к жизни в информационном веке (Р.Е. Радева, Е.О. Смирнова). Правда, при этом уточняется, что такие игры не могут заменить традиционную ролевую игру, а потому должны быть ограничены и не могут быть использованы в ущерб основным видам детской деятельности: игровой и творческой и др.

Положительное влияние компьютерных игр на когнитивное развитие детей становится возможным, в том числе потому, что помимо собственно развлекательного направления, в последнее время все больше можно говорить об обучающих и развивающих играх, которые формируют и развивают у детей высшие психические функции – восприятие, память, мышление, речь [1, с. 7].

В зарубежных исследованиях точка зрения о положительном воздействии цифровых технологий на когнитивное развитие детей тоже получает поддержку. Специалисты отмечают, что виртуальная игра берет свое начало в традиционной игре, она аналогичным образом оказывает влияние на воображение и учит детей следовать определенным правилам. А после первичного ознакомления с технологиями, дети могут сами вносить свои коррективы в игру, используя опыт реальной жизни и влияя на ход и результат игры (Z. Genc). Компьютер может стать для ребенка инструментом обучения: программы и приложения могут стимулировать интерес дошкольника к приобретению таких важных навыков как чтение и письмо [5, с. 18]. При этом

цифровые технологии могут стимулировать не только познавательную мотивацию, но и самостоятельность в приобретении знаний, а также развивать коммуникативные и социальные навыки детей [6, с. 948].

Особую ценность имеет и тот факт, что при планировании и разработке игр и приложений чаще всего авторы ориентируются на детские интересы, способности и потребности развития каждого возрастного периода. Имеются и специальные компьютерные программы, предназначенные для развития, обучения и социализации детей с особыми потребностями: для ребенка, имеющего физические или психологические ограничения, цифровые технологии открывают новые возможности для развития как познавательных, так и коммуникативных навыков.

Считается, что дошкольник защищен от интернет-зависимости, благодаря своей неусидчивости и любознательности. Он всегда готов оставить цифровое устройство ради интересных занятий в реальной жизни. К тому же дошкольники предпочитают живое общение с родителями виртуальным развлечениям (Г.В. Солдатова).

Итак, в литературе представлены диаметрально противоположные мнения по поводу роли цифровых технологий в когнитивном развитии ребенка-дошкольника: одни исследователи видят риски, другие – акцентируют внимание на новых возможностях, которые открываются благодаря ранней цифровой активности детей. А это значит, нужны дальнейшие исследования, которые позволят разрешить возникшие противоречия.

Литература:

1. Гуляева, Е.В., Соловьева, Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. 2012. №2. С. 5 – 12
2. Гигиеническое обоснование безопасного использования электронных планшетов на занятиях дошкольников / В.Р. Кучма [и др.] // Российский педиатрический журнал. 2015. №4. С.51-55

3. Солдатова, Г.В., Шляпников, В.Н. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 78–85
4. Тендрякова, М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. №2 С.60-68
5. Beata Hoffman. Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences 146, 2014. С. 15 – 21
6. Lena Lee. Digital Media and Young Children‘s Learning: A Case Study of Using iPads in American Preschools // International Journal of Information and Education Technology, Vol. 5, No. 12, December 2015. С. 947 - 950
7. Serge Tisseron. Les dangers de la télé pour les bébés. Bruxelles: Yapaka.be, 2013. 61с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гаврилина Е.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), Институт педагогики и психологии образования, департамент психологии, 1 курс по направлению «психолого-педагогическое образование», E-mail: laim2011-95@mail.ru

В статье рассмотрены актуальность и необходимость развития эмоциональной отзывчивости в старшем дошкольном возрасте. В качестве средства развития эмоциональной отзывчивости рассматривается игровая деятельность. Предлагаются игры и рекомендации по развитию

эмоциональной отзывчивости старших дошкольников средствами игровой деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, игровая деятельность, старший дошкольный возраст, развитие.

THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL RESPONSIVENESS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF PLAY ACTIVITIES

Gavrilina E.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), laim2011-95@mail.ru

The article considers the relevance and necessity of development of emotional responsiveness in the senior preschool age. As a means of development of emotional responsiveness is considered a gaming activity. Offers games and recommendations for the development of emotional responsiveness of senior preschoolers means of gaming activity.

Key words: emotional responsiveness, game activity, senior preschool age, development.

Эмоциональная отзывчивость является исходным пунктом развития гуманных чувств у ребенка, взаимоотношений между ровесниками и взрослыми. Детские эмоции характеризуются импульсивностью и перерастают только со временем в более устойчивые привязанности, симпатии и антипатии, на основе которых с годами формируются такие эмоции и чувства, как дружба и взаимопонимание, любовь и ненависть и т.д. В наше время, когда у родителей все меньше и меньше остается времени на общение с детьми, ребенок остается беззащитным от разнообразных переживаний, которые у него возникают в общении со взрослыми и ровесниками. В результате увеличивается количество эмоционально неустойчивых детей, которые требуют внимания со стороны педагогов.

Проблему эмоциональной отзывчивости рассматривали такие ученые как Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Б.М. Теплов.

На основе анализа научной литературы можно сказать, что эмоциональная отзывчивость – это проявление эмоциональной реакции ребенка на состояние другого человека, понимание их внутреннего состояния, сопереживание.

Исследователи А.Д. Кошелева, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, считают наиболее благоприятным периодом развития эмоциональной отзывчивости старший дошкольный возраст [3: с. 36]. В этот период происходит способность воспринимать внешнее выражение эмоций и показывать их через жесты, мимику. Существенную значимость в формировании эмоциональной отзывчивости у старших дошкольников является способность распознавать эмоциональные переживания другого человека, поэтому эмоциональная отзывчивость дошкольника наиболее ярко проявляется в игровой деятельности.

Игра - исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме [2: с. 164]. В игровой деятельности осуществляется первоначальное воспитание многих качеств, которые необходимы ребенку в будущем. Игровая деятельность эффективно способствует развитию эмоциональной отзывчивости, так как взаимоотношения с другими людьми вызывает у ребенка сильные эмоциональные переживания. Дошкольник наблюдает за эмоциональным состоянием ровесника, понимает его потребности, интересы и откликается на них.

Играя, дети раскрепощаются, становятся более контактными, как для взрослых, так и для сверстников. Игры, упражнения и занятия, предлагаемые старшим дошкольникам, помогают им преодолевать трудности и проблемы, которые возникают у них, способствуют развитию и регуляции эмоций, у детей повышается уровень развития психических процессов, появляется способность выполнять виды деятельности, которые ранее были им недоступны. В ходе выполнения той или иной роли в игре ребенок моделирует значимые для него межличностные отношения, в которых отражаются эмоциональные переживания, связанные с данной ролью. Эти действия дают ребенку возможность прочувствовать последствия своих поступков, выявить смысл и

значение своей деятельности, а также формируют новые социальные мотивы деятельности и расширяют эмоциональный опыт дошкольника [1: с. 58].

Рассмотрим игры, которые способствуют развитию эмоциональной отзывчивости:

1. «Угадай эмоцию» - суть этой игры состоит в том, что ребенку предлагается выбрать карточку на которых изображены различные эмоции и показать выбранную эмоцию остальным детям. Дети должны угадать, какую эмоцию им показывают и как они определили.

   Данная игра способствует развитию правильного выражения своих эмоций и распознавания эмоций других людей.
2. «Зеркало» - суть этой игры состоит в том, что дети разбиваются на пары, становятся лицом друг к другу. С помощью мимики или пантомимики один ребенок передает другому ребенку разное настроение. Другой ребенок в роли «зеркала» должен быть его отражением, копировать его настроение и состояние.

   Данная игра способствует развитию распознавания эмоционального состояния и подражания другого человека.
3. «Мое настроение» - суть этой игры состоит в том, что детям предлагается рассказать о своем настроении в любой форме (показать, нарисовать и т.д.).

   Данная игра способствует развитию распознавания настроения других, умения описывать свое настроение.
4. «Хорошо – плохо» - суть этой игры состоит в том, что педагог описывает различные ситуации и просит детей дать оценку словами «хорошо» или «плохо».

   Данная игра способствует развитию различать чувства и эмоции людей, давать оценку на ситуацию.

С помощью игровой деятельности ребенок способен управлять своими эмоциями, правильно выражать и показывать их другим. Игра раскрывает эмоциональный опыт ребенка и характеризует его интеллект.

Проводя со старшими дошкольниками игровые занятия, игры должны быть направлены на развитие:

- способности к эмоциональному сопереживанию
- проявления сочувствия и сопереживания к другим людям
- ценностного отношения к моральной стороне поступков
- гуманного отношения к сверстникам, родным, животным

Таким образом, игровая деятельность способствует развитию эмоциональной отзывчивости и обогащает эмоциональный опыт старшего дошкольника.

Литература:

1. Андреенко, Т. А. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников. [Текст] / Т. А. Андреенко, О. В. Алекинова СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. 96с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, СПБ.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада [Текст] /А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др. / Под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985. 176 с.

УДК 159.922.7

СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Хабибулина Н.Р.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), группа 2ППО-ОВ,e-mail: nelya.93@mail.ru

В статье рассмотрены особенности организации основных видов деятельности дошкольников. Показано, что игра является ведущим видом деятельности для детей старшего дошкольного возраста. При помощи игры можно достичь различных целей, в том числе, воспитательных, образовательных, коррекционных. Сюжетно-ролевые игры направлены на формирование безопасности жизнедеятельности, а также на экологическое, трудовое воспитание, сбережение здоровья, профилактику заболеваний и психических расстройств.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, старший дошкольный возраст, психолого-педагогические условия, ФГОС, сюжетно-ролевые игры, дидактические принципы, безопасность жизнедеятельности, экологическая безопасность.

ROLE-PLAYING GAME OF MODERN PRESCHOOLERS

Habibullina N. R.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: nelya.93@mail.ru

In the article features of the organization of the basic kinds of activity of preschool children are considered. It is shown that the game is the leading activity for children of the senior preschool age. With the help of the game you can achieve various goals, including, educational, educational, correctional. Adults play an important role in organizing spontaneous games. They are aimed at developing the child's skills and skills necessary for safe living, obtaining the necessary knowledge. Spontaneous games are aimed at building life safety, as well as environmental, labor education, saving health, preventing diseases and mental disorders.

Key words: game, play activity, senior preschool age, psychological and pedagogical conditions, GEF, spontaneous games, didactic principles, life safety, environmental safety.

Проблема воспитания и обучения дошкольников является одной из наиболее важных и актуальных проблем современной педагогики. На данном этапе развития системы образования на первый план выдвигается создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями [1].

Педагогам отводится важная психолого-педагогическая роль в организации игр дошкольников. При помощи игр можно оказывать различные типы воздействия на ребенка, способствовать получению и закреплению новых знаний. Широкую популярность и значимость обрели сюжетно-ролевые игры. Требования к их содержанию и наполняемости разрабатываются в соответствии с возрастной группой и должны быть отражены в разработанных паспортах центров в группе. Рассмотрим каждый из них.

Проведенный анализ целей и задач проведения сюжетно-ролевых игр, показал, что в старшей группе они направлены в основном на формирование у детей основ безопасности жизнедеятельности. Основными целями таких игр является формирование у детей навыков безопасности жизнедеятельности и предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира). Это происходит не только в ходе стихийного взаимодействия с социальной действительностью и окружающим миром, но и в процессе целенаправленного приобщения ребёнка к социальной действительности в группе ДОУ. Все сюжетно-ролевые игры можно условно подразделить на три направления [3]:

- профилактика дорожно-транспортных происшествий и изучение правил дорожного движения;

- формирование умения беречь своё здоровье;

- профилактика пожарной безопасности.

Роль взрослых в проведении игр, в большинстве случаев заключаются в том, что они выступают в роли организаторов игровой деятельности детей. При этом, сами, как правило, участия в игре не принимают. Взрослые объясняют детям суть игры, ее правила, а также следят за ходом игры. Тем не менее, не исключена возможность участия взрослого человека в подобной игре. Многие практикующие педагоги при организации подобных игр, принимают участие и в самой игре, что позволяет им контролировать процесс игры, анализировать действия и отношения детей. Кроме основной – образовательной цели, в данном случае формируется и второстепенная функция – коммуникативные навыки.

Одной из основных игр, которые практикуются в условиях ДОУ, является игра «Чрезвычайные ситуации». Она рассчитана на детей в возрасте 4-6 лет и направлена на выработку понимания об опасных ситуациях чрезвычайного характера, которые могут произойти в повседневной жизни, в быту. Позволяет выработать у ребенка элементарные навыки поведения, правильных действий в различных ситуациях. Также позволяет получить теоретические знания и практические навыки по оказанию первой помощи пострадавшим.

В качестве основного дидактического материала используются игровые карточки, на которых изображены дети в различных ситуациях. Ребенок получает карточку, должен внимательно ее рассмотреть и объяснить, почему дети попали в такую ситуацию, и какие действия необходимо предпринять для того, чтобы благополучно выйти из сложившейся ситуации. В качестве подсказки применяются маленькие карточки, на которых изображены действия, которые могут помочь в той или иной ситуации. Ребенок должен выбрать действие и объяснить, почему он выбрал именно такое действие.

Возможны и другие варианты игры. К примеру, дети получают предмет, изображенный на маленькой карточке, после чего рассказывают, что это за предмет, и в каких ситуациях его можно применить.

Также часто применяют игру «Будь осторожен!». Она направлена на формирование у ребенка представлений об опасных предметах. В качестве дидактического материала применяют карточки с изображением опасных предметов, а также фишки различных цветов. Детей просят определить опасные и безопасные предметы. Для этого красным цветом закрывают опасные предметы, синим – безопасные.

Также есть альтернативный вариант в этой игре. Например, дети получают карточку с изображением опасного предмета, описывают его. Другие дети угадывают по описанию, какой именно предмет изображен на карточке.

Существует множество сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование здорового образа жизни, на изучение правил дорожного

движения, правил оказания первой помощи. Есть игры, направленные на выработку действий во время пожара.

Множество игр направлены на изучение правил поведения на дороге и на изучение основных правил дорожного движения. Например, всем известная игра «Светофор». Используется дидактическая игра «Хозяин-Светофорик», в ходе которой применяется макет перекрестка, на примере которого изучаются правила и разрабатывается логическое мышление, касающееся поведения на дороге. Дополнительно могут применяться схемы жестов регулировщика, атрибуты инструктора ДПС, дорожные знаки, дорожная разметка.

Широкое применение при организации игр нашли дидактические пособия «Острова Здоровячка и Хлюпика», «В стране Здраволандии», «Плюсы и минусы природных явлений», «Здоровей-ка». Целью является повышение у детей когнитивной компетентности о возможностях здорового образа жизни, оздоровления лекарственными травами, применения дополнительных средств профилактики простудных заболеваний; формирование у детей умения беречь свое здоровье. Планируется внедрение игр, направленных на формирование у детей знаний о безопасности на воде, в природе и в быту. Благодаря использованию этих игр, закладывается базовая основа трудовых умений детей, формируемая именно в старшей группе (в дальнейшем эти сформированные навыки и умения лишь совершенствуются).

Это положительные стороны использования игр в образовательном процессе. Тем не менее, есть и отрицательные стороны стихийных игр. При этом немаловажная роль такого негативного воздействия отводится взрослым, родителям, членам семьи. Так, дети зачастую являются свидетелями или участниками многочисленных застолий. При этом они перенимают образ, особенности поведения и стиль мышления взрослого человека. приходя в детский сад, в особенности после праздников, основными играми является «Празднование», «Застолье». Особенно часто дети играют в игру Новый год. При этом они имитируют не только новогодние подарки, деда Мороза, Снегурочку, но и употребление спиртных напитков «чокание» рюмками,

произносят многочисленные тосты, в точности повторяя поведение и перенимая образ родителей и гостей.

Зачастую дети готовят традиционные блюда, салаты, произносят различные фразы и проигрывают ситуации, свидетелями которых они были. Зачастую эти ситуации негативно отражаются на дальнейшем развитии ребенка и закладывают в нем своеобразную модель мышления. Дети, которые становятся участниками семейных ссор, часто проигрывают сцены ссор, произносят укоризненные и горячие фразы, хлопают дверьми, бьют посуду, что также накладывает свой отпечаток на модель поведения ребенка и закладывает основу мировоззрения и поведения взрослого человека.

Дети после праздников и выходных часто играют в игры, при которых они употребляют вино, распивают пиво. Сегодня довольно популярной стала игра «Пиво и суши», «Пиво и пицца», что отражает поведение взрослых и новые «семейные традиции». Довольно часто дети играют в «Доставку пиццы».

Также часто девочки играют в «Дочки-матери», где полностью отражается характер поведения матери и прослеживаются взаимоотношения между матерью и дочерью. Мальчики часто играют в «Войнушки», «Ниндзя», «Черепашки Ниндзя».

Дети часто проигрывают сцены из тех фильмов, которые им приходится видеть по телевизору. Так, если ребенок остается перед телевизором без присмотра, он может смотреть те фильмы, которые не оказывают нравственного и марально-этического воздействия на ребенка, не способствуют его развитию. Так, мальчики часто представляют себя в роли преступников, играют с оружием, попадают в перестрелки, криминальные сообщества. Часто наблюдаются игры, в которых дети являются участниками преступных сообществ, группировок, становятся наркодиллерами, наемными убийцами, связывают свой досуг с женщинами невысоких моральных качеств.

На девочек негативно воздействует современная мода, при которой они играют в моделей, роковых женщин, чье поведение не всегда соответствует требованиям и эталонам современного общества. Негативно отражаются на

поведении и современные стереотипы общества, при которых девочки стремятся к ложным «идеалам красоты», чрезмерной худобе, диетам, экстраординарной внешности.

Литература:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 46 с.
2. Бабунова, Т. М. Дошкольная педагогика / Т. М. Бабунова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208с.
3. Вавилова, Р.И. Сборник инструктивно-методических материалов по физической культуре. - М.: Просвещение, 2013.- 245 с.
4. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду / О.И.Давыдова, Л.Г.Богославец, А.А.Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 144 с.
5. Доронова, Т.Н. Основные направления работы ДОУ по повышению психолого-педагогической культуры родителей / Т.Н.Доронова // Дошкольное воспитание. - 2013. - №1. - С. 63.

УДК 159.922.7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Быкова Н.А.

Магистрант 2 курса Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: z-79@yandex.ru

В статье представлены материалы исследования, нацеленного на обоснование, разработку и апробацию комплекса педагогических условий

патриотического воспитания старших дошкольников посредством русских народных сказок.

Ключевые слова: дошкольное образование, патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, русская народная сказка.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE USE OF THE RUSSIAN FOLK TALE

Bykova N. Ah.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: z-79@yandex.ru

The article presents the materials of the study aimed at the justification, development and testing of a complex of pedagogical conditions of Patriotic education of senior preschool children through Russian folk tales.

Key words: preschool education, Patriotic education, children of senior preschool age, Russian folk tale.

Чрезвычайно актуальной в современной дошкольной педагогике является, ставшая уже аксиомой, традиционная отечественная научная позиция: патриотическое воспитание необходимо начинать в дошкольном возрасте [1]. Успешности и эффективности воспитания патриотических чувств у детей, начиная с первых лет жизни, способствует ряд особенностей развития ребёнка. В этот период происходит формирование основ общей культуры человека [1, 3], становление базиса ценностных ориентаций личности [4], интенсивное развитие эмоционального интеллекта [5], закладываются механизмы первичной социализации [1], начинается процесс национальной самоидентификации [4]. Дошкольное детство является благоприятным периодом для психолого-педагогического воздействия на ребёнка, так как в это время образы восприятия действительности, культурного пространства весьма ярки и сильны, они устойчиво запечатлеваются в сознании, остаются в памяти надолго, зачастую

на всю жизнь [3]. В связи с этим педагогам важно не упустить благоприятный этап для воспитания патриотических чувств в дошкольном детстве.

При этом можно утверждать, что целостная научная концепция воспитания гражданина, патриота России сегодня находится на этапе становления. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г.) нацеливает современную теорию и практику на разработку и внедрение задач формирования первичных представлений дошкольников о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа. Но у педагогов дошкольного образования возникает множество практико-ориентированных вопросов, затрагивающих конкретизацию содержания патриотического воспитания дошкольников и методические аспекты его реализации.

Данная проблематика находит недостаточное отражение в комплексных, системных современных педагогических исследованиях. Большинство авторов: Л.Н. Бережная (2014), Т.А. Семёнова (2012), О.В. Орлова и Л.Н. Шамьянова (2014), С.Д. Помулева и Л.С. Рощук (2015), Е.А. Царегородцева (2014) и другие указывают на значимость патриотического воспитания детей дошкольного возраста, но не предлагают целостных подходов для работы в данном направлении в современных условиях. Другие, например, Т.А. Брюханова (1999), Т.С. Бурылова и Н.А. Кочнева (2013), Д.А. Гусев и К.В. Васильева (2015), Т.А. Казимирская (2002), О.В. Коваленко (2014), Э.М. Шамшудинова (2013) и другие раскрывают в своих трудах только краеведческий компонент в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Изучению отдельных форм патриотического воспитания в дошкольных образовательных организациях посвящены исследования С.Т. Алиевой (2004), Е.И. Корнеевой (1995), А.Ю. Тихонова (1999) и других. Таким образом, характерной чертой современных исследований, связанных с воспитанием патриотических чувств детей дошкольного возраста, является отсутствие целостности, обращение к отдельным аспектам проблемы.

Анализ современных научных исследований в области патриотического воспитания детей дошкольного возраста позволяет выявить противоречия: между осознанием необходимости воспитания патриотических чувств детей и недостаточной концептуальной разработанностью научно-теоретических основ патриотического воспитания дошкольников в стандарте дошкольного образования; между пониманием необходимости начинать воспитание патриотических чувств с дошкольного возраста и недостаточной научной разработкой систематического содержательно-методического обеспечения данного процесса в современных условиях; между убеждением, что воспитание патриотических чувств успешнее происходит в процессе приобщения детей к национальному культурному наследию, и реальной утратой интереса и уважения к собственной национальной культуре в обществе.

Названные противоречия позволили сформулировать проблему нашего исследования: выявление педагогических условий воспитания патриотических чувств детей старшего дошкольного возраста посредством русской народной сказки. Исследовательская деятельность была нацелена на теоретическое обоснование, разработку и экспериментальную апробацию комплекса педагогических форм и методов патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством русской народной сказки.

Дизайн исследования предполагал первоначальное использование ряда диагностических методов: 1) наблюдения: а) в обычной жизни, б) в специально организованных педагогических формах работы с детьми; 2) опроса: бесед с детьми в повседневной жизни и на занятиях в детском саду. Формирующий эксперимент включал педагогическую работу по патриотическому воспитанию старших дошкольников посредством русской народной сказки в течение одного учебного года.

Первоначальная диагностика у 44-х детей старших групп (шестого года жизни) проводилась на базе дошкольного отделения № 3 ГБОУ «Школа № 1223 «Лингвистический центр» города Москвы проводилась в начале 2017-2018

учебного года. Детям были заданы вопросы: «Как называется страна, где ты живёшь?», «Что ты знаешь о своей родине?», «Ты любишь свою родину?». Полученные результаты позволили утверждать, что большинство ответов детей (72% от общего количества ответов) были эмоционально положительно окрашены. По выявленному отношению мы смогли сделать вывод о том, что у старших дошкольников развиты патриотические чувства, которые можно трактовать как любовь к родине.

Сходные данные были получены и в содержании ответов детей: 42 ребёнка их 44 опрошенных утвердительно ответили на вопрос «Ты любишь свою родину?», двое детей ничего не ответили, детей, которые высказались бы отрицательно, не было. При этом, ответы детей относительно знаний о родине не отличались разнообразием. Практически все дети говорили, что их родина – Россия, что это большая страна, столица России – Москва. Более половины опрошенных добавляли в ответах сведения, полученные в ходе путешествий с родителями по стране. Характерными были ответы, в которых дети путали сведения, полученные в поездках по зарубежным странам со знаниями о родине, например, упоминали о местах и достопримечательностях Турции и Египта, как о российских.

Наблюдения, проведённые за детьми в повседневной жизни и на занятиях, привели нас к заключению, что в различных видах детской деятельности (в играх, в продуктивной деятельности, а проектно-исследовательской деятельности) редко присутствовали темы и сюжеты, связанные с родиной, отражавшие патриотическое содержание. Фактический материал, полученный в ходе диагностического этапа исследования, позволил сделать вывод о необходимости разработки специального комплекса педагогических условий, направленных на воспитание патриотических чувств детей старшего дошкольного возраста.

Следует отметить, что при проведении формирующего этапа работы мы изначально столкнулись с затруднениями, которые были связаны с необходимостью реализации стандарта дошкольного образования. Во-первых, с

необходимостью обеспечения ключевого для нашего исследования принципа интеграции педагогического процесса. Он определил изначальное взаимное дополнение при планировании и реализации содержания всех образовательных областей. Во-вторых, практические затруднения в исследовательской деятельности касались требования переориентации педагогов с учебно-дисциплинарной модели организации образовательного процесса на личностно-ориентированную, предполагавшую совместную деятельность взрослых и детей.

Интеграции в содержании работы по патриотическому воспитанию старших дошкольников нам удалось достичь путём конкретизации направлений, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В частности, включением в педагогический процесс задач воспитания любви к близким людям, к детскому саду, к родному краю и к родной стране, к культурному достоянию своего народа, воспитания уважительного отношения к родной земле, защитникам Отечества, традициям государства. Проблема переориентации воспитателей на совместные формы работы с дошкольниками, включение родителей воспитанников в образовательный процесс группы решалась нами путём совместного планирования работы с педагогами. Также нами использовались обучающие открытые показы разнообразных форм работы с детьми и их родителями, которые проводились специально для педагогов.

В комплексно-тематическом планировании образовательного процесса в старшей группе дошкольной образовательной организации нами изначально был обозначен ряд тем, в которых делался акцент на решение задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста посредством русских народных сказок. Реализация плана работы по патриотическому воспитанию старших дошкольников в старшей группе детского сада осуществлялась нами с использованием всего многообразия педагогических средств: иллюстративных материалов, музыкальных произведений, предметов народно-прикладного искусства, информационно-коммуникационных средств и технологий. При

этом центральное место в нашей работе занимала русская народная сказка. Из всего многообразия использованных нами в патриотическом воспитании сказок наиболее заинтересовавшими детей были: «Зимовье зверей», «Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди», «Снегурочка» (она особенно нравилась девочкам), «Маша и медведь», «Мороз Иванович».

Педагогический процесс строился нами в соответствии с требованиями стандарта дошкольного образования и предполагал интеграцию разнообразных методов педагогической работы и видов деятельности детей старшего дошкольного возраста. Детские впечатления от восприятия русских народных сказок находили отражение в театрализованных играх. Мы убедились в том, что театрализованные игры дошкольников не напрасно считают своеобразным рубежом между художественной и игровой деятельностью ребёнка. Режиссёрские театрализованные игры (настольные, стендовые), игры-драматизации с куклами би-ба-бо, а также игры-импровизации активно сопровождались детским рисованием. В рисунках были отражены впечатления старших воспитанников, их отношение к персонажам сказок, присутствовали и элементы русской природы, русского быта и культуры народа. В театрализованных играх дошкольников как в особом виде художественной деятельности мы параллельно решали задачи развития восприятия ребёнком текста, формирования специальных художественно-игровых умений, становления самостоятельной творческой деятельности детей.

Русские народные сказки помогли эффективно реализовать это педагогическое содержание. Помимо прочего дети узнавали о быте, традициях и обычаях русского народа, запоминали и использовали новые для себя русские слова: названия одежды, посуды, интерьера и другие. Сказки позволяли нам раскрыть перед детьми идеал русского человека, который был в этом случае для детей не далёкой перспективой, а понятным и близким другом, на которого нужно стремиться быть похожим.

При ознакомлении дошкольников с русскими народными сказками мы стремились избегать прямых наставлений детям, но замечали в беседах по

фольклорным произведениям и в детских играх, что нравственный урок, который был заложен в содержании сказок, был доступен многим детям. Можно предположить, что этому способствовало не только многократное возвращение к тексту сказки, но и «вживание» в неё ребёнка, отождествление им себя с главным героем.

Педагогически целесообразными и наиболее успешными, на наш взгляд, формами работы с детьми были групповые и подгрупповые вечера сказок и досуги, дидактические игры по содержанию русских народных сказок (такие, как «Отгадай, из какой сказки», «Продолжи сказку», «Опиши героя сказки, а мы его назовём» и другие), выставки детских рисунков и поделок по мотивам русских народных сказок, создание книжек-самоделок, иллюстрирующих хорошо знакомые детям сказки и мультфильмов по ним.

На первоначальном этапе нами использовалось рассказывание, иногда чтение русских народных сказок воспитателем, которое всегда сопровождалось рассматриванием книжных иллюстраций, коллективное чтение, заучивание сказок наизусть по ролям, сочинение новых сюжетов сказок. После рассказывания или чтения русских народных сказок нами проводились беседы о прочитанном. Для нас было важно побуждать детей по собственной инициативе высказываться по поводу услышанного, акцентировать внимание детей на наиболее значимых моментах.

Интеграция методов, используемых нами в образовательном процессе, реализовывалась в том, что в патриотическом воспитании дошкольников мы стремились сопровождать словесные методы подвижными и музыкальными русскими народными играми, танцами и песнями, которые дети специально разучивали с руководителем по физическому воспитанию и музыкальным руководителем детского сада.

Для повторного ознакомления детей со сказкой нами применялись технические средства обучения и информационно-коммуникационные технологии. Использовался просмотр диафильмов, мультфильмов и эпизодов из художественных фильмов по русским народным сказкам традиционного, так

сказать «классического» содержания. С помощью мультимедийного оборудования мы показывали детям иллюстрации к русским народным сказкам, подбирали и демонстрировали фото и видеоматериалы, поясняющие жизнь, быт и традиции русского народа, о которых дети узнавали из сказок. Дети с удовольствием прослушивали аудиозаписи русских народных сказок в исполнении известных мастеров сцены.

После повторного восприятия сказки, когда дети уже частично усвоили содержание, активно использовалось инсценирование детьми отдельных эпизодов русских народных сказок. Было отмечено, что для старших дошкольников наиболее доступной формой инсценирования был настольный театр, а также театр мягкой игрушки. Инсценирование помогало детям активно воспринимать русскую народную сказку, выполняя ту или иную роль, ребёнок становился субъектом деятельности, переживал и осознавал всё, что происходило внутри сказки.

Драматизация как более сложный вид деятельности для старших дошкольников использовалась при организации досугов детей младшего возраста. Дети старшего дошкольного возраста готовились к драматизации совместно с педагогами группы и родителями воспитанников. В сотрудничестве с детьми взрослые придумывали и создавали элементы костюмов персонажей и декораций, распределяли между собой роли порой самым неожиданным образом, репетировали эпизоды, а затем представляли сказку зрителям из младших групп. Знакомство со сказкой обычно заканчивалось продуктивной деятельностью: рисованием, аппликацией или ручным трудом, лепкой персонажей сказки; постройкой нового дома для персонажей, рисованием или раскрашиванием иллюстраций к сказкам, из которых затем сшивалась книга и тому подобным.

Необходимо отметить особую роль родителей в проведении нашего исследования. Русская народная сказка – не временное явление в жизни детей, она должна иметь продолжение в семье. Проведённое нами анкетирование родителей, позволило выяснить, что в 16 семьях из изученных 44-х сохранилась

традиция чтения или рассказывания ребёнку сказки перед сном. В остальных случаях рассказывание и чтение сказок подменили просмотр телепередач и компьютерные игры перед сном.

В ходе исследования мы поставили перед собой задачу помочь родителям понять педагогическую ценность русской народной сказки, овладеть способами рассказывания сказок детям. Для решения этой задачи нами был проведен комплекс специальных мероприятий: консультации для родителей «Какие русские народные сказки рассказывать или читать ребёнку», «Как рассказывать или читать ребёнку русские народные сказки», «Чему учат детей русские народные сказки»; подбор и рассылка родителям информации о тематических музеях и выставках, театральных постановках в Москве для посещения всей семьей; проведение совместных досугов для детей и их родителей («Играем в русские народные сказки», «Придумай, чем может закончиться сказка»); организация выставок совместных работ детей и родителей («В гостях у русской народной сказки», «Моя любимая русская народная сказка», «Мой любимый герой русской народной сказки»).

При проведении экспериментальной работы мы пришли к выводу, что воспитание в детях дошкольного возраста патриотических чувств, воспитателю необходимо создать для всех детей группы поддерживающую эмоциональную обстановку, которая стимулирует положительное эмоциональное отношение к родной культуре в целом. Для того чтобы смысл народной сказки был осознан маленьким ребёнком, чтобы сказка сохранила свою воспитывающую функцию, необходима постоянная помощь взрослого.

Обобщая сказанное, отметим, что существенный вклад в патриотическое воспитание дошкольников, как наиболее близкая ребёнку-дошкольнику фольклорная форма, вносит народная сказка, Народная сказка способна побуждать детей к творческой деятельности, отражению детских знаний и впечатлений в играх, рисовании, лепке, аппликации, рассматривании книг, играх. С помощью народной сказки реализация задач патриотического

воспитания интегрируется с решением задач трудового, интеллектуального, эстетического, а также физического воспитания.

Литература:

1. Козлова, С.А. Воспитание основ патриотизма // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. – № 6. – С.4–7.

2. Полковникова, Н.Б. Особенности социального развития современных старших дошкольников: технология изучения и результаты // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М. – 2016. – № 4. – С. 919–926.

3. Полковникова, Н.Б. Развитие самосознания дошкольников в процессе деятельности восприятия сказки // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2017. - № 4. – С. 15–20.

4. Полковникова, Н.Б. Содержание и педагогические технологии поликультурного образования современных дошкольников // Общее и особенное в культурах и традициях народов: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 28–29 сентября 2017 года). – М.: Издательство Московского психолого-социального университета. – 420 с. – С. 282–287.

5. Савенкова, Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47 – 53.

УДК 159.928.22

ОСОБЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Князева А.Д.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: xena-bagira@yandex.ru

В работе рассмотрены особенности интеллектуальной одаренности старших дошкольников, выделены задачи развития способностей, обозначены методы и тенденции в развитии детской одаренности.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, старший дошкольный возраст, ФГОС ДО, одаренный ребенок.

FEATURES AND DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS IN PRESCHOOL AGE

Knyazeva A. D.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: xena-bagira@yandex.ru

The paper deals with the features of intellectual talent of older preschoolers, highlighted the problem of development of abilities, identified methods and trends in the development of children's talent.

Key words: intellectual giftedness, senior preschool age, gifted child.

Введение. Актуальность выявления и сопровождения одаренных детей стремительно нарастала последние четверть века. Постановка этих задач на сопровождения одаренных детей стремительно на правительственном уровне требует такого раскрытия природы творчества и одаренности, которое может указать путь их формирования.

Методы исследования: В данном исследования использовался метод анализа специальной литературы, обобщение, формально-логический метод.

Результаты исследования.

Опираясь на «Рабочую концепцию одаренности», под одаренностью понимаем «систематическое, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более

высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми», а одаренным ребенком называем того, который «выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [5].

В дошкольном возрасте ученные и исследователи особое внимание уделяют развитию общей умственной одаренности, включающие интеллектуальные и творческие способности ребенка. Нам близка точка зрения Н.Е. Вараксы и сотрудников кафедры социальной психологии развития Московского городского психолого-педагогического университета. Они отмечают, что умственная одаренность детей дошкольного возраста может быть охарактеризована с помощью трех основных компонентов:

- познавательной мотивации;
- умственных способностей;
- специфических дошкольных видов деятельности [2].

С введением ФГОС ДО, педагогические коллективы ДОУ самостоятельно определяют содержание и формы образовательной работы. Здесь сразу возникает множество вопросов. Вот некоторые из них: Как выявить одаренного дошкольника? Какие педагогические условия стимулируют раскрытие одаренности в дошкольном детстве? Как построить работу с одаренными детьми в детском саду?

Хорошо известным психологом Л.А.Венгером был отмечен один из подходов к анализу развития детских способностей, где понимание способности – это способы использования средств психической деятельности. Выявили три важных типа задач, которые встают перед детьми [1].

Задачи первого типа – задачи на значение, которые позволяют ребенку понимать ситуацию, в которой он оказался. В качестве инструмента выступают нормативно-стабилизирующие способности. Задачи второго типа позволяют ребенку действовать, выражая отношения с данной ситуации, и применяются способности к символическому опосредствованию. Третий тип задач возникает,

когда ребенок ищет способы преобразования ситуации для достижения нового творческого результата. Этот поиск идет с помощью диалектических способностей.

Важным компонентом детской одаренности как формой выступает реализация собственных замыслов в различных видах детской деятельности. И особое место здесь отводится проективной деятельности, которую необходимо организовывать и поддерживать в дошкольном образовательном учреждении.

Итак, мы переходим к качественным характеристикам мышления, которые являются качественными характеристиками и для творческой одаренности:

- оригинальность и гибкость мышления;
- продуктивность мышления. Обилие идей - основа и предпосылки для любого творчества.
- легкость ассоциирования. Умение находить связи между далекими по содержанию явлениями, моделями, концепциями.
- способность к прогнозированию и предвосхищению;
- высокая концентрация внимания. Полная погруженность в проблему и положительный настрой на ее решение при наличии отвлекающих помех. Это свойство является индикатором одаренности интеллектуальной, художественной, т.к. при этом реализуются творческие способности.
- отличная память, помогающая запоминать абстрактную информацию и не только.
- склонности и интересы. Как правило, упорство в достижении цели и широта интересов, являющаяся основой для собирания собственного многообразного опыта.

Одаренные дети имеют ряд психосоциальных особенностей развития:

- самоактуализация - стремление человека реализовать свои личностные возможности;
- перфекционизм - стремление доводить свои результаты до совершенства, соответствия самым высоким требованиям;
- социальная автономность - быть готовым к разного рода неожиданностям;

- эгоцентризм - неспособность выработать терпеливое отношение к другим, менее одаренным детям;
- соревновательность, конкуренция - важный фактор для закалки характера, развития личности;
- лидерство. Берет на себя ответственность - роль лидера, так как в силу интеллектуального превосходства над сверстниками лучше других видит эффективность игры, прогнозирует возможные ошибки действий партнеров по игре и стремиться их избежать;
- сверхчувствительность - способность улавливать то, что осталось незамеченными другими, источник повышенной уязвимости;
- юмор - эффективное средство психологической защиты.

Исходя из положений элитопедагогического подхода, рассматривающего как один из аспектов изучения вопросы воспитания одаренных детей, мы выделяем следующие факторы воспитания одаренных детей, обеспечивающие элитность (высокое качество) педагогических процессов: «выявление и развитие высоких способностей и качеств личности; использование индивидуального подхода в отборе методов, средств, форм воспитания; создание развивающей среды, что предполагает благоприятные возможности для максимально полного раскрытия талантов и дарований ребенка» [2, с. 240]. Такой подход, связанный с обращением к идеям энциклопедической образованности, всестороннего развития физических, интеллектуальных и творческих качеств, лидерских задатков подрастающего поколения, отражает потребность одаренной личности в максимально полном раскрытии ее талантов и способностей.

Таким образом, в педагогике одним из важных прикладных вопросов становится проблема создания оптимальных условий развития детей с разными видами одаренности в дошкольном возрасте.

В теоретическом плане сложность проблемы обучения и развития одаренных детей обусловлена разнообразием видов одаренности и теоретических подходов к проблеме одаренности и ее развитию. Вследствие

чего происходит теоретико-методологическая редукция одаренности к различным ее видам и формам ее проявления в зависимости от теоретической позиции (высокие интеллектуальные или учебные достижения, творческость, гибкость и оригинальность мышления, сенсомоторные или технические способности и т. д.).

Методы работы с одаренными детьми в образовательной организации зависят от типов детских способностей, обозначенных выше. Для детей с ранним подъемом интеллекта целесообразно введение факультативов и спецкурсов с усложненным образовательным материалом. Переходить из класса в класс психологи не рекомендуют, т.к. это дает возможность умственного развития, но нарушается общение со сверстниками.

Детям с проявлением способностей к определенным наукам рекомендуется обучаться в классах с углубленным изучением отдельных предметов, в школьных кружках, во внешкольных учреждениях и самостоятельно. Детям с признаками одаренности продуктивно давать возможность реализации своих творческих идей, решать задания нестандартным способом, обучаться по индивидуальным программам [1]. Для работы с детьми, обладающими признаками одаренности, следует отбирать педагога также с незаурядными способностями, т.к. личность педагога является одним из наиболее важных факторов в процессе развития одаренных детей. Б. Блум считает, что такой педагог должен уметь эмоционально вовлечь ребенка в работу, обладать профессиональной компетентностью и выводить на высокопрофессиональный уровень.

В настоящее время в организации развивающих занятий в ДО используется принцип интеграции. Если рассматривать интеллектуальную одаренность как форму развивающейся компетентности и учитывать эффект инверсии развития одаренности от детства к взрослости, то в школьной образовательной практике необходимо учитывать следующие принципиальные моменты.

Во-первых, при идентификации признаков одаренности нельзя ориентироваться на выявление «одаренных детей» в силу эффекта инверсии в развитии одаренности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с «Рабочей концепцией одаренности» [5], следует говорить о выявлении детей с признаками одаренности (с дальнейшим отслеживанием динамики развития каждого такого ребенка, не исключая при этом естественного угасания проявлений детской одаренности).

Во-вторых, нельзя сосредоточивать все организационные и финансовые инициативы на «работе с интеллектуально одаренными детьми», поскольку гораздо более важной является задача развития интеллектуальных ресурсов всех детей в рамках общеобразовательной школы. По мнению В. И. Панова [3], учитывая экологические аспекты проявления и формирования детской одаренности, следует иметь в виду, что становление психологических механизмов интеллектуальной одаренности — процесс нелинейный, предполагающий возможность неожиданной реорганизации и кристаллизации индивидуального ментального опыта под влиянием новых событий, новых ситуаций и новых форм общения.

В-третьих, поскольку обучение детей с ранним подъемом интеллекта и со способностями к определенным предметам носит не массовый характер, специальный отбор педагогов для работы с такими детьми не ведется, однако, в целом, коллектив педагогов готов стимулировать желание детей развивать способности и делает это. Специальный отбор детей по особенным способностям не ведется; обучаем детей, проживающих на закрепленной за образовательным учреждением территории.

В-четвертых, методы обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности не следует строить исключительно на принципах «ускорения» или «интенсификации». Приоритетными должны быть методы, обеспечивающие рост компетентности в соответствующей предметной сфере (различные варианты обогащающего обучения, исследовательские и проектные методы,

разные формы взаимодействия с компетентными взрослыми профессионалами, в том числе в режиме дистантного обучения или тьюторства).

Таким образом, можно сделать вывод, что интеллектуальная одаренность ребенка и взрослого имеет в своей основе разные психические ресурсы. Соответственно, в онтогенезе возможен эффект инверсии развития одаренности: не всякий ребенок с признаками интеллектуальной одаренности превращается в одаренного взрослого человека, в свою очередь, ребенок, не проявивший в детстве признаков одаренности, может превратиться в одаренного взрослого.

Важнейшую роль в «превращении» детской одаренности в одаренность взрослого человека играет взаимодействие ребенка с обогащенной и вариативной предметной средой, соответствующей его избирательным интересам и включающей его в разнообразные виды «взрослой» (проектно-исследовательской либо практической) деятельности.

Литература:

1. Венгер, Л.А., Дьяченко, О.М. Программа Одарённый ребенок 5-6 лет. - М.: Новая школа, 1995. - 25 с.

2. Веракса, Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии.- 2003.- N 6.- С. 17-31.

3. Панов, В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. - М.: Изд-во РУДН, 2005. 300 с

4. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. — 288 с.

5. Рабочая концепция одаренности. / под ред. Д.Б. Богоявленской. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003 — 34 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

Соловьева Л.Н.

Магистрантка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: ludniksol@mail.ru.

В статье представлено определение и конкретизация понятия познавательной активности старших дошкольников, методология организации и содержания игр соревновательного характера со старшими дошкольниками, содержание и результаты проведенной автором опытно-экспериментальной работы по развитию познавательной активности старших дошкольников в процессе игр соревновательного характера.

Ключевые слова: **познавательная активность, познавательная деятельность, любопытство, любознательность, познавательный интерес, вопросительно-исследовательская активность, игры соревновательного характера.**

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL GAMES

Solovyova L.N.

Moscow City University, Moscow, Russia, (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: ludniksol@mail.ru.

The article presents the definition and specification of the concept of cognitive activity of senior preschoolers, the methodology of the organization and content of games of a competitive nature with senior preschoolers, the content and results of the author's experimental work on the development of cognitive activity of senior preschoolers in the games of a competitive nature.

Keywords: cognitive activity, cognitive activity, curiosity, curiosity, cognitive interest, question-research activity, competitive games.

Современный заказ общества сориентирован на выпускника, который не только обрел некоторый объем энциклопедических знаний, но и обучился применять приобретенные познания в процессе активной деятельности. Познавательные интересы предполагают склонность ребенка постигать новое, выявлять непонятное в качествах предметов и их свойствах, а также явлений окружающей действительности, желание вникать в их суть, отыскать между ними взаимосвязи и взаимоотношения. Вопросам развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста уделяется особенное внимание в силу принятия ФГОС дошкольного образования, который как основной принцип дошкольного образования рассматривает формирование познавательных действий и познавательных интересов ребенка в разных типах деятельности.

Проблема исследования заключается в определении, являются ли интеллектуальные игры соревновательного характера фактором, ускоряющим процесс развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста или не влияющими на данный процесс.

В психолого-педагогической науке нет единства в осознании феномена познавательной активности. Вслед за Г.И. Щукиной под данным термином мы понимаем качество личности, которое включает стремление ребенка к познанию [5].

В качестве структурных компонентов (показателей) познавательной активности в данной работе мы рассматриваем:

- познавательную потребность;
- познавательный интерес ;
- вопросительно-исследовательскую активность;
- исследовательскую активность, любознательность.

Активизация познавательной деятельности представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность воспитателя по увеличению

уровня познавательной активности . Г.Х. Вахитовой говорится о возможностях формирования познавательной мотивации старших дошкольников в игровой деятельности.

В.В. Воскобович определяет интеллектуальные развивающие игры как интеграцию психологических и педагогических технологий, осуществляющих стимуляцию развития познавательной сферы и выработку определенных навыков и умений.

А.И. Савенков акцентирует внимание на том, что нужно создавать ситуации на развитие у дошкольников умение видеть проблемы. Им предложены интеллектуальные игры соревновательного характера, в частности, игра «Трудные слова» (способ определения понятий) [2].

О.В. Цаплина предлагает занятия по логике, состоящие из трех блоков: 1) словесные игры, 2) практические задания, 3) собственно логические задачи [4]. Каждое задание исходно содержит в себе различные уровни сложности, что позволяет организовать широкую вариативную работу с детьми. Такой подход, согласно О.В. Цаплиной, дает возможность более слабому выполнять задания на актуальном для него уровне развития.

Исследование проводилось нами на базе МАДОУ детский сад № 2 «Карамелька» ЩМР МО, Московская область, г. Щелково, мкр-н Богородский, дом 4. В исследовании принимало участие 50 детей 5-6 лет.

Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что систематическое проведение специально подобранных интеллектуальных игр соревновательного характера способствует ускорению процесса развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из понимания структуры познавательной активности старших дошкольников нами были подобраны методики ее диагностики:

- методика «Познавательная потребность дошкольника»: исследование познавательной потребности (В.С. Юркевич, Э.А. Баранова);

- методика «Сахар»: исследование познавательного интереса (Л.Н. Прохорова);

- методика «Оценка вопросительных проявлений у детей»: исследование вопросительно-исследовательской активности (Т.А. Серебрякова);

- методика «Да-нет» Н.Р. Климовой: диагностика исследовательской активности и любознательности (адаптированный вариант).

По итогам проведения констатирующего этапа исследования особенностей развития познавательной активности старших дошкольников были сделаны следующие выводы: низкий уровень познавательной потребности у 16 % детей экспериментальной группы и у 12 % детей контрольной группы; низкий уровень познавательного интереса у 12% детей экспериментальной группы и 12% контрольной группы; низкий уровень вопросительно-исследовательской активности у 20% детей экспериментальной группы и у 16% контрольной группы; низкая исследовательская активность и любознательность у 20% детей экспериментальной группы и 12% контрольной группы.

Далее нами была разработана и апробирована система работы по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе игр соревновательного характера. Работа проводилась в форме интеллектуальных состязаний с участием двух команд детей (в том числе, с участием родителей), пяти команд детей, пар детей. Сценарий данных занятий включал комплекс специально подобранных интеллектуальных игр, в частности, варианты игр «Блоки Дьеныша» и развивающих игр Б. П. Никитина [8], дидактические игры, игры-головоломки, отгадывание загадок, игры-эксперименты, игровые проблемно-практические ситуации; игры на формирование понимания последовательности событий, изображенных на картинках; моделирование из конструктора Лего; игры на формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами. Элементы соревновательности на занятиях создавались с помощью: стимула получения титула, звания; стимула получения большего количества очков, фишек; перспективы получения награды; перспективы индивидуальной или общегрупповой победы, признания. Периодичность проведения занятий: 1 раз в неделю. Всего планом было предусмотрено проведение 17 занятий.

Проведенная в рамках формирующего этапа работа на основе применения игр соревновательного характера способствовала развитию познавательной активности старших дошкольников, а именно:

- более интенсивному росту уровня развития познавательной потребности: дети стали более эмоционально-положительно относиться к интересному для них занятию, связанному с умственным напряжением, дети стали чаще задавать вопросы и дожидаться ответа на них; также в речи детей чаще стали фигурировать вопросы-цепочки (за одним вопросом следовал другой, третий, относящийся к одной теме вопрос). Количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития познавательной потребности после формирующего этапа увеличилось от 5 чел. (20%) на констатирующем этапе до 18 чел. (72%) на контрольном этапе;

- повышению уровня развития познавательного интереса: дети стали проявлять более устойчивый интерес к опытно-экспериментальной деятельности, они стали получать удовольствие от самого процесса познания и узнавания нового об изучаемом явлении. При повторной диагностике в экспериментальной группе дети стали чаще по собственной инициативе проявлять исследовательскую активность, самостоятельно задавать познавательные вопросы по поводу определения причинно-следственных связей, выделять существенные признаки и стороны изучаемого явления. Количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития познавательного интереса после формирующего этапа увеличилось от 12% на констатирующем этапе до 48% на контрольном этапе;

- более интенсивному росту уровня развития вопросительно-исследовательской активности: дети стали эмоционально положительно реагировать при выполнении заданий, активно и самостоятельно вступать в активное обсуждение вопроса, стали чаще высказываться по содержанию проблемы, содержанием вопросительных проявлений у них чаще стали вопросы-рассуждения, вопросы детей стали чаще направляться на установление причинно-следственных связей и зависимостей. Количество

детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития познавательного интереса после формирующего этапа увеличилось от 12% на констатирующем этапе до 44% на контрольном этапе;

- более интенсивному росту уровня развития исследовательской активности и любознательности: дети стали проявлять больший интерес к новым объектам, испытывать чувство удовольствия от процесса познания и узнавания через систему вопросов не прямого характера. Они стали чаще показывать свою сориентированность на поиск ответа, а не на последующие вопросы; также дети экспериментальной группы при повторной диагностике по данной методике стали чаще пытаться задавать вопросы, помогающие найти ответ, количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития исследовательской активности и любознательности после формирующего этапа увеличилось от 16% на констатирующем этапе до 52% на контрольном этапе.

Таким образом, была подтверждена рабочая гипотеза: систематическое проведение специально подобранных интеллектуальных игр соревновательного характера способствует ускорению процесса развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2010. 416 с.

2. Савенков, А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников [Электронный ресурс]. URL: http://dob.1september.ru/article.php?ID=200702415 (Дата обращения: 26.03.2018).

3. Травинова, Г.Н. Структура психологической готовности педагога дошкольной образовательной организации к взаимодействию с дошкольниками // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. Сборник докладов XXIII-й Международной научной конференции. 2015. С. 55-61.

4. Цаплина, О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. №1 (79). С. 44-53.

5. Щукина, Г.И. Проблема познавательной потребности в педагогике. М.: Педагогика, 2001. 351 с.

УДК 159.9

КОГНИТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ

Трофимова Н.И.

Магистрантка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: nina999922@yandex.ru

В современных условиях, переживаемых нашим обществом, исследование интеллектуальной одаренности становится одним из главенствующих академических направлений. Во-первых, интеллектуальные способности людей считаются важным резервом человеческой культуры, актуализация которых может стремительно поднять качество различных социальных реформ. Во-вторых, одним из главных факторов экономического развития в нынешних условиях оказывается интеллектуальное производство, а существенной формой собственности - собственность интеллектуальная. В-третьих, интеллектуальное творчество, будучи необходимой стороной человеческой духовности и условием индивидуальной свободы людей, выдвигается тем самым в качестве социального механизма, противостоящего регрессивным установкам в развитии общества. В-четвертых, только лишь работа интеллекта может гарантировать вероятность возникновения нового знания.

Ключевые слова: задатки, способности, интеллектуальная одаренность, когнитивная активность, дети дошкольного возраста.

THE COGNITIVE ACTIVITY OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS

Trofimova N. I.

Moscow City University, Moscow, Russia, (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: nina999922@yandex.ru

In modern conditions, experienced by our society, the study of intellectual giftedness is becoming one of the dominant academic areas. First, the intellectual

abilities of people are considered an important reserve of human culture, the actualization of which can rapidly improve the quality of various social reforms. Secondly, one of the main factors of economic development in the current conditions is intellectual production, and an essential form of ownership is intellectual property. Third, intellectual creativity, being a necessary part of human spirituality and a condition of individual freedom of people, is thus put forward as a social mechanism that opposes regressive attitudes in the development of society. Fourth, only the work of the intellect can guarantee the probability of new knowledge.

Key words: inclinations, abilities, intellectual talent, cognitive activity, preschool children.

Известно, что дети рождаются с одинаковыми задатками, т.е. имеют примерно равные возможности для развития способностей. Чтобы проявилась одаренность, должны быть созданы условия для развития этих способностей. Недаром, этимология термина одаренность исходит от корня «дар», т.е. родители или педагоги могут подарить ребенку возможность стать одаренным. Такие условия можно создавать специально. В этом заключается актуальность исследования. Ульрик Нейсер дал следующее определение когнитивной активности: «Когнитивная, или иначе познавательная, активность – это активность, связанная с приобретением, организацией и использованием знания. Такая активность характерна для всех живых существ, и в особенности для человека. По этой причине исследование познавательной активности составляет часть психологии» [3].

Джордж Келли, полагал, что каждый человек в душе исследователь, который стремится познать и интерпретировать мир своих переживаний, стараясь сделать прогноз на будущее. Термин, предложенный в психологии личности Дж. Келли, для обозначения когнитивных процессов называется конструкт или система психологических свойств, обеспечивающих человеку выполнение какой-либо психологической функции. Примером психологического конструкта может быть интеллектуальная одаренность [2].

Интеллектуальная одаренность характеризуется интеллектом «выше среднего». Она обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей,

использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям [4].

Интеллектуально одаренный ребенок – ребенок, отличающийся остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью, проявляющий выраженную и разностороннюю любознательность, часто и на длительное время погружающийся в то или иное занятие, охотно и легко учащийся, выделяющийся умением хорошо излагать свои мысли.

Природная сторона человека развивается и изменяется на протяжении всей его жизни. Эти развития и изменения носят возрастной характер. Источник социального развития личности находится во взаимодействии личности и общества. На формирование личности, его способностей влияют три фактора: воспитание, социальная среда и наследственные задатки.

Под одаренностью ребенка Н.С. Лейтес [5] понимает более высокую, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления.

Ребенок, у которого умственный возраст соответствует его хронологическому возрасту, имеет IQ, равный 100; ребенок, опережающий свой возраст в умственном развитии, имеет IQ, больший, чем 100; ребенок, отстающий от своего возраста, имеет IQ, меньший, чем 100. М. А. Холодная выделяет шесть типов интеллектуально одаренных людей: 1) с показателем общего интеллекта более 135–140 единиц; 2) с высоким уровнем академической успешности; 3) с высоким уровнем развития творческих интеллектуальных способностей – показателей быстроты порождения идей и их оригинальности; 4) с высокой степенью успешности в выполнении тех или иных видов деятельности; 5) с экстраординарными интеллектуальными достижениями; 6) с экстраординарными интеллектуальными возможностями, связанными с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей [6].

Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека) [1]:

1. Детская одаренность зачастую обозначается как выражение закономерностей возрастного развития. Любой детский возраст содержит свои посылы формирования способностей. К примеру, дошкольники характеризуются неповторимой склонностью к освоению языков, значительным уровнем любознательности, чрезмерной интенсивностью воображения; для старшего подросткового возраста отличительными считаются разнообразные формы поэтического и писательского творчества и т.п. Высочайший условный вес возрастного фактора в свойствах одаренности в некоторых случаях создает подобие одаренности (т.е. «маску» одаренности, под которой – обыкновенный дошкольник) в виде ускоренного развития конкретных психических функций, специализации интересов и т.п.

2. Под воздействием смены возраста, воспитания, усвоения общепризнанных мерок культурного поведения, вида домашнего воспитания и т.д. может осуществляться «угасание» свойств детской одаренности. Вследствие этого весьма трудно дать оценку границу устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на конкретном отрезке времени. Помимо этого, появляются проблемы относительно мониторинга превращения талантливого ребенка в одаренного взрослого.

3. Своеобразие динамики развития детской, одаренности зачастую проявляется в варианте неравномерности (рассогласованности) психического формирования. Таким образом, наравне с высоким уровнем формирования тех либо иных способностей прослеживается отставание в формировании письменной и устной речи; высокий уровень специфических способностей может совмещаться с недостаточным формированием общего интеллекта и т.д. В результате по одним показателям школьник способен идентифицироваться как одаренный, согласно иным – как отстающий в психическом развитии.

4. Проявления детской одаренности нередко сложно отличить от обученности (либо шире – уровня социализации), являющейся итогом более

благоприятных обстоятельств жизни данного ребенка. Понятно, что при одинаковых способностях ребенок из семьи со значительным социально-экономическим статусом (в тех вариантах, когда семья прилагает действия по его формированию) станет демонстрировать наиболее высокие успехи в конкретных типах деятельности по сопоставлению с ребенком, для которого не были сформированы подобные условия.

Наиболее отличные способности детей не считаются прямым и необходимым признаком его достижений в будущем. Свойства одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, подходящих обстоятельствах могут со временем исчезнуть.

Учитывание данного условия в особенности значим при организации практической деятельность с одаренными ребенком. Не нужно применять оборот «одаренный ребенок» в проекте констатации (строгой фиксации) статуса конкретного ребенка, поскольку явен психологический драматизм ситуации, когда дошкольник, привыкнувший к тому, что он «одаренный», на следующих стадиях развития неожиданно справедливо теряет признаки собственной исключительности. Может появиться мучительный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специальном образовательном учреждении, однако затем прекратил расцениваться одаренным.

Отталкиваясь от данного, в практической работе с ребенком взамен определения «одаренный ребенок» необходимо применять понятие «признаки одаренности ребенка» (либо «ребенок с признаками одаренности»).

По современным психологическим представлениям [3], интеллектуальное формирование совершается главным образом в годы возрастного созревания. Проявления интеллектуальной одаренности у детей сопряжены с чрезмерными способностями детских лет жизни в целом.

Нужно иметь в виду, что в ранние дошкольные годы быстрое интеллектуальное развитие совершается у абсолютно всех детей. У любого ребенка дошкольного возраста формируются многочисленные способности,

сложнейшие качества ума.

Согласно получившей распространение точке зрения, к 6 годам это формирование осуществляется уже больше, чем на треть, к 8 – наполовину, а к 12-ти годам – на 3 четверти.

С раннего возраста одарённых детей отличает высокая познавательная активность.

Всем нормально развивающимся детям присуща интеллектуальная динамичность, потребность в интеллектуальных впечатлениях и в интеллектуальных усилиях – в этом органически нуждается их стремительно формирующийся, созревающий мозг. Абсолютно всем здоровым детям характерны внимание к новизне, желание испробовать, познать.

Велика значимость активности и усилий се регулирования у подрастающего человека и в последующем.

Изучением творческой одарённости детей занимаются многие исследователи (В.А. Крутецкий, А.П. Линькова, И.В. Дубровина и др.). Исследованиями установлено наличие индивидуальных различий в успешности обучения, а также различия в творческих возможностях (творческом потенциале) детей и учащихся. Доказана дифференциация всех детей в каждом возрасте по их творческому потенциалу – от умственной отсталости до высокой талантливости и общей одарённости. Получен большой фактический материал, позволивший создать первичное представление о структуре одарённости. Оказалось, что психологическая структура одарённости совпадает с основными структурными элементами творческой деятельности.

Могут быть выделены соответствующие психологические проявления одаренности [4]:

1. В практической деятельности, в частности, можно отметить способность в ремеслах, спортивную и организационную.

2. В познавательной деятельности – умственную одаренность разных типов в зависимости от предметного содержания работы (одаренность в сфере естественных и гуманитарных наук, умственных игр и др.).

Ребенок с логико-математическими задатками проявляет большой интерес к цифрам, вычислениям, сравниванию, измерению, упорядочиванию. Он сам с легкостью разбирается в различных измерениях времени, быстро учится играть в шашки, шахматы и другие логические игры.

Задатки к научной работе выражаются в любознательности, стремлении все классифицировать, любви к абстрактным понятиям и обобщениям, умении выразить словами и свою, и чужую мысль. В зависимости от интересов, такой ребенок с удовольствием чертит, рисует схемы, проводит эксперименты и опыты, наблюдает за природой.

Технические задатки проявляются в интересе ребенка к различным механизмам, приборам и чертежам. Первые игрушки такого малыша – конструкторы и модели. А у папы технически одаренного ребенка всегда есть хороший помощник и верный ученик при ремонте какой-либо техники.

Спортивные задатки могут проявляться самым различным образом. К спорту и танцам склонен энергичный, подвижный, гибкий, выносливый, активный, смелый ребенок. Очень часто физически такой малыш развит лучше, чем его сверстники. Если ребенок со спортивными задатками ходит в секцию, он с готовностью принимает участие в соревнованиях и всегда стремится стать первым.

3. В художественно-эстетической деятельности – хореографическую, театральную, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность. Художественные задатки проявляются у ребенка не только в рисовании, но и в лепке, черчении, фотографировании, создании украшений и одежды. Такой малыш достаточно рано начинает правильно комбинировать цвета, видеть самую удачную композицию. В рисунках таких детей часто можно увидеть фантастические образы и фигуры.

Ребенок с литературными задатками отлично описывает случившиеся на его глазах ситуации, умеет сочинять и придумывать, хорошо пишет школьные сочинения и стихи. В письменной и разговорной речи он часто использует слова, передающие эмоциональное состояние людей, красоту природы.

Практически всегда ребенок с литературными способностями любит читать.

Малыш с музыкальными задатками с легкостью запоминает и воспроизводит услышанную мелодию, стремится научиться петь и играть на каком-нибудь инструменте, с раннего детства пытается сочинять музыку. Такой ребенок обычно чувствителен к звучанию, темпу и ритму речи, поэтому ему легко даются и иностранные языки.

Артистические задатки у ребенка не следует путать со вполне естественным для этого возраста желанием покривляться перед зеркалом. Потенциальный артист замечательно читает стихи, умеет красочно и в лицах изобразить увиденную ситуацию, легко воспроизводит позы, мимику и жесты людей.

4. В коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность [1]. Лидерские задатки проявляются у ребенка в способности увлечь других детей, умении понятно объяснять, просчитывать и планировать. Такой ребенок не ждет, когда решат за него, он самостоятельно организует досуг своей компании. Малыш с лидерскими способностями пользуется авторитетом среди ровесников, он способен помирить ссорящихся и найти контакт с незнакомыми детьми.

5. В духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая выражается в создании новейших духовных ценностей и служении людям [1].

Психологические характерные черты ребенка, показывающих одаренность, смогут рассматриваться только как свойства, сопровождающие одаренность, однако не безусловно, как условия, её производящие. Блестящая память, необыкновенная наблюдательность, способность к моментальным вычислениям и т.п. сами по себе далеко не каждый раз говорят о наличии одаренности. По этой причине наличие отмеченных психологических особенностей может быть только основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о её абсолютном присутствии. Необходимо выделить, что поведение одаренного ребенка совершенно не обязательно должно соответствовать одновременно всем перечисленным выше

показателям. Поведенческие свойства одаренности (инструментальные и в особенности мотивационные) вариативны и зачастую двойственны в своих проявлениях, так как во многом подвластны от предметного содержания деятельности и общественного контекста. Тем не менее, даже существование одного из данных свойств обязано привлечь внимание профессионала и направлять его на скрупулезный и продолжительный по времени анализ всякого конкретного индивидуального случая.

Встреча с одаренными детьми, по сути, является и для педагога, и для психолога своеобразным экзаменом в профессиональном, личностном и даже в духовно-нравственном отношениях. В случае успеха она принесет ни с чем не сравнимые положительные переживания, в случае неудачи – соответственно отрицательные. Но в обоих случаях такая встреча дает возможность пережить «точку роста» продвижения на пути профессионального и личностного становления.

Таким образом, интеллектуальная одаренность - это, безусловно, не дар, а результат длительного внутреннего процесса выстраивания и роста индивидуальных когнитивных ресурсов личности, направление которого определяется специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность склада его ума.

Литература:

1. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология [Электронный ресурс] : учеб. / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – Электрон. дан. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 526 с. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/65984. – Загл. с экрана.

2. Интеллектуальный потенциал и инновационная активность вузовской молодежи: коллективная монография [Электронный ресурс] : монография – Электрон. дан. – Томск : ТГУ, 2014. – 192 с. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/68284. – Загл. с экрана.

3. Мякишева, Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс] : монография – Электрон. дан. – Москва : Издательство «Прометей», 2011. – 160 с. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/3836. – Загл. с экрана.

4. Орлова, С.Н. Развитие творческого мышления личности: монография [Электронный ресурс] : монография – Электрон. дан. – Красноярск : СибГТУ, 2014. – 196 с. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/60811. – Загл. с экрана.

5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса [Электронный ресурс] : – Электрон. дан. – Москва : Академия, 2012. - 239 с. – Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/3836. – Загл. с экрана.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Царёва Е.М.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: komina.1970@mail.ru

В статье рассмотрены особенности адаптированности ребенка к условиям пребывания в ГКП ДОО, обоснованы параметры измерения данного показателя. При этом мы учли, что режим ГКП не включает прием пищи и сон, в связи с чем были предложены определенные параметры адаптированности ребенка к условиям пребывания в ГКП ДОО.

Ключевые слова: адаптированность, эмоциональное состояние, социальные контакты, навыки самообслуживания, группа кратковременного пребывания.

FEATURES OF ADAPTATION OF THE YOUNG CHILD TO THE CONDITIONS OF STAY IN SHORT-STAY GROUPS

Tsaryova E.M.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: komina.1970@mail.ru

In the article the peculiarities of the features of adaptation of the child to the conditions of stay in the short - stay groups, justified the parameters of measurement of this indicator, we took into account that the regime does not include eating and sleeping, in connection with which certain parameters of adaptation of the child to the conditions of stay in short-stay groups.

Key words: adaptability, emotional state, social contacts, self-service skills, short - stay group.

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям общественного воспитания не теряет своей актуальности уже много лет в силу значимости периода раннего детства для всего последующего развития ребенка и крайней уязвимостью его организма к воздействию многочисленных факторов, связанных с изменением условий жизни. Выдающимися отечественными учеными (Н.М. Щелованом, Н.М. Аксариной, Г.М. Ляминой, Е.К. Кавериной, Н.Ф. Ладыгиной, М.И. Лисиной и др.) создана уникальная научно-методическая база, позволившая в Советский период выстроить достаточно эффективную систему общественного воспитания детей раннего возраста в условиях дошкольных учреждений, обогащенную программно-методическим сопровождением образовательного процесса [1].

Возрождение системы общественного воспитания детей раннего возраста на современном этапе началось со времени организации групп кратковременного пребывания (ГКП), получивших название адаптационных, основной целью которых является адаптация детей к условиям дошкольной организации и обогащение социального опыта посредством участия детей в разных видах деятельности (предметной, коммуникативной, игровой, музыкальной, изобразительной и др.) [6].

Проектируя программу психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста, мы исходили из требований ФГОС дошкольного образования, этапов адаптационного процесса, режима функционирования ГКП и результатов первичной диагностики в ходе пролонгированного наблюдения за поведением ребенка в течение первой недели посещения им группы.

Цель исследования: проверка эффективности разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания дошкольной образовательной организации (ДОО).

На основе результатов теоретического анализа нами был разработан проект программы психолого-педагогического сопровождения детей 3-го года жизни в адаптационный период, включающий четыре взаимосвязанных этапа: I этап – информационно-подготовительный; II этап – прогностический; III этап – основной формирующий; IV этап – контрольно-аналитический.

Основной показатель, который мы изучаем – это адаптированность ребенка к условиям пребывания в ГКП ДОО [2]. Обосновывая параметры измерения данного показателя, мы учли, что режим ГКП не включает прием пищи и сон. Поэтому были выделены следующие основные параметры, свидетельствующие об уровне адаптированности ребенка к условиям пребывания в ГКП ДОО: 1. Эмоциональное состояние. 2. Социальные контакты. 3. Навыки самообслуживания.

Данные параметры изучались с использованием диагностической методики А.И. Остроуховой, направленной на изучение уровня адаптированности детей раннего возраста к условиям ГКП ДОО [3].

Результаты диагностики представлены в таблицах 1, 2 и рисунке 1.

Таблица 1.

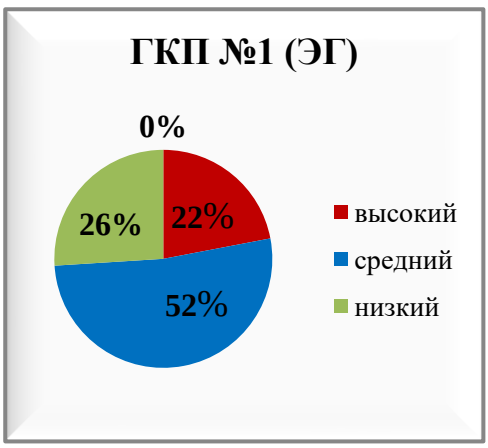
Результаты первичной диагностики уровня адаптатированности детей третьего года жизни в ГКП № 1

Уровни адаптированности	Эмоциональное состояние		Социальные контакты		Навыки самообслуживания		Среднее значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%
Высокий (легкая адаптация)	5	28	4	22	3	17	22
Средний (средняя степень адаптации)	9	50	10	56	9	50	52
Низкий (осложненная адаптация)	4	22	4	22	6	33	26
ИТОГО	18	100	18	100	18	100	100

Таблица 2.

Результаты первичной диагностики уровня адаптированности детей третьего года жизни в ГКП № 2

Уровни адаптированности	Эмоциональное состояние		Социальные контакты		Навыки самообслуживания		Среднее значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%
Высокий (легкая адаптация)	5	28	5	28	4	22	26
Средний (средняя степень адаптации)	9	50	9	50	9	50	50
Низкий (осложненная адаптация)	4	22	4	22	5	28	24
ИТОГО	18	100	18	100	18	100	100



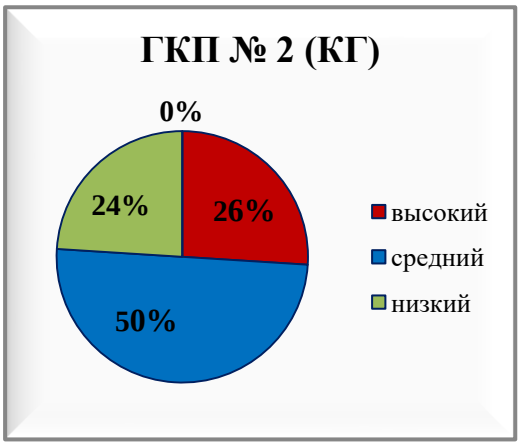


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики уровня адаптированности к ДОО детей третьего года жизни в ГКП № 1 и в ГКП №2

Таким образом, проведенное исследование показывает, что более чем у половины детей выявлен средний уровень адаптированности к условиям ГКП (ГКП № 1 - 52 %; ГКП № 2 - 50 %) с симптоматикой адаптации средней тяжести. Эмоциональное состояние таких детей не всегда стабильно, наблюдаются колебания настроения, они сдержаны в общении со взрослыми и сверстниками, иногда просятся на руки воспитателя, не выпускают его из поля зрения; неохотно вступают в игру, иногда проявляют тревогу или растерянность при попытке воспитателя вовлечь их в игру; некоторые предпочитают тактильный контакт в общении со взрослым остальным формам общения; в то же время проявляют заинтересованность к содержанию занятий, периодически к играм на прогулке, в группе предпочитают играть в одиночестве; навыки самообслуживания слабо сформированы: не всегда просятся в туалет и не умеют самостоятельно пользоваться горшком.

У детей с высоким уровнем адаптированности наблюдается спокойное эмоциональное состояние, речевая активность, они проявляют познавательный интерес при ознакомлении с окружающим, вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, а также в игру по инициативе взрослого, иногда проявляют инициативу сами в игре, правильно действуют с игрушками; обращаются за

помощью к воспитателю во время одевания и раздевания, откликаются на просьбу воспитателя убрать игрушки, сложить книжки и т.д., своевременно просятся в туалет и положительно относятся к высаживанию на горшок, многие умеют самостоятельно им пользоваться (ГКП №1 – 22 %; в ГКП №2 – 26 %).

Низкий уровень адаптированности был выявлен у детей с полностью несформированными навыками самообслуживания, нестабильным эмоциональным состоянием, выраженной аффективной реакцией при расставании и встрече с близкими. В течение всей первой недели посещения не проявляли интерес к игре, оставались безразличны к общению со взрослыми и сверстниками, предпочитали стоять или сидеть на стульчике, наблюдали со стороны за происходящими действиями, некоторые не интересовались игрушками в групповой комнате, проявляли отрицательную реакцию при попытке взрослого высадить на их горшок, не хотели при помощи взрослого снимать и одевать одежду (ГКП №1 – 26 %; ГКП №2 – 24 %).

В ходе диагностики, после получения экспериментальных данных, были предложены основные направления работы:

1. Становление системы сотрудничества с семьями детей раннего возраста. Основной задачей общения с родителями на первоначальном этапе является развитие у них положительного восприятия ДОО и чувства доверия к педагогам, уверенности в успешной адаптации ребенка к условиям ДОО.

2. Организация взаимодействия воспитателей ГКП и специалистов ДОО в процессе реализации целей, задач и содержания программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к ДОО в условиях группы кратковременного пребывания; уточнение содержание работы, исходя из анализа результатов диагностики первичной адаптации детей.

3. Разработка содержания и плана проведения мероприятий для родителей (членов семьи) воспитанников с целью повышения их педагогических компетенций и привлечения к сотрудничеству в процессе реализации Программы психолого-педагогического сопровождения.

4. Создание многофункциональной развивающей игровой предметно-пространственной среды для свободной самостоятельной и совместной деятельности детей с разным уровнем развития и адаптации [4].

Литература:

1. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. Воронеж: Учитель, 2006. - 236 с.
2. Беляев, И.А. Адаптация как форма становления индивидуальной целостности человека // Вестник ОГУ. 2010. № 2. С. 4-9.
3. Остроухова, А.И. Изучение степени адаптации ребенка к ДОУ // Обруч. 2000. № 3. С. 17-19.
4. Организация игровой среды ребенка до трех лет / Е.В. Иванова, О.В. Цаплина, И.И. Казунина, Ю.А. Акимова. М.: НИИЦ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. - 48 с.
5. Цаплина, О.В. Психология воспитания. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. -182 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Митюшова Н.Н.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: natashina2@rambler.ru

В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Описываются основные параметры организации сопровождения детей в

дошкольных образовательных организациях. Предложена модель комплексного психолого-педагогического сопровождения на основе интеграции возможностей различных специалистов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, общее недоразвитие речи, взаимодействие, инклюзивное образование.

THE COOPERATION OF SPECIALISTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Mitasova N. N.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: *natashina2@rambler.ru*

The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of children with special educational needs. The basic parameters of the organization of support of children in preschool educational institutions are described. The model of complex psychological and pedagogical support on the basis of integration of opportunities of various experts is offered.

Key words: psychological and pedagogical support, children with special educational needs, General underdevelopment of speech, interaction, inclusive education.

В настоящее время проблема комплексного сопровождения детей в группах компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся достаточно актуальной. Очевидно, что речевой дефект представленный на сегодняшний день в группах для детей с ОНР достаточно неоднороден по своему клиническому составу. Постоянный рост числа дошкольников с сочетанными нарушениями, среди которых помимо речевого дефекта отмечаются недостатки психического развития, также осложняет задачу специалистов по коррекции речи.

Одним из исходных принципов построения коррекционного обучения согласно современным требованиям государственного стандарта является принцип комплексности, учёт которого предполагается при разработке технологий коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Комплексный подход предполагает сочетание

коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, развитие моторики и познавательных психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом. Это совместная работа врача, логопеда, психолога, воспитателя, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию и родителей. Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушениями речи, специалисты намечают единый комплекс совместной коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование и развитие двигательной, интеллектуальной, речевой и социально-эмоциональной сфер личности дошкольника. Эффективным средством создания условий для развития различных категорий воспитанников, признается психолого-педагогическое сопровождение [1].

Под общим недоразвитием речи в отечественной логопедии понимается речевая патология, при которой отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики [2]. Помимо речевых нарушений у таких детей могут страдать высшие психические функции, тесно связанные с речью: память, внимание, мышление. У детей снижена вербальная память, низкая продуктивность запоминания. Они забывают последовательность заданий, сложные инструкции. Дошкольники с ОНР с трудом овладевают анализом, синтезом без специального обучения, отстают в развитии словесно-логического мышления. Часто страдает эмоционально-волевая сфера: дети осознают свой дефект, и поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесной инструкции или невозможность высказать свои пожелания; повышается уровень тревожности.

Основная цель работы специалистов: психологически подготовить детей с ОВЗ и их семьи к инклюзивному образованию в школе.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по федеральным

государственным стандартам с учетом его особых образовательных потребностей. Вместе с тем, актуальной проблемой реализации модели инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО является низкая востребованность субъектами образовательных отношений знаний о развивающих и социализирующих возможностях инклюзивного образования. Кроме этого актуальной проблемой организации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО является адекватная оценка организационных, научно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов образовательных организаций на их соответствие задачам инклюзивного образования [4,5].

В работах отечественных авторов отмечается, что основной целью инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [7].

Представим опыт работы по построению системы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения выше описанной цели в условиях инклюзивного образования, при организации совместной деятельности детей в группе педагогам следует решить следующие задачи:

- создать общности детей и взрослых, основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;

- сформировать умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);

- сформировать умения поддерживать друг друга;

- содействовать развитию коммуникативных навыков и культуры общения, создавать позитивный эмоциональный настрой в группе;

- формировать умение договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;

- развивать навыки саморегуляции и самоконтроля за своими эмоциями.

Успех в работе с данной категорией детей, на наш взгляд, определяется организацией и содержанием деятельности по следующим направлениям: непосредственно развивающая деятельность детей; просвещение родителей; обучение педагогов.

Особое внимание в системе образования детей с ОНР уделяется коррекционно-развивающей работе. Перечислим ее основные этапы.

1. Первичное обследование детей с целью установления интеллектуального развития.
2. Написание индивидуальной коррекционно-развивающей программы для каждого ребенка группы.
3. Составление коррекционно-развивающей программы для фронтальных (подгрупповых) занятий с детьми.
4. Систематический скрининг развития ребенка.

Реализация направления «развивающая деятельность с детьми» логопедических групп проходит в форме игровых тренингов, которые проходят раз в неделю, по подгруппам. Данные тренинги подразделяются на 3 блока: «Я и мои эмоции», «Я познаю мир», «Я умею расслабляться».

Игровые тренинги первого блока «Я и мои эмоции» направлены на развитие эмоциональной сферы детей. Они включают в себя игры и упражнения, направленные на расширение представлений о таких эмоциях, как радость, грусть, удивление, гнев, на знакомство с новыми эмоциями: отвращение, зависть, вина, на развитие внимания к самому себе, к своим эмоциям и переживаниям, на развитие умения адекватно выражать свои чувства и распознавать эмоциональные реакции окружающих. Например, игры «Подари настроение», «Разноцветные шары», где окраска шара соответствует определенному настроению. В данном блоке я использую такую технику, как

арт-терапия. С помощью нее дети выливают на бумаге свои эмоции, чувства, переживания.

Игровые тренинги второго блока «Я познаю мир» направлены на развитие познавательной сферы детей. Они включают в себя игры и упражнения на развитие познавательных психических процессов: внимания, памяти, мышления, речи, воображения.

Предлагаются такие игры, как «Летает - не летает», «Подбери парную картинку», «Овощи и фрукты» на развитие мышления, «Найди лишнее», «Сравни» на развитие внимания, заучиваем стихи с движениями на развитие памяти, в речевые игры «Объясни», «Расскажи сказку» и многие другие.

Игровые тренинги третьего блока «Я умею расслабляться» направлены на снятие у детей психоэмоционального напряжения, тревоги. Они включают в себя игры-релаксации, упражнения на дыхательную гимнастику, комплексы психомышечной тренировки, предназначенные для обучения приемам саморасслабления детей с невротическими проявлениями. Например, игры-релаксации «Путешествие в волшебный лес», «Кукольный театр», «Котята» и многие другие.

Большую роль для успешной адаптации детей в общеобразовательные учреждения играет семья.

Цель просветительской работы с родителями: научить понимать своих детей и помогать им в развитии и социализации. В практике используются формы взаимодействия с родителями: родительские собрания, консультации, психологические семинары-практикумы. Например, особенно продуктивно проходят такие мероприятия как семинар-практикум «Как подготовить ребенка к школе», где родители сами играли в игры на развитие познавательной и мотивационной сфер детей.

Семинары-практикумы «Если у Вас активный ребенок. Что делать?» и «Особенности развития детей с ОНР» пополнили знания родителей об особенностях их детей, играх и приемах, которые можно использовать в работе с ними.

Также ведется индивидуальное консультирование родителей по различным детским проблемам.

Предварительный анализ результатов реализации комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению детей, имеющих речевые нарушения, позволил определить направление развития авторской модели психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Модель включает 4 блока: физическое развитие, психологический, профилактико-медицинский и логопедический. Профессиональное взаимодействие специалистов позволяет корригировать психофизические отклонения, речевые нарушения, оказывать социально-психологическую поддержку и своевременно предупреждать заболевания. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь, как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые нарушения: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми разного возраста. В процессе совместной деятельности, специалисты обмениваются актуальной информацией о развитии воспитанников, разрабатывают проекты, оказывающие влияние на воспитательно-образовательною среду дошкольной образовательной организации, составляют индивидуальные развивающие программы. Блоки физической активности и медицинской профилактики направлены на здоровьесберегающие, гигиенические, профилактические и закаливающие действия. Созданные условия позволяют спланировать оптимальную траекторию развития ребенка.

Модель предполагает, учет не только речевых, но и индивидуально-психологических, физических особенностей детей, а также их компенсаторных возможностей. На основании объективных данных о развитии ребенка планируются индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на краткосрочную и долгосрочную перспективу.

Таким образом, согласованное взаимодействие специалистов позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Представляется, что результатом реализации модели могут стать качественные изменения в развитии памяти, внимания, мышления, активной речи, подготовки руки к овладению навыком письма, общего физического развития и понижении заболеваемости.

Литература:

1. Алехина, С.В., Вачков, И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сборник научных статей / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. С 5-14.

2. Аромштам, М. С. Открываем лекотеку : образцы нормативно-правовых документов, необходимых для создания сети лекотек : московский опыт / Ред. М.С. Аромштам. – Москва : Чистые пруды, 2009. – 32 с. : ил. – (Библиотечка 'Первого сентября' ; Выпуск 29. Дошкольное образование) С.57-63.

3. Борисова, Е.А. Индвидуальные логопедические занятия дошкольников, Москва – 2011 г. .— М.: ТЦ Сфера, 2008. — 64 с. (Библиотека журнала «Логопед»).

4. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

5. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В., Ващилин, А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному

образованию // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 1 (39). – С.19 – 34.

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КУКОЛ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Зайцева А.Е.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: azuree@narod.ru

В данной статье описывается специфика организации и содержания коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с использованием кукол. На примере конкретных упражнений показана возможность выявления эмоционально-личностных проблем дошкольников и процесс психологической деятельности, направленный на гармонизацию личности ребенка.
Ключевые слова: психокоррекция, куклотерапия, драматическая психоэлевация, кукольный театр, эмоционально-личностная сфера

THE POSSIBILITY OF USING PUPPET IN THE DEVELOPMENT AND CORRECTION OF THE PERSONAL QUALITIES OF CHILDREN

Zaitseva A. E.

Moscow City University» Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: azuree@narod.ru

This article describes the specifics of the organization and content of correctional and developmental work with older preschoolers using dolls. On the example of specific exercises the possibility of revealing emotional and personal problems of preschool children and the process of psychological activity aimed at the harmonization of the child's personality is shown.
Keywords: psychological correction, doll therapy, drama psihoanalize, puppet theater, and the emotional-personal sphere

Игрушка, особенно кукла на протяжении многих столетий выступала атрибутом детства. Каждый ребенок имеет любимую игрушку. С ней он разыгрывает разнообразные сюжеты, переживает некие события, наделяет ее определенными личностными качествами. Любимые игрушки оставляют огромный эмоциональный след в памяти ребенка.

Возрастные особенности эмоционально-личностной сферы старшего дошкольника таковы, что, зная их, взрослый может использовать кукол в разнообразных ситуациях и с разными целями. Не только игровыми, но и учебными, развивающими и коррекционными. Здесь мы, прежде всего, говорим о способности детей наделять кукол человеческими качествами и демонстрировать большую ориентацию и желание общаться с куклой и в игровой ситуации, чем непосредственно с взрослым [4: с. 65].

Данные особенности учитываются в организации психологической деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими эмоционально-личностные проблемы (например: повышенный уровень тревожности, наличие страхов, агрессивные проявления и иные сложности).

В основе использования куклы с целью коррекционно-развивающего воздействия лежит прием идентификации. Когда ребенок идентифицирует себя с каким-либо образом, он проецирует на него свой внутренний мир и показывает реальные чувства и эмоции, которые взрослые могут корректировать и направлять [3: с. 81].

Процесс выявления эмоционально-личностных проблем и коррекционно-развивающего воздействия в куклотерапии происходит посредством проигрывания коротких этюдов или разыгрывания сюжетов с куклами, которые психолог может подбирать директивно или давать возможность детям самим выбрать сюжетную линию игры с куклами [1: с. 59].

В данной статье мы рассмотрим одну из методик использования кукол в коррекционно-развивающей работе, которая называется «драматическая психоэлевация» [2: с. 93]. Психоэлевация означает поднимать, возвышать.

Предполагается, что ребенок в ходе игры, взаимодействия с куклами в разных этюдах и специально заданных игровых ситуациях постепенно имеет возможность «возвыситься» над своими личностными проблемами и недостатками.

Покажем один из приемов данной методики, который используется, как диагностический, так и как коррекционно-развивающий. Называется данное упражнение «Мудрая дама». В ходе выполнения данного игрового задания с куклой можно выявить актуальные личностные проблемы детей, волнующие их вопросы. Упражнение может проводиться как в мини-группе до четырех человек, так и индивидуально.

Для проведения игрового упражнения подбирается соответствующая кукла, которая может быть одета в старинный наряд, шляпу, чтобы она выглядела настоящей дамой. Кукла находится в руках взрослого, который поднося ее поочередно к каждому ребенку произносит следующие слова: «К нам пришла мудрая дама, посмотри, как она внимательно смотрит на тебя. У нее такой взгляд, что она все видит, все понимает. Вот она смотрит на тебя и что-то говорит тебе. Что она тебе говорит?» Ребенок должен ответить прямой речью. Созданная установка на мудрость и проницательность «дамы» способствуют тому, что дети вкладывают в ее уста фразу, связанную с чем-либо важным для себя, с какой-то актуальной проблемой. Данная возможность использования куклы как диагностического средства может помочь психологу выявить проблемные зоны каждого ребенка, его личностные особенности и качества. Приведем несколько ответов детей старшего дошкольного возраста из нашей практики. Например: «Твоя фантазия не доведет тебя до хорошего», «не бойся спать один», «Мама не забудет тебя в детском саду» и т.д. С помощью данного приема легко определяются эмоционально-личностные проблемы ребенка и можно начать своевременную коррекционно-развивающую работу, направленную на ослабление проявления симптомов страха и тревоги в описанных ситуациях [5: с. 146].

Еще одно упражнение, работу с которым мы хотели бы описать в данной статье называется «Лиса-именинница». В данном упражнении используются куклы, предназначенные для кукольного театра. Сценку можно разыгрывать как непосредственно надев кукол на руку, так и поставив детей-участников за ширму. Упражнение так же проводится в мини-группах до четырех-пяти человек. Каждый ребенок выбирает себе куклу и получает секретное задание. Каждому индивидуально говорят о том, какой характер у его куклы. Например: заяц-хваста или обижается на всех без повода, лиса-капризуля, ежик-добрый, но необщительный и все праздник сидит в уголке, волк-сердитый и всеми недоволен, особенно зайцем, кот-хваста и хочет быть во всем первым, а лиса-именинница на своем дне рождения должна принять всех гостей и быть гостеприимной и дружелюбной т.д. Разыгрывается сценка, время в ней не ограничено. Если есть наблюдатели (другие дети и родители), то они после просмотра должны угадать, какой характер разыгрывал ребенок в своей роли [5: с. 137]. Характеры можно давать самые разнообразные, и коррекционно-развивающим эффектом будут обладать те вариации, в которых ребенок может расширять диапазон своего привычного поведения, проявлять не свойственные ему в жизни личностные качества или проигрывать свои проблемы. Психолог может обратиться в игре к уже подготовленным этюдам, но также можно импровизировать.

Таким образом, использование кукол в развитии и коррекции личностных качеств дошкольников является эффективным способом психологической помощи.

Литература:

1. Гребенщикова, Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. С-ПБ.: Речь, 2007. 142 с.
2. Медведева, И.Я., Шишова, Т.Л. Лекарство-кукольный театр. Изд-во Никея, 2009. 201 с.

3. Медведева, И.Я., Шишова, Т.Л. Дети, куклы и мы. Руководство по куклотерапии. Изд-во Зерна-Книга, 2014. 186 с.
4. Татаринцева, А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда. С-Пб.: Речь, 2007. 231 с.
5. Психокоррекция: теория и практика. – М.: Вита-Пресс, 1995. 224 с.

УДК 159.928.235

ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Еленская-Боголепова В.В.

магистрант департамента психологии образования, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета г. Москва. E-mail: 15december93@mail.ru

В статье рассматривается проблема влияния балльных спортивных танцев на развитие способностей детей дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор приходит к выводу о том, что спортивные бальные танцы оказывают комплексное влияние на психическое (эмоциональную, интеллектуальную сферы) и физическое развитие дошкольников, улучшая качества целеустремленности, настойчивости, выдержки, решимости, самостоятельности и инициативности. Танцы являются одной из лучших физических практик для растущего организма, благодаря которой ребенок раскрывается, начинает чувствовать свое тело и применяет его пластику с целью выражения собственных эмоций и чувств.

Ключевые слова: влияние танцев на развитие способностей, бальные спортивные танцы, дошкольники, способности.

THE IMPACT OF BALLROOM DANCING ON THE DEVELOPMENT OF ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Yelensky-Bogolepov V.V.

Moscow City University» Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), E-mail: 15december93@mail.ru

The article deals with the problem of the influence of ballroom dancing on the development of the abilities of preschool children. Based on the analysis of psychological-pedagogical literature the author comes to the conclusion that ballroom dancing have a complex impact on mental (emotional, intellectual spheres) and physical development of preschool children, improving the quality of dedication, perseverance, endurance, determination, independence and initiative. Dancing is one of the best physical practices for a growing body, thanks to which the child opens up, begins to feel his body and uses his plastic to Express his own emotions and feelings.

Key words: influence of dance on the development of skills, ballroom dancing, preschoolers, ability.

Проблемой влияния спорта на развитие дошкольников занимались многие психологи. По мнению Медведева С.Б физическое воспитание - это система физического совершенствования человека, направленная на правильное физическое развитие, укрепление здоровья, обеспечение высокой физической работоспособности и выработку потребности в постоянном физическом самосовершенствовании [1].

Спорт, как и физическое воспитание, влияет на всестороннее развитие дошкольников. В первую очередь на физическую подготовку, но, говоря о спортивных бальных танцах, стоит отметить, что у дошкольников наряду с двигательными навыками формируются коммуникативные, эстетические, музыкальные и познавательные.

Словосочетание «бальные танцы» вызывает ассоциацию бала с роскошными платьями, изысканными мужскими фраками и тихой классической музыкой, с торжественными королевскими событиями и мероприятиями. В настоящее время спортивные бальные танцы - это симбиоз спортивной деятельности, с присущей ей соревновательной активностью, и культурной составляющей, сохранившейся еще со времен королевских балов.

В современном мире люди ведут малоактивный образ жизни, с этим связаны многие болезни. Человек становится «заложником» компьютера и телевизора, теряет контакт с собственным телом. Данную проблему помогают решить танцы. У многих детей сегодня педиатры диагностируют сколиоз и другие проблемы со спиной, танцы помогут об этом забыть, так как они оздоравливают, улучшают тонус мышц, осанку, а также чувство равновесия, координацию и баланс. Танцы эффективны, и для сосудов, и суставов, во время занятий улучшается приток крови ко всем органам, в том числе и к мозгу. Любой вид детских танцев предполагает физическую нагрузку и активность, поэтому у детей, которые регулярно занимаются спортивными бальными танцами, значительно улучшается состояние здоровья. Никакой другой вид спорта так не корректирует спину и не способствует оздоровлению и выравниванию позвоночника, как танцы.

Доказано, что танцы для детей полезны для психического и личностного здоровья детей, поскольку повышают самооценку, развивают чувство уверенности и способности выражать эмоции. Регулярные занятия танцами помогают научиться ощущать ритм и понимать музыку, улучшают музыкальный слух, а также увеличивается гибкость, сила и выносливость. Танцы стимулируют воображение и творчество у детей с раннего возраста, а также прививают любовь к искусству. Занятия танцами способствуют развитию художественных талантов ребенка, а стеснительным детям занятия танцами помогут стать самоуверенными, что пригодится им во взрослой жизни [2].

Говоря о коммуникативных навыках, стоит отметить, что детям, которые серьезно занимаются танцами, намного легче побороть нерешительность, им становится гораздо проще находить общий язык со сверстниками. Детей сближает музыка и неповторимая атмосфера танцевального класса. Совершенствуются социальные и коммуникативные навыки ребенка, он учится продуктивно работать в команде, у него развивается ощущение доверия к товарищам и педагогам, культивируется чувство уверенности в себе и появляется способность выражать эмоции не только вербально, а и через танец.

Помимо коммуникативных качеств, спортивные бальные танцы развивают эмоциональную сферу. Танцуя регулярно, ребенок учится воспринимать ритм музыки и понимать ее, у него улучшается музыкальный слух, начинает активно работать воображение, появляется тяга к «прекрасному» и любовь к искусству в общем.

Австрийский психоаналитик В. Райх объяснял суть танцевальной терапии так: «У каждого человека есть свой защитный панцирь из скованных мышц и внутренних зажимов, который образуется в результате стрессов, обид, тревожных мыслей и т.д. Танцуя, человек освобождается от этого панциря, обретает гармонию, исчезают болезни…», - [3, с. 36] Райх имел ввиду взрослых людей. У детей эти процессы происходят намного быстрее. Многие тренеры и психологи считают, что даже самые «зажатые» дети, пришедшие в кружок спортивных бальных танцев, уже через месяц-два начинают общаться со сверстниками в группе и разговаривать с педагогом [4]. Спустя какое-то время они уже выражают свои эмоции и чувства, становятся раскрепощенными, у них наблюдается резкий скачок психического развития. Кроме того, освобождая в движении негативные эмоции и эмоциональные переживания, характерные для их возраста, дети становятся более уравновешенными, что позволяет избежать многих психических проблем их возраста, связанных с эмоциональной сферой.

Танцевальная подготовка детей дошкольного возраста ориентируется на отражение эмоций в танце. Детям прививается мысль: «Если мне плохо – я танцую, хорошо – тоже танцую». Объясняется, что танец без эмоций многого не раскроет зрителю. Танец – это история, рассказанная с помощью движений тела, и каждый танцор сообщает ему свои собственные эмоции.

Обучение спортивным бальным танцам играет многозначную роль в становлении личности: здесь и стимулирующая и организующая роль танца в связи с его спортивным аспектом, необходимость совмещения танцев и учебы, самоорганизация, дисциплина, нацеленность на результат, повышение уровня самооценки, культуры общения, восприятия музыки, развитие эстетического и музыкального вкуса, активного творческого мышления, нравственное развитие.

В танце неосознанно отражается личность человека и, если внимательно приглядеться, можно многое рассказать о характере танцующего, его привычках, страхах, особенностях взаимодействия с разными людьми и с самим собой, его фантазии, отношении к себе, к миру, и многое другое. Давно отмечено [2], что дети, занимающиеся бальными танцами, психически и эмоционально взрослеют раньше своих сверстников. Освоение движений хорошо влияет и на развитие речи ребенка – он учится точнее понимать слова взрослых, расширяется словарный запас, улучшаются коммуникативные навыки. Ребенок, пришедший в танцевальный зал, попадает в другой мир – мир музыки, завораживающих движений, мир красоты, которой ему может недоставать в обычной жизни. Танец гармонизирует развитие ребенка, предоставляя возможность для взаимовлияния и взаимообогащения различных качеств личности подрастающего человека [4].

Движение – это жизнь. Потребность в движении является основной потребностью в жизни каждого человека, для правильного развития и формирования организма. На протяжении всего периода жизни человека происходит развитие и укрепление не только мышечной массы, но и психофизических аспектов. Особенно важно начинать уделять этому внимание с ранних лет жизни. Своевременному формированию детского организма, развитию личности, правильному формированию психологических аспектов человека способствуют систематические занятия танцами. Всем известно, что дети раннего возраста любят танцевать.

Через танец дети не только раскрывают свое настроение, показывают чувство ритма, но и у них закладывается музыкальный вкус. Через пластику движений дети могут выразить свое настроение и мироощущение. Эмоциональная насыщенность занятий является неотъемлемой частью при обучении детей движениям – именно это включает в себя бальный танец. В наше время бальный танец стал наиболее востребован у родителей детей возраста от 3-х до 6-ти лет.

Так как на этом этапе жизни человека активно развиваются двигательные навыки, совершенствуется понимание речи, что помогает воспитать не только двигательные способности, но и коммуникативные качества; стоит обратить особое внимание на обучение освоению движений именно в этот возрастной период. Как считают многие психологи [2, 7, 8] возрасте 3-4 года очень высока потребность в движении, и развитие крупной моторики выходит на первый план. Младшие дошкольники осваивают основные движения. Начинают вырабатываться физические качества: скорость, сила, координация, гибкость, выносливость

В своём исследовании «Образование и здоровье школьников» М.В. Антропова [6] пишет о том, что работоспособность детей напрямую зависит от такого фактора, как уровень двигательной активности. Автор считает, что в процессе обучения детей должно происходить рациональное сочетание теоретической и практической учебной деятельности. Если ребенок достаточно подвижен, происходит регулярная смена деятельности, то функционирование всех систем организма улучшается, а значит, повышается активность в учении.

Двигательная активность человека - одно из необходимых условий поддержания его оптимального функционального состояния, это естественная биологическая потребность человека, обеспечивающая физическое здоровье. Нормальная жизнедеятельность практически всех систем и функций человеческого организма возможна лишь при определенном уровне двигательной активности.

Многие исследования психологов [5] доказали, что дети, занимающиеся танцами, добиваются больших успехов в учёбе, чем их сверстники, а также опережают их в общем развитии. Уже неоднократно в исследованиях многих известных педиатров отмечался тот факт, что занятия танцами способны существенно ускорить процесс развития ребенка. Люди, которые занимались в детстве танцами, способны добиваться больших успехов в жизни, чем их не танцующие ровесники.

Таким образом, анализ литературы показал, что спортивные бальные танцы оказывают комплексное влияние на психическое (эмоциональную, интеллектуальную сферы) и физическое развитие дошкольников, улучшая качества целеустремленности, настойчивости, выдержки, решимости, самостоятельности и инициативности. Танцы являются одной из лучших физических практик для растущего организма, благодаря которой ребенок раскрывается, начинает чувствовать свое тело и применяет его пластику с целью выражения собственных эмоций и чувств.

Литература:

1. Медведев, С. Б. Физическая культура и спорт как средство развития умственной деятельности // Научный потенциал регионов на службу модернизации / Межвуз. сб. науч. ст./под общ. ред. В.А. Гутмана, А.Л. Хаченьяна. – Астрахань: ГАОУ АО ВПО «АИСИ», 2013. – №. 1. – С. 4.

2. Севастьянихина, Т. Г. Влияние обучения бальным танцам на развитие детей младшего школьного возраста // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / СПб.: 1999. URL: http://www.dissercat.com/content/vliyanie-obucheniya-balnym-tantsam-na-razvitie-detei-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 07.03.2018).

3. Фейдимен, Д. Телесная терапия В. Райха // Д. Фейдимен, Р. Фрейгер / Нью-Йорк, США. URL: http://tanatoterra.com/files/body_psyhoterapy/fadiman_frager_raig.pdf (дата обращения: 30.04.2018).

4. Влияние спортивных бальных танцев на развитие дошкольников : форум // Нижний Новгород. ООО ЦТС «ДИНАМО-НН» : сайт. Нижний Новгород, 2015. URL: http://dancedinamo-nn.ru/vliyanie-sportivnyx-balnyx-tancev-na-razvitie-doshkolnikov (дата обращения: 07.03.2018).

5. Меньшикова, Н. О. Влияние бальных танцев на развитие детей раннего возраста // Н. О. Меньшикова, А. Т. Алишева / Казахская национальная

академия искусств имени Т. Жургенова. Алматы, Республика Казахстан. URL: https://scientificresearch.ru/images/PDF/2016/10/vliyanie-balnykh-tantsev.pdf (дата обращения: 07.03.2018).
6. Антропова, М.В. Образование и здоровье школьников: метод. рек. [Текст] / М.В. Антропова. - М. - 1998. - 131 с.
7. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. Реана. – М.: АСТ, 2015. – 656 с.
8. Искусство и наука танцевально-двигательной терапии: Жизнь как танец / Под ред. Ш. Чайклин, Х. Венгровер; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2017. – 419 с.

РАЗДЕЛ 2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРНЦИАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 159.922.75

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ АНИМАЦИОННЫХ ТЕХНИК

Чухчина И.О.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (Москва, Столярный переулок, 16, стр. 2, корп. 2), e-mail: makewish@inbox.ru

В статье рассматриваются роль педагога в развитии творческих способностей младших школьников, а также взаимосвязь методов анимационных техник и уровеней интеллектуальной активности.
Ключевые слова: младший школьный возраст, творческие способности, анимационные техники.

CONCERNING THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY-SCHOOL STUDENTS BY THE LINK OF ANIMATION TECHNIQUES.

Chukhchina I.O.

Moscow City University, Moscow, Russia (Moscow, Stolyarniy pereulok, 16/2), e-mail: makewish@inbox.ru.

The article describes the role of teacher in development of creative abilities of primary-school students and the link of animation techniques with levels of mental activities.
Key words: primary-school students, creative abilities, animation techniques

В условиях глобальных изменений в социальной, экономической и производственной сферах жизни общества, усиления борьбы за конкурентоспособность государств и информационно-технологической революции, все более ценятся интеллект и креативность, возрастает потребность общества в творческих людях.

Кроме общественной значимости, творчество - возможность создания нового продукта, это способ самовыражения, некая сила, способствующая положительной самооценке и мотивирующая на дальнейшее развитие и самосовершенствование. Главным побудительным мотивом творчества является стремление человека реализовать себя. Оно есть в каждом индивиде, но может быть скрыто под слоем психологических защит (Юдина С. Д., 2007, с. 388). Конечно, творческая деятельность может быть движима абсолютно разными и порой абсолютно противоположными друг другу мотивами, но мы не можем умалять ее принципиальной значимости.

"В каждом моменте творец и созерцатель чувствуют свою активность - выбирающую, созидающую, определяющую, завершающую - и в то же время чувствуют что-то, на что активность направлена,"- М.М. Бахтин. [1]

Развить способности – это значит вооружить ребенка способами деятельности, принципами выполнения работы, создать условия для выявления и расцвета его одаренности. Переход на новые стандарты образования, где ключевыми аспектами является развитие универсальных учебных действий (действий личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных) не может обойтись без развития творческих способностей младших школьников. По мнению известного российского психолога А.Г. Асмолова, начальная школа – это школа мотивообразования, в том числе школа развития мотивов личности к познанию и творчеству [2]. В школе у ребенка должно рождаться главное новообразование – вера в себя. У учеников формируются личностное восприятие, эмоциональное, оценочное отношение к миру, природе и культуре в их единстве.

Говоря о природе способностей человека ученые условно разделились на три лагеря:

Сторонники одной из теорий утверждают, что основная задача педагога состоит в выявлении творческих способностей ребенка, заложенных генетически.

Другая крайняя точка зрения основана на том, что способности определяются социальными условиями развития индивида, и развиваются при целенаправленном воспитании.

Третья теория объединяет в себе взгляды обеих "непримиримых" точек зрения, говоря о важности как наследственных факторов, так и социальной среды. Исходя из этого, роль педагога возрастает, теперь его задача состоит в том, чтобы помочь ребенку развить то, что заложено генетически.

Эта взгляд нам наиболее близок. Поэтому задача, стоящая перед педагогом мультипликационной студии - помочь детям научиться как можно шире и объемнее использовать свой творческий потенциал.

Отметим, что многие психологи склонялись и склоняются к точке зрения, что творческие способности - это просто максимальное выражение способностей (Г. Айзенк, 1972; Д. Векслер, Дж. Равен, 1960; К.М. Гуревич, 1970 и др.).

Если отталкиваться от этой точки зрения, то задача, стоящая перед педагогом мультипликационной студии - помочь детям научиться как можно шире и объемнее использовать свой творческий потенциал.

Для нас интересной является теория творческих способностей, разработанная Д.Б. Богоявленской. Она понимает творчество как "способность выйти за пределы заданного, как способность к продолжению познания за рамками требований заданной (исходной) ситуации."[3,4] Автор рассматривает творчество как дериват интеллекта.Д.Б. С помощью экспериментальных исследований Д.Б. Богоявленская выделяет три качественных уровня

интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный.

Обращаясь к этим критериям, мы можем привести методы анимационных техник соответственно их уровням интеллектуальной активности.

Стимульно продуктивный уровень отличается отсутствием интеллектуальной инициативы , и лишь внешней активизацией мыслительной деятельности. Соотнося подобный вид деятельности с анимацией, в качестве задания детям предлагается использовать метод копирования. Здесь школьники овладевают самим процессом, учатся на примерах других работ. В процессе просмотра мультфильма, зарисовки персонажей, и даже монтажа педагог подробно рассказывает, какими методами пользовался автор, чтобы добиться тех или иных результатов.

Другой уровень интеллектуальной активности - эвристический. Этот тип ищет новые оригинальные решения задач, пользуясь накопленным опытом. Для проявления подобного вида интеллектуальной активности школьники, к примеру, в качестве исходных материалов получают геометрические фигуры, а в качестве задания - составить из них различных конкретных животных.

И третий уровень - креативный. Задание рассматривается ребенком как проблема. Усложняя задачу с геометрическими фигурами, можно предложить детям изобразить, как покадрово животные меняют формы, превращаясь в ранее нам неведомые персонажи.

Мультипликация – искусство, в котором автор создает все «с нуля», начиная первой линией и заканчивая тем, что и с какой эмоцией произнесет его персонаж. Создать мультфильм – значит проявить способности использования сразу нескольких техник. При подобных видах работы не всегда возможно определить причастность техник к тем или иным уровням интеллектуальной активности. Зачастую, задания подразумевают под собой сразу несколько ее видов.Мультипликация открывает широкие возможности для педагога, ведь анимационных техник достаточно много. Учитель не только

вправе использовать любую из них, но также может предложить детям объединить их в свою собственную, неповторимую.

Литература:

1. Басин, Е.Я. Художник и творчество[Электронный ресурс] - М., 2008.Режим доступа: https://studfiles.net/preview/4017038/ (дата обращения 11.04.2018).
2. Подоляк, Д. О., Колесникова, С. А. Развитие творческих способностей младших школьников на занятиях по окружающему миру [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 11-13. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2574/ (дата обращения: 12.04.2018).
3. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека: книга - М., 2007 Режим доступа: https://studfiles.net/preview/4225019/ (дата обращения 11.04.2018)
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография. С.: Учебная книга, 2009.

УДК 159.922.7

«ТОЧКА ОПОРЫ» УРОКА В КОНЦЕПЦИИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Самойлова К.А.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия, Институт педагогики и психологии образования, департамент педагогики, направление подготовки «Начальное образование», 2 курс, e-mail: samoykse@mail.ru

В статье рассмотрена базовая ценность концепции гуманной педагогики – ребёнок, а также необходимость, для реализации

образовательного процесса на уроке, понять, раскрыть и преобразить его внутренний мир.

Ключевые слова: концепция гуманной педагогики, гуманно-личностный подход, начальное образование, воспитание личности, внутренний мир ребёнка

THE FULCRUM POINT OF A LESSON THROUGH THE CONCEPT OF HUMANE PEDAGOGICS

Samoylova K.A.

Moscow City University, Moscow, (Moscow, Stolyarniy pereulok, 16/2), e-mail: samoykse@mail.ru

The article speaks about a child as a basic value of the humane pedagogics. It stresses the idea of the necessity of understanding, revealing and transforming the inner world of a child for the realisation of the educational process at a lesson.

Key words: concept of humane pedagogics, humane-personal approach, primary education, education of a personality, inner world of a child

Концепция гуманной педагогики (*или ранее* гуманно-личностный подход к детям в образовательном процессе) была разработана в ходе многолетнего эксперимента коллектива учёных и педагогов начиная с 60-х годов XX века и описана впервые в 80-х годах Ш.А. Амонашвили в книгах «Здравствуйте, дети!», «Как живёте, дети?», «Единство цели».

Ш.А. Амонашвили с коллегами вобрали опыт Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также (а, может, и в первую очередь) добавили в образовательный процесс и глубоко разработали воспитательный аспект, внимание к личности, которую обучают и развивают.

В настоящее время в Российской Федерации «воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет» [4; с. 2]. В концепции гуманной педагогики, в частности, в том, как она подходит к основному элементу образовательного процесса – уроку, мы можем найти смыслы, принципы и методы для усовершенствования общеобразовательной

практики урока в её **воспитательном аспекте,** для реализации **духовно-нравственного воспитания личности.**

Урок – основная *форма* организации обучения в школе, предложенная впервые в XVII веке Я.А. Коменским. Немаловажно отметить, что классно-урочная система была создана и тщательно разработана классиком с целью «исправления дел человеческих», с «надеждой в победу разума, культуры, просвещенности сердца над умом, пороком и войной».

В течение последних ста лет учёные и практики активно совершенствовали теорию урока, но, по большей части, с точки зрения структур, форм, методов, типов, тем самым отрывая урок от ведущей идеи, на основе которой он возник.

Вследствие выхолащивания «традиционной» теории, а также превалирования в современном обществе **потребительских** ценностей (которые переносятся и на отношения между людьми), в образовательной практике преобладает авторитарная педагогика. С одной стороны, детей *заставляют, принуждают* учиться, предъявляют к ним много требований (больше требуют, чем дают). С другой стороны, *не замечаются проявления детей, их поведение* (их положительные качества, их изначальное желание учиться, их желание быть взрослыми, самостоятельными, помогать, участвовать в общей жизни класса, школы и т.д.). Возникает типичная педагогическая ситуация, которую типично не осознают: когда дети проявляют себя (говорят что-то «между делом», приносят что-то показать, задают вопросы не «по делу» и пр.) – педагога это, как правило, не интересует, но когда ему нужно, чтобы на уроке его слушали, дети *почему-то не* слушают (*отсутствие духовной общности*).

Образовательный процесс в концепции гуманной педагогики выстроен *относительно ребёнка и раскрытия его внутреннего мира*. «Каждый ребёнок приходит в земную жизнь с уже вложенным характером. Можно облагородить и возвысить [его] сущность, но нельзя изменить его» [2; с. 46].

Концепция гуманной педагогики призывает:

- обратить внимание на ребёнка не с точки зрения того, что он *нам* должен или не должен, а как на личность;
- заметить, увидеть, услышать ребёнка (каждого): что он чувствует, о чём мечтает, что думает, чего боится, какие задаёт вопросы;
- постараться его понять, то есть выявить причины, мотивы детских поступков; тех, которые *мы* воспринимаем как должное (а для ребёнка это может быть подвиг) и тех, которые доставляют *нам* неудобство;
- найти и применить то ценное, что есть в каждом ребёнке, показать его нужность обществу (семье, классу, школе, …).

Для этого необходимо, найдя в себе грань любви (терпеливости), отойти от первой реакции на поведение ребёнка и увидеть *другое*: положительное в том ребёнке, который *нас* не устраивает (дерзкий, не хочет учиться и пр.) и отрицательное в том, который *нам* удобен (послушный, приветливый и пр.).

Гуманная педагогика не принуждает ребёнка быть таким, каким *нам* хочется (в таком случае не замечается ребёнок, и к нему предъявляются требования чему-то соответствовать). Она работает с тем, что есть: пытается увидеть, услышать, понять и трансформировать ребёнка.

Ребёнку даётся свобода, самостоятельность для того, чтобы он проявил себя, чтобы педагог мог разглядеть его характер и увести от плохого и показать и применить то драгоценное, что в нём есть. *Пример:* «Дейда Варо [учительница] подзывает к себе и говорит шёпотом: «Бичо (т.е. мальчик), у тебя же дар поэта! Пиши стихи!»… наедине, через две недели: «Бичо, какое хорошее у тебя получилось сочинение! Ты можешь подарить его мне?»… ещё несколько месяцев… выполняем задание письменное, незаметно подошли ко мне и шепнули на ухо: «Бичо, мои пятерки краснеют рядом с твоими двойками! Как быть?» [3; с. 250]. Данный пример из личного опыта Ш.А. Амонашвили как ученика школы, который благодаря такому подходу превратился из двоечника в выпускника с золотой медалью. Как констатирует автор, «это был момент педагогической истины, педагогического чуда».

С целью раскрытия личности ребёнка и её воспитания в концепции гуманной педагогики:

- дети воспринимаются педагогом как сотрудники, **равноправные участники** образовательного процесса. Педагог поощряет активность детей включением в образовательный процесс, в урок, к примеру, задач, упражнений, которые ребёнок сам придумывает. Дети вводятся в общую жизнь, в общество, удовлетворяется их *страсть к взрослению*;
- педагоги развивают в себе **положительные качества**, которые давали бы последействие (реальное изменение поведения ребёнка, без напоминаний и указаний, его самостоятельность);
- отметки, не отражающие личностные характеристики ребёнка, заменяются **содержательными оценками**. К примеру, учитель замечает (тем или иным искусным способом) поведение ребёнка, приветствует самооценку, которая появляется у детей;
- у детей развиваются **величайшие личностные качества**, такие, как: догадливость, схватывание сути, воображение, интуиция, др.; и такие состояния, как великодушие (великодушный видит, за что можно благодарить и видит благодарность), благородство. В итоге формируется не потребительское, а благодарное отношение к окружающему миру, в том числе к знаниям (**урок – подарок**);
- жизнь детей на уроках **продолжается и подзаряжается**. «Ребёнок не может оставить свою жизнь, свои впечатления, свои переживания где-то далеко за порогом школы и приходить с чистым стерилизованным стремлением учиться» [1; с. 136]. Таким образом, **урок** становится ***ведущей формой*** *не образовательного процесса, а* ***жизни детей.*** Для этого учитель, обладающий научными знаниями, вбирает в себя мир детей, всю их спонтанную жизнь и «вплетает» в эту жизнь знания; для этого учитель живёт теми знаниями, которые он несёт детям.

«Точка опоры» урока для гуманного учителя – конкретные дети. Так поясняет это Ш.А. Амонашвили на одной из своих лекций: «Я урок детям несу. Это очень конкретные дети, не абстрактные… В одном уроке должно быть столько уроков, сколько детей… Нужна будет утончённая учительская мудрость, чтобы каждому ребёнку досталось именно своё».

В школе, построенной на принципах гуманной педагогики, дети любят уроки и преуспевают в познании, поскольку в этой школе образовательный процесс полностью вбирает, раскрывает и преобразует их внутренний мир. А это и есть основа воспитания личности.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.: ил.

2. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 3. Школа жизни / Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М.: Свет, 2015. – 320 с.

3. Амонашвили, Ш.А. Педагогические притчи / Ш.А. Амонашвили. – 10-е изд. – М.: Свет, 2016 г. – 304 с.

4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: 2015 – Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 21.04.2018)

УДК 159.922.7

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГОРОДСКИХ ЛАГЕРЕЙ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Соколова А.А.

Магистрант ГАУО ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail:annfalcon@mail.ru

В статье рассматриваются особенности городских лагерей дневного пребывания, организованных детскими клубами, особенности решения оздоровительных, рекреационных, воспитательных и образовательных задач в условиях лагеря дневного пребывания.

Ключевые слова: лагерь дневного пребывания, оздоровление, досуг, образование, воспитание

ABOUT SOME SPECIFICITIES OF CITY DAILY CAMPS

Sokolova A.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) *e-mail: annfalcon@mail.ru*

This article is about specificities of city daily camps organized by kids clubs. The way they helps to solve educational, leisure and recreation tasks.

Key words: daily camp, recreation, leisure, education

Лагеря дневного пребывания детей – одна из форм каникулярной, или как ее еще называют досуговой, рекреационной, педагогики.

Наряду с детскими оздоровительными лагерями, историческая форма которых сложилась еще в 50-е годы 20 века, лагеря дневного пребывания также были востребованы в родительской среде и, как правило, организовались при образовательных учреждениях.

На сегодняшний день помимо школьных лагерей дневного пребывания функционируют лагеря дневного пребывания, организованные государственными и коммерческими учреждениями дополнительного образования детей. Мы отметим некоторые их особенности, которые необходимо учитывать при осуществлении педагогической деятельности на их базе.

Такого плана лагеря дневного пребывания различаются по тематике, длительности смены, режиму посещения и стоимости. Такое многообразие форм проведения лагерей дневного пребывания на данный момент не

осмыслено в полном объеме с точки зрения их образовательного, воспитательного, оздоровительного потенциала.

В отличие от школьных лагерей дневного пребывания в лагерях дневного пребывания, организованных частным бизнесом, количество детей, как правило, не превышает 15-20 человек, дети разновозрастные. Сам лагерь не имеет своей территории и организует прогулки в общественных местах рекреации (детские площадки, парки).

Деятельность лагерей дневного пребывания при детских клубах осуществляется под формулировкой «оказание услуг по организации досуга детей». Детские клубы и центры, проводящие такие лагеря, не обязаны иметь образовательную лицензию, и не попадают под действие нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность лагерей круглосуточного пребывания.

Несмотря на эти отличия лагеря дневного пребывания решают те же педагогические и социально-экономические задачи, что и лагеря круглосуточного пребывания.

Рассмотрим подробнее специфику решения оздоровительных, рекреационных, воспитательных и образовательных задач в лагерях дневного пребывания.

Исторически сложилось, что первостепенная задача в организации летнего отдыха детей было их оздоровление, и только потом воспитание и досуг. Существует ряд мнений о невозможности качественного оздоровления детей в условиях городского лагеря из-за загрязненности воздуха [4]. Но также есть любопытное исследование Е.А. Варнавских [3], в котором отмечается, что значимых различий в оздоровительном эффекте между детьми, посещающих лагеря дневного пребывания, и детьми, посещающих загородный лагерь круглосуточного пребывания, не выявлено.

Каникулярная педагогика накопила внушительную базу различных форм рекреации, организации содержательного досуга детей в условиях лагерей: коллективно-творческие дела, спортивные мероприятия, игротека, методы

рефлексии детей. И все они применимы в условиях лагеря дневного пребывания.

Вопрос воспитания детей в условиях лагерей неразрывно связан с понятием ВДК (временного детского коллектива). Влияние ВДК на ребенка, этапы развития ВДК, формы работы в условиях ВДК проработаны и изучены применимо к стандартной смене (21 или 24 дня) лагеря круглосуточного пребывания. Но, как, например, развивается ВДК, когда смена всего 10 дней с перерывом на выходные, а дети находятся в лагере только днем? Можно ли в таком случае говорить о влиянии ВДК на ребенка?

Как и в традиционных лагерях круглосуточного пребывания, в лагерях дневного пребывания образовательная деятельность ведется в формате дополнительного образования и может быть представлена мастер-классами и краткосрочными курсами. В случае тематической смены (театральная, английская, художественная) вся программа пребывания в лагере подчинена изучаемому предмету. Эффективность обучения в лагерях и его взаимосвязь с общим образованием – еще один из интереснейших вопросов для научного исследования.

Помимо общности решаемых педагогических задач лагеря дневного пребывания имеют и общие с другими формами отдыха детей в каникулярное время проблемами. И в первую очередь, это кадровый вопрос.

Традиционно в загородных лагерях проходят практику студенты педагогических специальностей, проводятся выездные семинары-инструктажи для вожатых, формируются свои педагогические отряды. В школьных лагерях дневного пребывания функции вожатых, как правило, осуществляют штатные педагоги.

В лагерях дневного пребывания при детских клубах вожатыми становятся педагоги клуба, которые в большинстве случаев не имеют знаний и навыков работы с временным детским коллективом, тем более в специфических условиях лагеря дневного пребывания. Это приводит к значительному ухудшению качества проведенных смен, к стрессовому состоянию у педагогов.

И тем не менее лагеря продолжают функционировать и родители продолжают оплачивать услуги детских клубов, потому что главной задачей для них становится присмотр за детьми в летнее время. Такая уникальная форма каникулярной педагогики, как лагерь, с такими эффективными исторически накопленными методами работы с детьми, решающая целый комплекс педагогических задач, сводится только к присмотру!

Особенности городских лагерей дневного пребывания не исчерпываются отмеченными выше. На специфику городских лагерей дневного пребывания влияют социально-экономическая ситуация, географическое положение, политика коммерческих учреждений, их организующих, и частные факторы. Огромный образовательный и воспитательный потенциал городских лагерей дневного пребывания заслуживает подробного изучения их специфики и отдельных методических разработок по их организации и проведению.

Литература:

1. Беликова, А.А. Особенности работы педагога-психолога в лагере дневного пребывания «Журавлик»// Материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых. Актуальные проблемы летней оздоровительной кампании для детей и подростков» - 2017 – С.169-171.
2. Богданова, Е.В. Воспитательный потенциал лагерей с дневным пребыванием как ресурс развития дополнительного образования детей/ Е.В. Богданова - Педагогический журнал. - 2016. - № 6А - С. 59-71.
3. Варнавских, Е. А. Оценка влияния формы летнего отдыха на физическое здоровье детей 8-11 лет / Варнавских Е.А. - Фундаментальные исследования. - 2014. - № 4. -С. 58-62.
4. Варнавских, Е. А. Формы летнего отдыха и оздоровления детей и подростков (обзор литературы/ Е. А. Варнав-ских ,В. А. Ляпин, Ф. У. Козырева – Омский научный вестник – 2015. - № 138 – С.41-46.

5. Коротаева, Е. В. Каникулярная педагогика: три источника и три составные части // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. - 2017. Т. 12, № 6. - С. 161-166.

УДК 159.928.22

ВОСПИТАНИЕ ГЕНИЕВ (ЗАПАДНЫЙ ПОДХОД)

Соколова О.В.

Аспирант ГАУО ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail: the_elw@mail.ru

Статья посвящена проблеме воспитания гениев. Анализ жизненного пути двух известных учёных Уильяма Сидиса и Норберта Винера приводит автора к выводу, что одной из главной задачей в воспитании гениальной личности является это воспитание культуры и духовности.

Ключевые слова: гениальность, культура, духовность.

BRINGING UP A GENIUS (THE WESTERN APPROACH)

Sokolova O. V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: the_elw@mail.ru

The article is devoted to the problem of education of geniuses. Analysis of the life path of two famous scientists William SIDIS and Norbert Wiener leads the author to the conclusion that one of the main task in the education of a brilliant personality is the education of culture and spirituality.

Key words: genius, culture, spirituality.

Высокая скорость развития производства, создание и модернизация всё более современных технологий, начавшееся в 20 веке, обусловлено фундаментальными исследованиями и гениальными открытиями в естественных, технических, экономических и других науках. По праву, наука

воспринимается общество 21 века как самостоятельная производительная сила. По мнению многих исследователей это в значительной степени обеспечивается творческой деятельностью гениев.

Человечество давно задумывалась над природой гениев и их развитием. Только во второй половине 20 века эта проблема начала изучаться в Европе и США. Представляет большой интерес обзор научной литературы по проблеме гениальности, выполненным М. Хоу [3], [4]. Автор рассматривает проблему гениальности с разных позиций, большое внимание уделяет роли семейного воспитания в формировании гениев.

Многие учёные [1], [3], [4] считают, что гениальность это - высший уровень развития способностей, уникальная форма самовыражения и самореализации. Гениальность также предполагает возможность и способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути в решении сложных проблем, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах.

В британской периодической печати часто публикуются материалы о вундеркиндах их судьбах. М. Хоу считает, что родители этих детей приняли осознанное решение вырастить гениев. Зарубежными учеными рассмотрены воспитание и жизненный путь таких выдающихся людей как Вильям Сидис и Норберт Винер, Джон Стюарт Милль, Карл Витт, Вольфганг Амадей Моцарт, Мейнард Кейнс

Остановимся на сравнительном анализе жизненного пути двух учёных Уильяма Сидиса и Норберта Винера. Вильям (Билли) Сидис родился 1 апреля 1898 года в Нью-Йорке, вырос в семье евреев-иммигрантов из города Бердичев (в то время входил в состав Российской империи). Уильям был назван в честь своего крёстного отца, Уильяма Джеймса, американского философа, с которым дружил его отец Борис Сидис.

Его отец на родине подвергался преследованию по политическим мотивам и провёл два года в одиночном заключении и в 1887 году эмигрировал в США, где получил учёную степень доктора медицины в Гарвардском

университете, преподавал там психологию, опубликовал ряд книг и статей. Он являлся одним из самых значительных психиатров и психологов США своего времени. Отец В. Сидиса основал такое направление, как психопатология, занимался вопросами гипноза и групповой психотерапии, написал книгу «Психология внушения», которая и по сей день считается авторитетным изданием. Борис критиковал деятельность Зигмунда Фрейда и был категорически против «безумной эпидемии фрейдизма, вторгающейся в данное время в Америку». Кроме того, Сайдис критиковал популярную в те годы евгенику и выступал против Первой мировой войны. Борис был полиглотом и смог привить это качество Уильяму в раннем возрасте.

Мать Уильяма — Сара Сайдис (Мандельбаум) — окончила медицинский факультет Бостонского университета в 1897 году, но бросила свою карьеру для воспитания Уильяма. Семья Сидисов была высокоинтеллектуальной и возможно родители хотели «сделать» из своего сына гения, используя собственные методы обучения, за которые их критиковали. В возрасте 18 месяцев Уильям смог прочесть газету «Нью-Йорк Таймс», в 6 лет он стал атеистом. До своего восьмилетия написал четыре книги. Его IQ оценивался в пределах от 250 до 300 (наивысший зафиксированный IQ в истории).

С первой попытки отдать ребёнка учиться в Гарвард Борису не удалось — в 1905 году руководство университета не захотело брать такого молодого студента. Но через четыре года, когда Уильяму исполнилось 11 лет, он поступил в Гарвард на экспериментальное отделение для одарённых детей, став самым молодым студентом. В его группе учились такие известные личности, как отец кибернетики Норберт Винер, инженер-изобретатель Ричард Бакминстер Фуллер и композитор Роджер Сешнс. В начале 1910 года знания Сидиса в области высшей математики были настолько глубоки, что его приглашали читать лекции по четырёхмерному пространству в Гарвардском математическом клубе. Профессор Массачусетского технологического

института Дэниэл Ф. Комсток (англ.) пророчил Сидису грандиозную карьеру учёного-математика и предрекал его будущее лидерство в этой области.

Всю свою жизнь Уильям Сидис был социально пассивным человеком. В юном возрасте он решил отказаться от секса и посвятить жизнь интеллектуальному развитию. Его интересы проявлялись в довольно экзотических формах. Он написал исследование по альтернативной истории США. Взрослую жизнь он работал простым бухгалтером, носил традиционную сельскую одежду и увольнялся с работы, как только обнаруживалась его гениальность. Стремясь жить незаметно, он прятался от журналистов.

Норберт Винер также родился в еврейской семье. Он был первым ребенком Лео Винера и Берты Кан. Отец учёного, Лео Винер (1862—1939), родился в городе Белосток Российской империи, учился в Минской, а затем Варшавской гимназии, поступил в Берлинский технологический институт, после окончания второго курса которого переехал в США, где стал профессором на кафедре славянских языков и литературы в Гарвардском университете. Родители матери, Берты Кан, были выходцами из Германии.

В 4 года Винер уже был допущен к родительской библиотеке, а в 7 лет написал свой первый научный трактат по дарвинизму. Норберт никогда по-настоящему не учился в средней школе. Зато в 11 лет он поступил в престижный Тафтс-колледж, который закончил с отличием уже через три года, получив степень бакалавра искусств.

В 18 лет Норберт Винер получил степени доктора философии по математической логике в Корнеллском и Гарвардском университетах. В девятнадцатилетнем возрасте доктор Винер был приглашён на кафедру математики Массачусетского технологического института. В 1913 году молодой Винер начал своё путешествие по Европе, слушал лекции Б. Рассела и Г. Харди в Кембридже и Д. Гильберта в Гёттингене. После начала войны он вернулся в Америку. Во время учёбы в Европе будущему «отцу кибернетики» пришлось попробовать свои силы в роли журналиста университетской газеты,

испытать себя на педагогическом поприще, прослужить пару месяцев инженером на заводе. В 1926 году женился на Маргарет Енгерман.

Перед второй мировой войной Винер стал профессором Гарвардского, Корнеллского, Колумбийского, Брауновского, Геттингенского университетов, получил в собственное безраздельное владение кафедру в Массачусетском институте, написал сотни статей по теории вероятностей и статистике, по рядам и интегралам Фурье, по теории потенциала и теории чисел, по обобщённому гармоническому анализу.

Во время второй мировой войны, на которую профессор пожелал быть призванным, он работал над математическим аппаратом для систем наведения зенитного огня (детерминированные и стохастические модели по организации и управлению американскими силами противовоздушной обороны). Он разработал новую действенную вероятностную модель управления силами ПВО.

«Кибернетика» Винера увидела свет в 1948 году. Полное название главной книги Винера выглядит следующим образом «Кибернетика, или управление и связь в животном и машине». За несколько месяцев до смерти Норберт Винер был удостоен Национальной научной медали США, высшей награды для человека науки в Америке. Норберт Винер скончался 18 марта 1964 года в Стокгольме. Похоронен на кладбище Vittum Hill, Нью-Гемпшир.

При практически одинаковом старте в детстве (оба были очень успешны в детстве. Ранее окончание Высших учебных заведений, и уверенность их преподавателей в их академических успехах и состоятельности в будущем), они имели разные достижения в последующей жизни. Если сравнить условия их семейного воспитания, то обнаруживаются существенные отличия. В семье Сидиса отсутствовала нормальная, дружелюбная, мирная атмосфера. А в следствии этого – надёжной моральной поддержки от членов семьи он не получал. Взаимоотношения в семье Сидисов были достаточно напряжёнными, его родители были заняты своими делами, и постоянно соперничали друг с другом, не обращая внимания на своего сына и его

воспитание, часто отказывая ему в самостоятельности и принятии решений. Будучи уже подростком, Вильям Сидис – не знал, как самостоятельно одеваться и соблюдать личную гигиену. Физическими упражнениями он так же пренебрегал, так как его отец не считал их необходимыми, уделяя внимание только его интеллектуальному развитию.

Поэтому условия семейного воспитания В. Сидиса затруднили и даже сделали невозможным его социализацию, в первую очередь общение со сверстниками. В. Сидис не был адаптирован к условиям жизни в социуме, что повлекло за собой психологические стрессы и фрустрации, которые возникали у него довольно часто [4].

Психологический климат в семье Н. Винера был благоприятным для Н. Винера. Важно отметить, что для Норберта Винера, его отец всегда был сродни «романтику», герою, к которому он мог обратится в любой момент. Несмотря на то, что его отец так же был сильной, сложной и властной личностью, он отдавал себе отчёт при воспитании Н. Винера, о необходимости физических упражнений, и должной моральной поддержке, которая была предоставлена.

Норберт Винер пережил депрессию в 20 летнем возрасте, но он смог справится с этим, вспоминая своё детство как счастливое, по его собственному признанию из его биографии. Надо признать, что такое восприятие своей юности с идеализацией её в зрелом возрасте свойственно человеку.

Ему не полагалось принимать решений вообще. Его обязывали заниматься с братом, не разрешалось выбирать как именно это делать. Он был полностью финансово и морально зависим от них.

Однако, Норберт Винер женился и начать свою жизнь в 22 года и обзаведясь семьёй, невзирая на протесты его матери, которая считала, что: «…уход из семьи будет вечным напоминанием мне о моём провале в воспитании сына, и разрушением семейных ценностей…» [3, с. 118].

Рассуждая об эффективности усилий родителей по воспитанию экстраординарных детей, М. Хоу, отмечает, что важным является не только

предоставление детям необходимых интеллектуальных и психологических условий для развития и реализации способностей, но и создание для своих детей благоприятного психологического климата, способствующего эмоциональному комфорту, внутренней стойкости и ощущению счастья [2].

Одной из важных задач в воспитании гениальной личности — это воспитание культуры и духовности. Что является основополагающим для развития личности. Также важна здоровая семейная атмосфера, что продемонстрировано в полном объёме – как необходимость [1].

Литература:

1. Ларионова, Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одарённости / Ларионова Л.И. // Институт психологии российской академии наук. Издательство «Институт психологии РАН», Москва – 2011. С. 25-45.

2. Walter, B. Barb, Joseph S. Renzulli. Psychology and education of the gifted. The should nots and should of developing an appropriate curriculum for the gifted // Third edition. / Irvington Publishers, Inc., New York - 1981. С. 351-359.

3. Michael J. A. Howe, Genius Explained / Michael J. A. Howe // Cambridge university press, Cambridge – 2007. С. 108-130.

4. Michael J. A. Howe, Genius Explained. Manufacturing genius / Michael J. A. Howe // Cambridge university press, Cambridge – 2007. С. 108-130.

УДК 159.928.22

РАЗВИТИЕ ТАЛАНТОВ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Градов М.В.

Аспирант 2 курса ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (123022, Москва, Столярный переулок, д. 16), e-mail: fidelio.81@mail.ru

В статье рассматривается системная организация дополнительного образования в многопрофильном образовательном учреждении для развития талантов школьников. Выделены компоненты для её успешной реализации.

Ключевые слова: многопрофильное образовательное учреждение, дополнительное образование, развитие талантов, комплементарность.

TALENT DEVELOPMENT STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION IS A MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Gradov V. M.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: fidelio.81@mail.ru

The article deals with the systemic organization of additional education in a multidisciplinary educational institution for the development of schoolchildren's talents. The components for the successful organization of this work have been singled out.

Key words: multidisciplinary educational institution, additional education, talent development, complementarity.

Многопрофильное образовательное учреждение – это новый вид образовательных учреждений, в которых реализуются программы от дошкольного до среднего уровней, а в некоторых случаях и до уровня среднего профессионального образования. Ряд таких учреждений с 2011 по 2017 гг. возникли в городе Москве при объединении образовательных организаций в большие комплексы. «Это центр притяжения всех уровней образования – от дошкольного до предпрофессионального и профессионального» [3]. Главная цель такой школы – это « быть востребованной у жителей, <…..> быть

надежным уважаемым партнером, интегратором образовательного и жизненного пути наших ребят [3].

Неоспоримым доказательством эффективности работы такого учреждения является его вхождение в рейтинг вклада школ города Москвы в качественное образование. Такой рейтинг публикуется с 2010-2011 учебного года. В первые годы публикаций он основывался на показателях сдачи ЕГЭ и участия обучающихся во Всероссийской и Московской олимпиадах школьников. Составлением критериев рейтинга занимается Государственное образовательное учреждение города Москвы Центр педагогического мастерства (далее - ЦПМ). В 2017-2018 учебном году внимание уделялось как учебным результатам обучающихся, так и использованию социокультурных ресурсов города, работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, итогами соревнований Junior Skills и World Skills, а также чемпионата Абиллимпикс.

В соответствии с государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: «Важно продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитию образования, связанному с мировой и формирование творческой социально ответственной личности» [2]. Об этом говорят и руководители системы московского образования. Например, директор ЦПМ Ященко И. отмечает, что «развитие таланта школьников - одна из важнейших целей московской школы. Мы действительно делаем акцент не на поиск отдельных одаренных детей и индивидуальную работу с ними, как это было десять лет назад, а на развитие таланта каждого ребенка. Важная часть выявления таланта и работы с ним - создание для ученика возможности попробовать себя в разных областях» [5].

С учетом вышеизложенного, приходим к выводу о том, что для того чтобы выстроить индивидуальную работу с обучающимся в школе, необходимы нестандартные, творческие занятия, которые смогут развить

способности и таланты школьников. Основное (общее) образование ограничено ООП (основой образовательной программой) и рабочей программой педагога, поэтому осуществить это можно только с помощью системы дополнительного образования, одним из приоритетов которой является «свобода выбора».

Для развития талантов школьников в системе дополнительного образования, как один из вариантов, целесообразно выделить три основных компонента – это кадровый потенциал, сетевое взаимодействие и системный проект «Успех».

Актуальной проблемой кадрового потенциала является то, что выпуск специалистов для системы дополнительного образования детей, по мнению исследователей (Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. и др.) составляет незначительное число и не удовлетворяет все имеющиеся потребности. Так, например, Л.Н. Буйлова отмечает, что «сегодня в Российской Федерации насчитывается 18 тысяч учреждений дополнительного образования детей различной ведомственной принадлежности. Ежегодный же выпуск специалистов со средним специальным образованием для данной системы пока составляет по стране несколько сотен человек» [1].

В тоже время учитель не всегда владеет методикой проведения занятий в системе дополнительного образования, педагоги основной школы проводят такие занятия, содержание и методы проведения которых, не соотносится с основными постулатами дополнительного образования. При этом, многие учителя-предметники не совсем обоснованно трактуют дополнительное образование как дополнительные занятия для детей по своему предмету и проводят такие занятия как обычный урок.

Одним из путей решения данной проблемы является возможность сочетания учителем профессиональной деятельности, как, в общем, так и в дополнительном образовании в образовательной организации путем освоения дополнительной специальности «педагог дополнительного образования». Это поможет осуществлять образовательную деятельность как единый взаимодополняющий механизм, который можно назвать комплементарностью.

Такая комплементарность позволит совершенствовать подготовку специалиста, сделать его профессиональную деятельность более многогранной, гармоничной, обогащая ее творческой составляющей. Нами разработана примерная авторская программа краткосрочных семинаров на 36 часов, направленная направлена на совершенствование подготовки современного учителя, включения его в систему дополнительного образования детей.

Второй компонент развития талантов обучающихся – это сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями. В современном образовании понятие «сетевое взаимодействие» или «сетевая форма реализации образовательных программ» в соответствии со ст. 15 ч.1 закона «Об образовании в РФ» № 273 ФЗ от 29.12.2012 «обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций". В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [4]. В нашей образовательной организации происходит сетевое взаимодействие с колледжами города и институтами, где ребят готовят во второй половине дня к чемпионатам Junior Skills и World Skills. В таком чемпионате в 2016-2017 учебном году обучающиеся нашей образовательной организации в компетенции «Сетевое и системное администрирование» заняли 1 место в городе Москве.

Третий компонент развития талантов школьников – это интеллектуально-творческий проект «Успех», который включает в себя взаимодействие всех

участников образовательных отношений. *Цель данного проекта* – это создать мотивацию и ситуацию успеха у школьников. Это системный проект, в который вовлечены школьники с 1 по 11 классы, срок его реализации – 3 года. Проект находится в стадии разработки, но главные его постулаты – это постулаты системы московского образования – каждый ребенок талантлив, главное понять, в чем и помочь это развить. Главными составляющими проекта являются – непрерывная психологическая и педагогическая поддержка обучающихся, родителей и педагогов, а также внутренний рейтинг развития школьников.

В заключение отметим, что возможности многопрофильного учреждения и ресурсы города открывают перед школьниками увлекательный и разнообразный мир вариативности образовательных услуг, комплементарность основного и дополнительного образования в образовательном учреждении помогает добиваться высоких результатов и раскрывать таланты школьников в абсолютно различных, но очень интересных и современных направлениях деятельности.

Литература:

1. Буйлова, Л.Н., Кленова, Н.В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? URL: http://www.studmed.ru/docs/document37840?view=10

2. Государственная программа Российской Федерации «Развития образования» на 2013-2020 годы // Министерство образования и науки РФ: Сайт [Электронный ресурс]. URL:https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4106 (Дата посещения 04.04.2018 г.).

3. Калина, И.И. Школа будущего меняет мир сегодня. Сборник статей руководителя Департамента образования города Москвы И.И. Калины –М.: ГБПОУ ММТ им. Л.Б. Красина, 2017.-57 с.

4. Чернобай, Е.В. Логика изменений в системе образования города Москвы [Текст] / Е. В. Чернобай. - 3-е изд. - Москва: Просвещение, 2017.

5. Ященко, И.В. Развитие таланта школьника в большой школе // Учительская газета Сайт [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/59675 (Дата посещения 01.04.2018 г.).

УДК 159.928.22

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЁННОСТИ

Ермолаева А.В.

Бакалавр ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», институт педагогики и психологии образования, департамент психологии, направление: 44.03.05 Педагогическое направление (Начальное образование, иностранный язык), курс обучения: 2. E-mail: Shokolana@mail.ru

В статье рассматривается одна из самых актуальных в наше время проблем: особенности построения индивидуального образовательного маршрута (далее, ИОМ) для детей с признаками одарённости и одарённых детей, представлен алгоритм и описаны этапы построения ИОМ.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, одарённые дети, дети с признаками одарённости, индивидуализация образовательного процесса.

FEATURES OF CONSTRUCTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES FOR CHILDREN WITH SIGNS OF GIFTEDNESS

Ermolaeva A.V.

Bachelor of SAEI HO "Moscow City Pedagogical University", Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Department of Psychology, direction: 44.03.05 pedagogical Direction (primary education, foreign language), course of study: 2.
E-mail: Shokolana@mail.ru

The article considers one of the most actual problems in our time – features of construction of individual educational route (further IER) for children with signs of giftedness and gifted children, the algorithm is presented and the stages of construction of IER are described.

Key words: an individual educational route, gifted children, children with signs of giftedness, individualization of the educational process.

За последние несколько лет Российская система образования значительно изменилась. В современном обществе всё чаще признаются права одарённых детей на обучение, которое будет отвечать их интересам, способностям и любознательности. Многие учёные считают, что содержание школьного образования является одним из главных факторов развития детской одарённости. Поэтому сейчас в школе активно реализуется индивидуализация процесса обучения.

Основной технологией соблюдения принципа индивидуализации является построение индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для одарённых детей. На данный момент существует несколько вариантов интерпретации этого понятия. По нашему мнению, более полное определение предлагают Воробьева С.В., Лабунская Н.А., Тряпицына А.П., Тимофеева Ю.Ф. и др., понимая под индивидуальным образовательным маршрутом целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [3].

Зачастую не у всех детей чётко выражена их одарённость или же их способности недостаточно развиты, тогда по отношению к ним применяется такой термин, как «дети с признаками одарённости». Одарённые дети и дети с

признаками одарённости испытывают постоянную тягу к открытию чего-то нового, к самостоятельному исследованию какой-либо проблемы. У некоторых одарённых детей наблюдается неприязнь к школе, возможно, это связано с тем, что такие дети предпочитают учиться независимо от остальных детей [4]. Что касается их эмоциональной сферы, то такие дети сверхчувствительны нежели обычные дети. Также у некоторых одарённых детей преобладает ярко выраженная инфантильность. Некоторые исследователи считают, что возможно, это причина отсутствия взаимосвязи между областями мозга, однако данное явление до конца не обоснованно [4].

Всё вышесказанное доказывает необходимость индивидуализации процесса обучения, в частности, применения технологии построения ИОМ для детей с признаками одарённости и одарённых детей. Ведь в индивидуальном образовательном маршруте учитываются особенности обучения конкретного ученика, его способности, интересы и потребности. По мнению многих исследователей ИОМ должен составляться вместе с учениками и их родителями, чтобы сделать обучение одарённого ребёнка наиболее эффективным и продуктивным. Такой образовательный маршрут невозможно составить на весь период обучения сразу, как считает Куприянова Г.В. и Башмаков М., т.к. необходимо следить за динамикой развития и обучения ребёнка. Поэтому обычно ИОМ составляют сначала на первое полугодие обучения, потом на второе, а затем, проследив изменения в процессе обучения конкретного ребёнка, разрабатывается ИОМ на целый год обучения.

Что касается структуры такого индивидуального маршрута, то она, по мнению Т. Глутник и Е.Н. Лекомцевой включает в себя следующие компоненты:

- **целевой** (постановка целей получения образования, формулирующихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика при получении образования);

- **содержательный** (обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутрипредметных связей);

- **технологический** (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания);

- **диагностический** (определение системы диагностического сопровождения);

- **организационно-педагогический** (условия и пути достижения педагогических целей) [3].

Важной особенностью ИОМ для детей с признаками одарённости и одарённых детей является то, что в основе данной технологии лежит метод проектно-исследовательской деятельности, что отмечает Сутеева И.В. Это позволяет рассматривать ребёнка как субъекта деятельности, который умеет самостоятельно мыслить, планировать свои действия, а также искать пути достижения поставленной цели без посторонней помощи, причём творчески подходя к исследованию.

Последовательность построения ИОМ для одарённых детей и детей с признаками одарённости, весьма мало изучена, поэтому в настоящее время не существует определённого механизма её реализации. Однако многие исследователи опираются на следующий алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута, разработанного Хуторским А.В. [5]:

I этап. Диагностика учителем уровня развития и степени выраженности личных качеств учащихся.

На данном этапе учитель подбирает различные методики диагностирования уровня развития способностей и одарённости и проводит их индивидуально с ребёнком.

II этап. Фиксирование каждым учащимся, а затем и учителем, фундаментальных образовательных объектов.

Здесь осуществляется знакомство с содержанием учебного предмета в целом, темы, Интернет - урока и т.д. Каждый учащийся выбирает темы, которые ему предстоит освоить (в знаковой, схематичной, рисуночной, тезисной форме).

III этап. Выстраивание системы личного отношения учащегося с предстоящей к освоению образовательной областью или темой.

Каждый ребёнок выстраивает свой индивидуальный образ темы (то, как он ее видит в идеале, в дальнейшем происходит достраивание этого идеала):

- определение индивидуальных целей;
- отношение к выделенным проблемам;
- определение перспектив своей деятельности, прогнозирование своей успешности и т.д.

IV этап. Выстраивание ИОМ.

На этом этапе создаётся программа индивидуальной образовательной деятельности с учётом всех способностей и потребностей ученика.

V этап. Деятельность по одновременной реализации ИОМ учащихся и общей образовательной программы.

Находясь на данном этапе учитель осуществляет намеченную программу в соответствии с основными элементами деятельности: цели – план – деятельность – рефлексия- сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка. Учащиеся же представляют образовательные объекты, способы работы с ними, демонстрируют, сопоставляют и обсуждают продукцию.

VI этап. Демонстрация личных образовательных результатов учащимися и их обсуждение в коллективе.

Педагог демонстрирует идеальные «продукты» по данной теме: понятия, законы, теории и др. Организуется работа по выявлению проблем в окружении, элементы которых получены учащимися в собственной деятельности.

VII этап. Интеграция с другими специалистами.

Разработчик маршрута, проанализировав результаты диагностики и исходя из содержания учебно-тематического плана, решает нужно ли для

достижения поставленной цели привлечь к работе с данным учащимся других специалистов.

VIII этап. Рефлексивно-оценочный этап.

Полученные результаты деятельности сопоставляются с целями образовательной деятельности ребенка.

Исследуя данную проблему, мы решили самостоятельно проследить особенности построения ИОМ. В первую очередь, необходимо подобрать диагностики, которые помогут выявить в классе детей с признаками одарённости или одарённых детей. Для реализации намеченной цели был выбран тест «Прогрессивные матрицы Равена» для младшего школьного возраста. По итогам которого, мы получили информацию об интеллектуально одарённых учащихся.

Параллельно с диагностикой уровня интеллекта была проведена беседа с учителем данного класса, целью которой было изучить класс с позиции учителя, узнать есть ли в классе ребята, выделяющиеся высоким интеллектуальным уровнем. А также необходимо было узнать, реализует ли данная школа индивидуализацию процесса обучения, и если да, то каким образом. После обработки результатов теста были выделены учащиеся, обладающие в классе наивысшими баллами уровня интеллекта. С этими учениками, в индивидуальном порядке, была проведена методика диагностики одарённости Савенкова А.И. «Карта интересов для младших школьников».

Диагностика, выстроенная по предложенному нами плану, помогла выявить область интересов и склонности учеников. На основе полученных результатов, опираясь на личные увлечения каждого ребёнка, оказавшегося в группе с высокими показателями уровня интеллекта по классу, их уровень знаний и особые потребности, мы будем строить ИОМ для этих учеников.

Следующим этапом составления ИОМ будет индивидуальная беседа с родителями обучающихся. По нашему мнению, все проведённые тесты и беседы будут способствовать построению эффективного ИОМ, который

поможет одарённым детям и детям с признаками одарённости полностью раскрыть свой потенциал.

Таким образом, можно сделать вывод: нынешняя система образования нуждается в переменах, в частности, в большем внимании к индивидуализации образовательного процесса, которая так необходима одарённым детям. ИОМ поможет обучаться одарённым детям и детям с признаками одарённости в обычных школах, но более качественно и плодотворно. Однако важно помнить и о том, что человек - это не только биологическое, но и социальное существо, поэтому не стоит одарённых детей полностью ограждать от остальных ребят. Учителю, тщательно продумывая ИОМ, следует помнить и о том, какое влияние оказывает групповая работа на результаты обучения и развитие интеллекта и креативности ребёнка.

Литература:

1. Кунаш, М. А. Развитие одаренных детей // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки).
2. Монкс, Ф. Одаренные дети: [пер. с гол.] – М.: Когито-Центр, 2014. - 131 с.
3. Разработка примерных индивидуальных образовательных маршрутов [электронный ресурс]
   URL: https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/razrabotka-i-oformlieniie-individual-nogo-obrazovatiel-nogo-marshruta (Дата обращения: 26.03.2018)
4. Савенков, А.И. Психология детской одарённости: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.И. Савенков – 2-е издание, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 440 с. – Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс.
5. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС.

УДК 159.922.72

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ ИЗ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Парамзина Е.И.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail: elena-paramzina@mail.ru

Статья рассматривает изменение целей образования, что влечет за собой преобразование содержания обучения, средств и методов обучения, требует пересмотра всего учебно-методического комплекса, в том числе и входящих в его состав электронных учебников для школьников. Электронный учебник по математики, является специфическим средством развития познавательной активности учащихся, позволяющим индивидуализировать процесс познания младших школьников. Применение информационных технологий открывает широкие возможности для повышения эффективности деятельности участников образовательного процесса, совершенствования его организации и планирования.

Ключевые слова: электронный учебник, метод, обучение, младший школьник, потребность, развитие, познание, обучаемость, образовательный процесс.

THE FEATURES OF ASSIMILATION YOUNGER STUDENTS INFORMATION FROM THE ELECTRONIC TEXTBOOK IN TEACHING MATHEMATICS

Paramzina E. I.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: elena-paramzina@mail.ru

The article considers the change in the goals of education, which entails the transformation of the content of training, means and methods of training, requires revision of the entire educational complex, including its constituent electronic textbooks for students. Electronic textbook of mathematics, is a specific means of development of cognitive activity of students, allowing to individualize the process of knowledge of younger students. The use of informational technologies opens the broad possibilities for increase of efficiency of activity of participants of educational process, improvement of its organization and planning.
Key words: electronic textbook, method, teaching, Junior schoolboy, need, development, cognition, learning, educational process.

Электронные учебники применяются в учебных заведениях ещё с прошлого века. Для начала, хотелось бы уточнить, что такое «электронный учебник». Это не просто текст обычного учебника, переведенный в цифровую форму, снабженный гиперссылками, и не электронная книга. Электронный учебник должен соответствовать государственным стандартам, в нем должна подробно раскрываться какая-то тема или раздел учебного предмета. Он должен обеспечивать автоматизированный контроль знаний учащегося. В электронном учебнике должны эффективно сочетаться аудио, видео, текстовая, графическая информация. Он не должен копировать текст обычного учебника, а создается для того, чтобы лишь дополнить его.

«Компьютер рассматривается не как метод обучения, а лишь как средство, при использовании которого обучающийся может наилучшим образом развить различные языковые навыки», - Марк Воршер.

В последнее время количество издаваемых электронных учебников по математике для начальной школы заметно увеличилось и продолжает увеличиваться. Большинство из них предназначены для организации самостоятельной деятельности учащихся с целью закрепления полученных знаний и отработки универсальных учебных действий, для совершенствования умений и формирования прочных вычислительных навыков. Созданием электронные учебники по математике для начальной школы в разное время

занимаются многие педагоги, методисты, авторы-составители учебных программ и учебников.

Младший школьный возраст это сенситивный период, когда интенсивно формируются свойства личности, закладываются основы для развития его познавательных способностей, субъектного опыта. С началом школьной жизни у детей усиливается внутренняя потребность в самостоятельной познавательной деятельности (Д. Б. Эльконин). В последние годы обучение младших школьников, развивается, путем подключения школ к сети интернет у учителей появились уникальные возможности по повышению своего уровня, поиску и использованию в учебном процессе новых методик и инструментов преподавания. Так же появляется уникальная возможность доступа младших школьников к электронному ресурсу, поиску и использованию электронных учебников. Изучение в курсе математики начальной школы величин и их измерений имеет большое значение в плане развития младших школьников. Это обусловлено тем, что через понятие величины описываются реальные свойства предметов и явлений, происходит познание окружающей действительности. В начальной школе дети знакомятся с такими величинами, как длина, площадь, масса, время, объём. Наряду с числом является ведущим понятием начального курса математики.

Хотелось бы уточнить, что среди предметов школьной программы, изучаемых в младших классах, изучение математики, по нашему мнению, наиболее благоприятствует развитию познавательной самостоятельности, так как поиск решения математических задач требует, прежде всего, самостоятельной мыслительной деятельности для построения плана решения, самопроверки полученного результата, умений самостоятельно пользоваться правилами и алгоритмами, а также умений применять систему обобщенных знаний. Так же стоит отметить математическая деятельность при изучении математики в начальной школе заключается, прежде всего, в создании детьми моделей наблюдаемых фрагментов реальности. Обучение построению математических моделей реальных, доступных наблюдению детей явлений обеспечивает понимание сложных взаимосвязей математического знания, его

содержательных аспектов, все выше перечисленное и дает младшему школьнику электронный учебник по математики.

При обучении математике младших школьников целесообразно использовать электронные учебники, в которых способы предъявления математических заданий, отвечают следующим условиям:

- направленность на самостоятельный поиск решения задачи;

- опора на наглядно-образное представление математической информации;

- задания каждого листа электронного учебников структурированы так, что ведут к разрешению одной проблемной ситуации.

Стоить отметить, что познавательная деятельность младшего школьника на уроке математики строится поэтапно. Этапы отражены в электронном учебнике. Учитель организует диалог, направляет и корректирует поиск решения заданий.

Работа с электронными учебниками по математике, способствуют тому, что в процессе выполнения заданий ученик постоянно осуществляет переход от одной модели задачи к другой, от сюжетной картинки к вербальной модели, затем к графической модели и к знаковой; ребенок самостоятельно приобретает знания, а не получает их в готовом виде.

Литература:

1. Баракина, Т.В. Обучение младших школьников решению составных задач с пропорциональными величинами // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 10. С. 43-46.

2. Дорофеев, Г.В. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова. – М.: Просвещение, 2014. – 137 с.

3. Панкратова, О.П. Информационная образовательная среда как условие достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование, 2011. - № 8. - С. 86-88.

4. Ваграменко, А.Я., Каракозов, С.Д. Материалы к концепции информатизации образования (общее и педагогическое образование) // Педагогическая информатика, 1997, №3. С.67-84

УДК 159.922.72

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Люк М.В.

Магистрант департамента психологии Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: marialyuk@me.com.

В статье рассмотрена проблема интеллектуального развития дошкольников в процессе изучения английского языка. Рассматриваются общеметодические принципы формирования у детей дошкольного возраста умений устного англоязычного общения. Автором проанализированы как различные точки зрения на взаимодействие мышления и речи, так и мнения специалистов по вопросу влияния обучения иностранного языка на интеллект дошкольника. Источниками исследования явились работы известных педагогов, психологов, методистов по проблемам обучения иностранным языкам. Методологической основой исследования послужили положения теорий речевой и учебной деятельности, развивающего обучения. Изучение иностранного языка способно внести существенный вклад в совершенствование познавательной деятельности и развитие интеллекта обучающихся.

Ключевые слова: Интеллектуально-творческий потенциал, интеллект, двуязычие, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, принципы обучения иностранному языку

INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILDREN IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Lyuk M. V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: marialyuk@me.com.

In the article the problem of intellectual development of preschool children in the course of studying English is considered. The all-methodical principles of children formation at preschool age and abilities of oral English-language communication are considered. the author is considering various views on interaction between thinking and the speaking processes. Different opinions about foreign language influence on intelligence at preschool age are also taken into account.Sources of a research were works of the famous teachers, psychologists, methodologists on problems of training in foreign languages. Provisions of theories of speech and educational activity, the developing training have formed a methodological basis of a research.The foreign language learning is capable to make an essential contribution to improvement of cognitive activity and development of intelligence of students.

Key-words: Intellectual and creative potential, intelligence, bilingualism, speech activity, communicative competence, linguistic competence, principles of training in a foreign language

В отечественной и зарубежной психологии сложилось три основных подхода в отношении этой проблемы влияния процесса обучения иностранному языку на развитие интеллекта человека. Первая позиция заключается в том, что обучение иностранному языку негативно влияет на развитие интеллекта человека (И. Эпштейн, Д. Саер). Вторая позиция подразумевает под собой нейтральное отношение к вышесказанной проблеме (Пинтер, С. Арсенян, У. Джонс). Третья позиция заключает в себе выводы о положительном влиянии процесса обучения иностранному языку на интеллектуальное развитие человека (У. Ламберт, Э. Пиль, B. McLaughlin, W. Liedtke).

В условиях перехода к новым государственным образовательным стандартам актуальным становится создание новой межкультурной парадигмы иноязычного образования, а также выработка технологий оптимизации языкового образовательного процесса. Одно из проявлений обозначенных тенденций стало обучение английскому языку в дошкольном возрасте, вызывающее интерес ученых, педагогов, родителей. В этой связи актуальным становится выявление требований к языковой подготовке детей в дошкольных учреждениях, определение методических подходов к обучению языковому

материалу, видам речевой деятельности, организации учебно-воспитательного процесса по английскому языку [4].

Представляется, что развитие коммуникативных способностей дошкольников следует рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса развития, воспитания и обучения на основе опыта родного языка. Занятия иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребенка, связаны с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием.

Многочисленные исследования в области раннего обучения иностранному языку (П. Бех, Л. Биркун, Н. Гальсковой) показывают целесообразность и эффективность дошкольного англоязычного образования детей, его положительное влияние на интеллектуальное развитие личности и подготовку ребенка к школе [7].

Известно, что возможности раннего возраста в овладении иноязычной речью поистине уникальны. Успешное овладение дошкольниками иноязычной речью становится возможным потому, что их отличает более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала, естественность мотивов общения, отсутствие так называемого языкового барьера, сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы [2].

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что дошкольное обучение иностранному языку следует рассматривать как важный этап, предваряющий формирование универсальных умений и навыков общения на иностранном языке. Основной задачей дошкольного иноязычного образования, по утверждению методистов, является первоначальное подведение ребенка к последующему общению с носителями английского языка. Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень,

наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка на знание родного [1, 3].

На основании анализа литературных источников по проблеме можно выделить следующие особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста.

На ранней стадии изучения английского языка коммуникативная компетенция включает в себя следующие коммуникативные умения и навыки: 1) развитие намеренного запоминания, а именно: воспроизведение слов и простейших речевых моделей, заучивание наизусть рифмовок, односложные ответы на вопросы; 2) навык внимательного слушания собеседника и адекватная реакция на его вопросы; 3) умение выразить свою точку зрения в пределах изученных слов и выражений; 4) понимание содержания учебных текстов, умение вставить в текст то или иное слово по просьбе преподавателя; 5) выполнение некоторых видов творческих заданий как закрепление устной работы; 6) осознанное восприятие устных высказываний преподавателя, партнера по диалогу, носителя языка; 7) умение повторить слова и выражения за аудиозаписью; 8) прослушивание с последующим воспроизведением несложного аутентичного текста.

Развитие лингвистической компетенции подразумевает овладение правильным произношением, накопление определенного лексического запаса, активное и пассивное употребление дошкольниками соответствующего количества грамматических структур. Обучение аспектам языка основывается на следующих положениях.

При обучении фонетике целесообразно, во-первых, осуществлять сознательную работу над звуком даже в самом раннем возрасте; во-вторых, применять игровой подход к фонетике, включать фонематическую тренировку в занимательный сюжет, разыгрываемый учителем совместно с учениками; в-третьих, сопровождать звукопроизнесение движениями рук и тела; в-четвертых, создавать эмоциональное отношение к звуку.

Изучение лексики подразумевает, что любое вводимое слово должно, во-первых, быть коммуникативно значимым для ребенка; во-вторых, вступать в семантические и грамматические связи с другими словами. Так, при изучении глаголов отбирают те из них, которые обозначают каждодневные действия ребёнка (to wash, to eat, to sleep, to dress, to play и т.д.), а также слова, обозначающие активные действия (to fly, to run, to jump, to hop, to swim и т.д.).

При обучении грамматической стороне речи большое внимание уделяется введению и закреплению той или иной модели в доступной для ребенка форме. Одна из самых трудных задач – не только помочь детям запомнить отдельные грамматические формы, но и научить использовать их в разных ситуациях. Например, ребёнок говорит: «I can jump». При изменении ситуации он должен уметь сказать, например: «A frog can jump».

Контроль знаний, умений и навыков позволяет определить объём знаний каждого ребёнка, выяснить эффективность методики, внести необходимые изменения в планирование, оказать помощь отстающим детям и в итоге добиться успешных результатов в обучении английскому языку. Контроль проводится на каждом занятии в форме упражнения или игры, таких, например, как выполнение команд (Put your finger on your nose), нахождение различий в картинках (Spot the differences). Немаловажную роль при проведении контроля играют поощрения.

Отечественный методист А.В. Конышева выделяет следующие методы и приемы обучения иностранному языку, которые можно использовать с целью раскрытия интеллектуально-творческого потенциала дошкольников: хоровое повторение за педагогом, индивидуальное повторение, хоровое и индивидуальное пение, декламация, организация игр с элементами соревнования, чередование подвижных и спокойных игр [4].

Одним из важнейших методов обучения иностранному языку детей является игра. Возможность опоры на игру позволяет обеспечивать естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания.

Использование песенок, попевок, считалок, скороговорок, стихов на занятиях в детском саду обязательно. Предусматривается методически продуманное использование песен в процессе обучения дошкольников, что позволяет педагогу решить ряд развивающих и обучающих задач.

Дошкольники требуют наглядного, яркого и доходчивого преподавания. Ассоциация слов с конкретными предметами или действием является необходимым условием усвоения языкового материала на этом этапе. Например, после прослушивания рассказа дети изображают его героев и разыгрывают сценку. Надежным помощником преподавателю при обучении малышей является яркая, красочная наглядность.

Итак, расширяя познавательную деятельность обучающихся в процессе обучения иностранному языку, учитель создаёт условия для формирования их мышления: усваиваются причинно-следственные отношения, приобретается способность анализировать, сравнивать и систематизировать информацию, легче понимаются объяснения учителя в форме индуктивной беседы, развивается смысловая догадка и способность к антиципации предмета сообщения.

В структуре интеллектуального развития дошкольника важное место принадлежит развитию воображения. Воображение, по мнению психологов, – это создание образов таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком ранее. Для изучающих иностранный язык вне соответствующей лингвокультурной среды развитое воображение имеет особое значение. Оно позволяет дошкольнику в процессе общения выходить за пределы своего непосредственного опыта. Происходит усложнение информационного обмена, что оказывает большое влияние на смысловое содержание речи. Яркие образы, возникающие при чтении в сознании обучающихся, способны перекрывать «белые пятна», которые возникают как следствие наличия в аутентичных текстах незнакомых слов. Поэтому очень важно систематически развивать и обогащать воображение дошкольников, обучая их фантазировать, создавать яркие мысленные образы, проигрывать

роли воображаемых, в том числе сказочных, персонажей. Способность произвольно вызывать в сознании представления формируется при помощи следующих заданий: рассмотрев картинку, написать сочинение о том, что могло предшествовать изображённой на ней ситуации (или следовать за ней); составить рассказ, опираясь на логико-семантическую схему; используя иллюстрацию к тексту, рассказать о его содержании ещё до прочтения рассказа; пересказать прослушанный или прочитанный текст от имени его героя / собаки героя / шляпы героя; нарисовать собственную иллюстрацию к прочитанному тексту; совершить мысленное путешествие по карте страны изучаемого языка; совершить мысленное путешествие в прошлое или будущее и т. п. Увлекательные сюжетные линии урока, интересные творческие задания, яркие воображаемые роли в значительной мере способствуют развитию воображения дошкольников[6].

Изучение иностранного языка способствует развитию и совершенствованию памяти обучающихся. Наиболее прочно запоминаются, прежде всего, те факты, явления и события, которые имеют для обучающегося важное значение. Поэтому предлагаемые дошкольникам упражнения и коммуникативные задания должны восприниматься как интересные и полезные для усвоения учебного материала. Успешность запоминания во многом зависит от ориентирующего замечания учителя, которое способно сформировать у обучающегося установку на запоминание, а также от активности самого дошкольника и степени самостоятельности его деятельности. В арсенале учителя иностранного языка содержится целый набор приёмов, направленных на совершенствование памяти обучающихся: от смысловой группировки материала до воспроизведения прослушанного рассказа. При организации учебной деятельности на иностранном языке важно учитывать, что легко и прочно запоминается тот материал, который включен в активную работу и который затрагивает мотивационную и эмоциональную сферы обучающихся.

Таким образом, психическая деятельность, которую обучающийся способен производить с опорой на иностранный язык может быть

многосторонней и разнообразной, и это, по свидетельству А.А. Леонтьева, делает процесс общения более свободным и адекватным. Умение мыслить самостоятельно и логично, опираясь на имеющийся опыт, богатое, ничем не ограниченное воображение, организованная, регулируемая и управляемая психической деятельностью память совершенствуются в ходе овладения иностранным языком и способствуют развитию интеллекта обучающихся.

Литература:

1. Ариян, М.А. Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 2-9.

2. Горлова, Н. А. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. – М., 2000.

3. Зимняя, И.А., Сахарова, Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 9-15.

4. Конышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку. Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004 –175с.

5. Леонтьев, А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. 2013. № 8. С. 73-80.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.

7. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 440

УДК 159.922.76

ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самойленко А.С.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд), 4), e-mail: samoylenko_a@inbox.ru

Целью статьи является привлечение внимания к пониманию проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, их интересам и возможностям.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, потребности детей с ОВЗ, особенности детей с ОВЗ, продуктивная деятельность.

NEEDS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRODUCTIVE ACTIVITIY

Samoylenko/A.S.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: samoylenko_a@inbox.ru

The aim of the article is to draw attention to understanding the problems of children with disabilities, their interests and capacities.

Key words: children with HIA, needs of children with HIA, features of children with HIA, productive activity.

На современном этапе развития образования одной из приоритетных задач является создание условий, подходящих для каждого ребенка дошкольного образовательного учреждения. Знание психолого-педагогических основ организации учебного процесса позволяет педагогу профессионально выстроить учебную деятельность. В соответствии с ФГОС программа должна строиться с учётом возрастных возможностей и особенностей воспитанников, что предусматривает не только совместную деятельность взрослого и ребенка, но и в самостоятельную деятельность детей. Таким образом, результатом реализации требований ФГОС ДО является создание развивающей образовательной среды.

Объединение ресурсов образовательной организации способствует формированию адаптивной социально-образовательной среды, учитывающей потребности каждого ребенка, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Количество детей с небольшими ограничениями здоровья, посещающих детские сады, имеет заметную тенденцию к росту. Практически в каждой группе дошкольного образовательного учреждения присутствуют дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях активно реализуется инклюзивная практика. Одной из актуальных проблем является создание инклюзивной образовательной среды. Одним из эффективных механизмов формирования инклюзивной образовательной среды является мониторинг [3, 4]. Инклюзивная среда в ДОУ строится на организации помощи каждому ребенку: психологической, логопедической, социально-реабилитационной, психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

На данный момент дошкольное образование под влиянием информационного общества, требующего от детей усвоения все большего объема знаний, уделяет большое внимание структурированию учебной деятельности дошкольника, но при этом меньше внимания стало уделяться вопросу творческого развития дошкольника [1].

Однако, решая задачи обучения детей дошкольного возраста важно учитывать особенности их познавательного и личностного развития.

Дошкольное детство – важнейший период в развитии ребенка. Именно в этот период у ребенка появляются психические новообразования, позволяющие судить о развитии ребенка.

В дошкольном возрасте формируется ядро личности – Я-концепция. Этот процесс особенно активно происходит в возрасте трех лет, когда ребенок переживает кризис самостоятельности и начинает бороться за свое желание действовать независимо от взрослого. Но на этом этапе формирование личностной концепции не заканчивается, она будет изменяться еще долгое

время, вплоть до старшего подросткового возраста. У дошкольников Я-концепция остается весьма пластичной, подверженной воздействию многочисленных факторов.

Для ребенка становятся важными такие составляющие самосознания, как собственный пол, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя другими. Этот период благоприятен для формирования у ребенка с ОВЗ положительного образа себя [5].

Одновременно, по тем же причинам, этот период является довольно опасным и проблемным в формировании личности ребенка: дошкольник еще не выработал твердого мнения о себе, потому остро воспринимает любую оценку со стороны, и, будучи помещен в агрессивную среду, легко закрепляет в сознании негативное понятие о своей личности [2].

Развивается процесс восприятия. От этапа, когда ребенок акцентирует внимание на целом, не охватывая детали, перерастает в процесс целенаправленного восприятия и элементарного анализа.

На развитие речи дошкольника решающее влияние оказывает общение со взрослым. Исследователи выделяют 3 этапа овладения речью в дошкольном возрасте: 1-й — подготовительный, когда идет анатомо-физиологическая и психологическая подготовка к овладению речью; 2-й — преддошкольный этап, когда у ребенка появляются первые слова и происходит становление активной речи. Но речь в этот период носит аграмматический характер, хотя ребенок уже строит предложения; 3-й — дошкольный – активно формируется фонематическое восприятие и активно увеличивается словарный запас.

Продолжает развиваться наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление. Формируется словесно-логическое мышление, так как ребенок использует речь.

Внимание становится устойчивым. Ребенок учится управлять им и направлять его на различные предметы. На развитие произвольного внимания влияет развитие речи и способности выполнять словесные указания взрослых, направляющих внимание ребенка на нужный предмет.

Дошкольникам свойственно осмысленное запоминание предметов и действий. К механическому запоминанию они прибегают лишь тогда, когда затрудняются понять и осмыслить материал.

В этом возрасте слабо развита словесно-логическая память, основное значение имеет наглядно-образная и эмоциональная память.

Первые проявления воображения проявляются в трехлетнем возрасте. Ребенок уже имеет некоторый жизненный опыт, способствующий появлению воображения. Важнейшее значение в развитии воображения имеют игра, а также конструктивная деятельность, рисование, лепка.

Между тем, все образовательные успехи дошкольного образования базируются именно на творческом познании ребенком мира и его инициативе, интересе к миру. Не отрицая необходимости плавно подвести ребенка к восприятию учебной деятельности как основной, следует отметить особую ценность творческой деятельности в развитии личности ребенка, его мировоззрения, позитивного отношения к себе.

Развитие творческих способностей дошкольника, чутко контролируемое взрослым, может стать эффективным средством развития личности, и способствовать интеграции ребенка в коллектив. Творческая деятельность позволяет построить образовательный процесс на основе сотрудничества, сотворчества. Создавая творческий продукт, ребенок формируется как личность, сознает свою значимость для других, коллектива.

Формирование, развитие и становление детской личности – ведущее направление деятельности специалистов дошкольного учреждения. Одной из главных задач данного направления является использование различных стилей, форм и методов, а также продуктивной деятельности.

Продуктивные виды деятельности в дошкольном учреждении – это такие виды деятельности, в результате которых у ребенка под руководством взрослого получается готовый продукт, наделенный определенным набором качеств и характеристик.

Продуктивные виды деятельности дошкольника делятся на две категории – изобразительную и конструктивную.

Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка и аппликация. В процессе работы прослеживаются средства выразительности: подбор цветовой гаммы, изгиб линий, ритм форм и объем.

Конструирование представляет собой техническое решение – создание построек, взаимное расположение предметов, их элементов и частей.

Главным отличием продуктивной деятельности является то, что она не зависит от конкретных материалов, а является работой, итогов которой станет конкретный результат – продукт. Создавая своими руками ребенок ощущает себя творцом, деятелем и, демонстрируя это окружающим, испытывает гордость за свой труд.

Продуктивная деятельность для детей с ограниченными возможностями здоровья является наиболее благоприятной корректирующей работой. Продуктивная деятельность – это не только сенсорно-двигательные упражнения. Она способствует расширению представления детей об окружающих предметах, улучшает умственную и речевую активность.

Рисование, аппликация, лепка, конструирование способствует решению коррекционно-воспитательных задач. Умение довести работу до конца, усидчивость, аккуратность, самостоятельность – эти и многие другие качества формируются у детей с нарушением речи. Дети с нарушением слуха, благодаря продуктивной деятельности, имеют возможность увидеть и «пощупать» предмет.

Применение нетрадиционных техник последовательно и планомерно способствуют развитию творческих способностей воспитанников.

Поощрение детей за выполнение заданий постепенно вырабатывает у них осознанное поведение, умение ограничивать свою активность, воспитывает выдержку. Это особенно важно для расторможенных детей, которые игнорируют нормы и правила поведения, принятые в коллективе. Таким

образом, продуктивная деятельности оказывает большое влияние на общее развитие и поведение детей с ОВЗ.

Продуктивная деятельность в условиях инклюзивного образования способствует преодолению разноуровневых барьеров и преград, возникающих между детьми с разными физическими и умственными способностями.

От педагога в инклюзивном образовании требуется большое внимание к социальным отношениям группы и непрестанная разъяснительная работа со всеми детьми, настраивающая их на товарищеское восприятие сверстника с ОВЗ [6].

Реализация продуктивной деятельности в дошкольной организации дает возможность педагогам раскрыть потенциал и продемонстрировать способности ребенка с ОВЗ в коллективе сверстников. Зачастую можно наблюдать, как у ребенка с физическими отклонениями хорошо развиты творческие способности. Позволяя ребенку с ОВЗ продемонстрировать свои способности в равных условиях с другими детьми педагог ставит ребенка в «состояние успеха», тем самым выравнивая социальное положение в коллективе.

Литература:

1. Алехина, С. В., Семаго, М. М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Методическое пособие. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
2. Курмышева, Л. К. Инклюзивное образование: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. С.221-224.
3. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

4. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В., Ващилин, А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 1 (39). С.19 – 34.
5. Поставнева, И.В. Особенности образа тела у детей с физическими дефектами (на материале работы с детьми 6 лет) автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. М., 1996. 16 с.
6. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С.51-59.

УДК 159.923.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Ефимова А.С.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: nastya-altai@mail.ru

В статье проанализированы теоретические и прикладные аспекты психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников. Представлены структура и компоненты психолого-педагогической компетентности и результаты эмпирического исследования. Дано описание программы формирования психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников в вопросах подготовки к школьному обучению.

Ключевые слова: родительство, психолого-педагогической компетентности родителей, готовность к обучению в школе, информационная, мотивационная и рефлексивная родительские компетенции, способы и средства формирования психолого-педагогической компетентности родителей.

FORMATION OF PARENTS' PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE WITH RESPECT TO THE SHOOLING PREPARATION

Efimov A. S.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: nastya-altai@mail.ru

In article theoretical and application-oriented aspects of psychology and pedagogical competence of parents of high preschool children are analyzed. The structure and components of psychology and pedagogical competence and results of an empirical research are provided. The description of the program of formation of psychology and pedagogical competence of parents of high preschool children of questions of preparation for school training is this.

Keywords: parenthood, psychology and pedagogical competence of parents, readiness for training at school, information, motivational and reflexive parental competences, ways and means of formation of psychology and pedagogical competence of parents.

Большое количество проведенных исследований подтверждает, что психическое развитие ребенка, показатели его эмоционального благополучия, во многом определяются окружающими его взрослыми. Семья для ребенка представляет собой особое пространство, обеспечивающее рост и развитие, а также является для него источником получения общественного опыта. Именно в семейном окружении он приобретает возможность усвоить сложные модели социального поведения благодаря действующим механизмам идентификации, обособления и подражания взрослым.

На современном этапе развития дошкольного образования проблема повышения психолого-педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольной образовательной организации в вопросах, касающихся готовности ребенка к школьному обучению, приобретает особую актуальность. Закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый в 2012 году, а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 2015 года закрепляют приоритетное право и ответственность родителей в вопросах воспитания своего ребенка [1].

Поступление в школу – это начало нового этапа в жизни ребенка, вхождение его в мир академических и житейских знаний, новых прав и обязанностей, а также сложных и разнообразных отношений с взрослыми и сверстниками. Для родителей старших дошкольников особенно актуальными и важными являются вопросы подготовки ребенка к школьному обучению. Что должен уметь и знать ребенок? Как определить его готовность к обучению? С помощью, каких методов можно улучшить показатели его памяти, внимания, мышления? Ответы на эти и многие вопросы можно получить, если овладеть содержанием понятия "готовность ребенка к школе". Причем роль родителя в вопросах подготовки ребенка к школе, на наш взгляд не менее весома, чем вклад различных специалистов дошкольных организаций. Подготовка к школьному обучению – целенаправленный и долговременный процесс воспитания и обучения на протяжении дошкольного периода детства, который направленна всестороннее развитие ребенка, достижение оптимальной готовности к обучению школе [2, 3].

Анализ отечественных исследований, посвященных изучению различных аспектов родительства, в том числе, готовности родителей к созданию условий, способствующих развитию своего ребенка, психологической и педагогической осведомленности в вопросах воспитания, показал, что психолого-педагогическая компетентность родителей понимается как сложное многокомпонентное образование [6, 10]. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей обуславливается различными факторами культурно-исторического, культурно-ценностного и социально-экономического происхождения. При этом компетентность родителей рассматривается в качестве обязательного условия, которое является основой всестороннего и гармоничного развития ребенка в условиях семейного воспитания [4].

Отечественные исследователи отмечают, что родители, как правило, обладают недостаточным уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности для эффективной реализации воспитательных

функций [5, 9, 11]. В этой связи актуальной задачей дошкольных образовательных организаций столичного мегаполиса является совершенствование содержания, форм и методов взаимодействия сотрудников дошкольного образовательной организациии семьи, способствующих обеспечению запросов родителей, как в информационном, так и в организационном плане.

В настоящее время в теории и практике педагогики и психологии образования сформировалось противоречие между имеющейся объективной значимостью формирования психолого-педагогической компетентности родителей, которые имеют детей – выпускников ДОО, и недостаточностью диагностического и методического обеспечения данного процесса [3]. Это противоречие определяет проблему настоящего исследования, направленного на поиск максимально эффективных способов и средств формирования психолого-педагогической компетентности родителей ребенка старшего дошкольного возраста, в вопросах касающихся его готовности к обучению в школе.

В структуре психолого-педагогической компетентности родителей принято выделять три составляющие: когнитивный; мотивационный (эмоционально-ценностный); процессуальный (коммуникативно-деятельностный) компоненты [8]. В системе дошкольного образования перечисленные компоненты являются объектами целенаправленной работы специалистов, направленной на развитие необходимых личностных качеств и психических характеристик родителя дошкольника. Поскольку в данном возрасте важнейшим новообразованием является готовность ребенка к обучению в школе, то работа психологов и педагогов с родителями направлена на их просвещение и развитие их психолого-педагогической компетентности в этом вопросе.

Целью организованной нами исследовательской работы является изучение возможностей повышения уровня психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах готовности ребенка к школьному обучению

на базе дошкольной организации. Нами было организовано пилотажное исследование психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников. В исследовании приняли участие 2 воспитателя и 1 методист ДОО, 20 родителей.

Исследование проводилось с использованием следующих диагностических методов:

1. Анализ образовательной программы ДОО («От рождения до школы», под ред. Н.Е. Вераксы).

2. Беседа с методистом дошкольной организации по вопросам работы с родителями в области подготовки и готовности детей к школьному обучению.

3. Методика «Неоконченные предложения» – А .М. Щетинина.

4. Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» – И.М. Марковская.

5. Диагностика родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столин.

6. Авторская методика анкета "Готов ли мой ребенок к школе?".

Анализ образовательной программы имеет своей целью оценку методов и способов работы с родителями по вопросам повышения их компетенций в области готовности дошкольников к обучению. Изучение хода и некоторых результатов реализации образовательной программы ДОО показало, что работа с родителями, направленная на формирование их психолого-педагогической компетентности в вопросах готовности детей к школьному обучению имеет фрагментарный характер. Традиционно используются такие формы как круглый стол, индивидуальные консультации, методические рекомендации, размещенные на электронном сайте детского сада, и также мастер-классы, которые проводятся в основном по запросам родителей. При этом осуществляют работу с родителями, консультируют их, в зависимости от вопросов: методист, сами воспитатели, психолог и различные приглашённые специалисты.

Беседа с методистом позволила определить, что для повышения компетентности родителей в вопросах подготовки и готовности детей к

обучению в школе, используются такие формы работы как: родительские собрания, круглый стол, методические рекомендации, папки передвижки. Следует отметить, что по итогам реализации тех или иных мероприятий, проводимых с родителями дошкольников, отсутствует обратная связь о результативности проделанной работы.

Анализ результатов диагностики принятия ребенка родителями, типу отношения к нему, принятия взрослого себя родителя позволяют отметить, что 35% родителей не осознают свою функцию как родителя. Анализ показала, что родители этой группы не проявляют инициативы при необходимости оказания помощи своему ребенку, требуют от ребенка выполнения своих требований, они не считают себя знающими и помогающими родителями. 35% осознают себя как родителя на среднем уровне. Они осознают себя родителем, считают, что хорошо относятся к своему ребенку, воспитывают его и обучают необходимым навыкам. И наконец, у 30% родителей данный компонент развит на высоком уровне. Они полностью принимают себя в роли родителей, помогают ребенку, когда это необходимо, считают себя хорошим и знающим родителем. Кроме того, переживают негативные эмоции (печаль, грусть, обида, ненависть) по поводу своего родительства и по отношению к своему ребенку 35% участвующих в исследовании родителей, положительно оценивают свое отношение к ребенку, испытывают радость от своих родительских ролей 65% респондентов. И наконец, 20% родителей никак не смогли оценить будущее своего ребенка, не представляют, кем они могут стать.

По итогам проведения методики «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской получены следующие результаты. Методика ВРР позволила оценить структуру мотивационного компонента родительской компетентности: эмоциональная близость, принятие ребенка, тревожность за ребенка. Установлено, что большинство родителей принимают своего ребенка, но при этом у 35% родителей наблюдается эмоциональная дистанция с ребенком. При этом почти треть родителей (30%) испытывают повышенную тревожность за своего ребенка – они стремятся оградить его от опасностей и всяческих невзгод

окружающего мира, тем самым изолируя его, не давая принимать собственные решения и проявлять самостоятельность.

Диагностика родительского отношения осуществляясь при помощи методики ОРО А. Я. Варга и В. В. Столина. Принятие ребенка, уважение индивидуальности ребенка, его характеристики личности характерно для 55% родителей. В данном случае родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. Для 45% характерно обратное поведение – им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Родитель испытывает в большинстве случаев по отношению к ребенку обиду, грусть, печаль. Кроме того, у 35% опрошенных родителей определено стремление инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность. Эти родители видят собственного ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Кроме того, у 25% опрошенных родителей была выявлена авторитарная гиперсоциализация, для которой характерно то, что они пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Они также представляют ребенку самостоятельности, излишне опасаясь за его состояние и здоровье.

Таким образом, по результатам проведенной диагностики определены особенности родительского поведения и характер отношений между родителями и дошкольниками. Также нами было организовано и проведено анкетирование с использованием разработанной авторской анкеты, позволяющие проанализировать сформированность компонентов родительской компетентности в вопросах подготовки ребенка к школьному обучению.

Анализируя результаты уровней развития отдельных компонентов компетенции родителей необходимо отметить, что в информационной компетенции преобладающим является средний уровень развития (50%). Для

них характерно неполное знание о готовности и подготовке к обучению ребенка в школе, как дополнительные условия необходимы для полноценного и качественного развития ребенка. При этом они не полностью осознают собственную роль в этом процессе. Высокий уровень определен у 21% родителей. Они владеют необходимыми знаниями о готовности и подготовке к школе своего ребенка, о том какие именно условия необходимы для полноценного и качественного развития и подготовки. Низкий уровень характерен для 29% опрошенных родителей. Они не владеют знания о подготовке к школьному обучению, а также о том, какие условия необходимы.

Мотивационный компонент родительской компетенции на среднем уровне развит у 40% родителей, участвующих в исследовании. Для этих родителей характерно некоторое непостоянство, их мотивационные установки к процессу обучения в школе проявляются ситуативно. У 45% родителей определен низкий уровень данного компонента, характеризующийся отсутствием проявления мотивационных установок к процессу подготовки ребенка к школьному обучению, а также отсутствие интереса к данной сфере. И наконец, 15% опрошенных обладают высоким уровнем мотивационного компонента, что указывает на устойчивые мотивационные установки к дальнейшему школьному обучению их ребенка. Они проявляют выраженный интерес к этому процессу, стремятся повысить свой уровень компетентности по этому вопросу.

Рефлексивный компонент изучаемой родительской компетенции на среднем уровне развит у 50% испытуемых. Они не в полной мере осознанно относятся к дальнейшему обучению ребенка в школе, они осознают свою компетентность в данном вопросе, но затрудняются в ее аргументации. Низкий уровень определен у 40% родителей, они неосознанно относятся к подготовке ребенка к обучению в школе, не осознают собственной ответственности по этому поводу. Кроме того, родители этой группы не смогли привести аргументации собственного уровня компетентности, их познавательные запросы и формат их удовлетворения не представлены. И наконец, на высоком

уровне рефлексивный компонент определен у 10% родителей, участвующих в опросе. Они хорошо осознают уровень собственной компетенции, могут аргументировать наличествующий уровень, формулируют познавательные запросы, а также формат и возможности их удовлетворения.

В целом, обобщая результаты диагностики развития родительской компетенции в вопросах подготовки ребенка к школьному обучению по всем проведенным исследовательским процедурам необходимо отметить, что большой процент родителей старших дошкольников обладает низким уровнем психолого-педагогических компетенций в вопросах готовности ребенку к обучению – 40%. Эта категория родителей не обладает необходимыми сведениями о готовности и подготовке детей к обучению в школе. Они не владеют коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия. Родители не оценивают свою роль как важную в процессе подготовки к школьному обучению собственного ребенка, но имеют желание повышать свою компетентность по данному вопросу.

Средний уровень определен у 40% родителей. Для них характерно неполное представление о готовности и подготовке детей к обучению в школе. Эти родители владеют не всеми способами рефлексии своей воспитательной функции в области подготовки детей к обучению в школе. Они осознают значимость подготовки к школьному обучению и видят свою роль в подготовке к школьному обучению своего ребенка.

Высокий уровень психолого-педагогической компетентности продемонстрировали 20% респондентов. Они придают подготовке к обучению в школе детей позитивную направленность; владеют коммуникативными средствами, обеспечивающими эффективность детско-родительского взаимодействия, а также способами рефлексии своей воспитательной функции в области подготовки ребенка к обучению в школе; осознают ответственность за его подготовку к школьному обучению, и проявляют интерес к этой сфере воспитания детей; стремятся к повышению уровня своей психолого-

педагогической компетентности по вопросам готовности и подготовки к обучению в школе детей дошкольного возраста.

На основе полученных результатов нами была спланирована и организована развивающая работа, целью которой является повышение показателей психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах готовности детей к школе, а конкретно когнитивного, мотивационного и процессуального компонентов. Программа является авторской и включает такие формы занятий как круглый стол, методические рекомендации, практические рекомендации, консультации, памятки для родителей. Программа включает 9 занятий, общая цель которых заключается в повышение психолого-педагогической компетентности у родителей в аспекте подготовки детей к обучению в школе.

Содержательный компонент психолого-педагогической компетентности включает формирование следующих умений и понятий у родителей дошкольников:

- владение психолого-педагогическими знаниями в области готовности и подготовке к школьному обучению детей дошкольного возраста: знания о сущности, видах готовности детей к школьному обучению, структуре и особенностях каждого вида готовности;

- знания о возрастных особенностях детей 6-7-ми лет, путях обеспечения готовности ребенка к школе, о возможностях подготовки ребенка к обучению в школе в условиях семейного воспитания;

- знания о признаках дезадаптации ребенка, и способах ее преодоления в период начала обучения в школе;

- осознание необходимости своего саморазвития и достижения большей эффективности в процессе воспитательной деятельности;

- осознание приоритетов в собственном родительском опыте, воспитательных задач и проблем в процессе семейного воспитания;

- осознание родителями себя в качестве субъекта творческой воспитательной деятельности;

- способность к саморегуляции, рефлексии, самоконтролю и самооценке своего поведения;

- формирование умения анализировать собственный опыт, воспитательные стратегии.

Выбор форм работы с родителями продиктован дефицитами, которые выявлены у родителей при помощи анкетирования, а также потенциалом апробированных форм работы с родителями, которые обладают «просветительским эффектом». Программа содержит разнообразные формы работы с родителями, для того чтобы не потерять активность и заинтересованность родителей по вопросам подготовки детей к школьному обучению. К таковым относятся круглый стол, методические и практические рекомендации, консультации, памятки для родителей. При выборе форм работы с родителями, были учтены пожелания самих родителей (при помощи анкетирования), а также выбраны те формы работы, которые могут иметь «просветительский эффект» при реализации программы.

Таким образом, целенаправленная работа педагога-психолога позволяет создать условия и развить предпосылки повышения психолого-педагогической компетентности родителей старших дошкольников, готовящихся к поступлению в школу, а также реализовать возможности ее повышения в условиях дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).
2. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика Текст.: учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования 15-е изд. – М.: Академия, 2015.– С. 374-390.
3. Коваленко, Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования / Т.В. Коваленко // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – №4 (48). – С. 102-113.

4. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред.ивысш. пед. учеб. заведений./ Куликова Т.А. - М.: «Академия», 1999. – 232 с.
5. Листик, Е.М. Субъективная оценка студентами педагогического вуза своей готовности к родительству // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С.91-97.
6. Махнач, А.В. Жизнестойкость человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2016. – 495 с.
7. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Владос, 2001. - 256 с.
8. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд. Института психологии, 2011. – 319 с.
9. Поставнева, И.В., Поставнев, В.М. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3(25). – С. 60 - 65.
10. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители. М.: Изд-во «Экон-информ», 2015. – 195 с.
11. Стожарова, М.Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников. / М.Ю. Стожарова. – Ульяновск: изд-во УлГПУ, 2004. – 115 с.

УДК 159.922.2

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА

Рощина Н.А.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: super.roshina2014@yandex.ru

Серьезной психологической проблемой младшего школьного возраста является проблема тревожности. В статье рассматриваются детско-родительские отношения, влияние типа родительского отношения на формирование личности ребенка, проявление тревожности.

Ключевые слова: тревожность, детско-родительские отношения, тип родительского отношения.

THE INFLUENCE OF PARENTING STYLES ON THE FORMATION OF THE CHILD'S ANXIETY

Roshchina N. Ah.

Moscow City University» Moscow, Russia (129226, Moscow, Sel'skohozyajstvennyj proezd, 4), super.roshina2014@yandex.ru

A serious psychological problem of primary school age is the problem of anxiety. The article deals with parent-child relations, the influence of the type of parent relations on the formation of the child's personality, the manifestation of anxiety.

Key words: anxiety, parent-child relationship, type of parent relationship.

Проблема тревожности является одной из самых актуальных проблем в современной психологии. Число детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью возрастает. Именно тревожность вызывает ряд психологических трудностей детства, плавно переходящих в проблемы подросткового и взрослого возрастов и оказывает влияние на социальные взаимодействия, на соматическое состояние, на эмоционально-личностное развитие.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и эмпирическим путем проверить причины тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели исследования был использован метод теоретического анализ литературы. Прежде чем начать анализ влияния детско-родительских отношений на тревожность ребенка, необходимо разобраться в понятиях «тревожность», «детско-родительские отношения».

«Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [1: с. 4].

Тревожность проявляется на психологическом уровне, как «напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживание в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и т.д.» [1: с. 12] и на физиологическом уровне «в усиление сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску» [1: с. 12].

Выделяют два главных фактора, влияющих на тревожность детей – личностный или «внутренний» (психологическая причина) и социальный или «внешний» (внешняя стрессовая ситуация) [1: с. 23]. Внешняя стрессовая ситуация подразумевает конфликт между восприятием определенной жизненной ситуации, ее неадекватной оценкой и недостаточностью средств для преодоления, что опосредуется личностными факторами, т.е. тревожность представляется совокупностью внешних и внутренних факторов.

Важную роль для психического спокойствия ребенка играют взаимоотношения со взрослыми, а именно с родителями, их способность удовлетворять не только витальные потребности ребенка, но и потребности в принятии, признании, эмоциональной поддержке и уважении, отчуждение ребенка приводит к нарушению связей и повышению тревожности. Именно в детско-родительских отношениях ребенок приобретает первый опыт

эмоционального и социального взаимодействия, реализует свои потенциальные возможности. Через общение со значимым взрослым ребенок оценивает ситуации и людей, а через них и себя в этих ситуациях, т.е. создается образ себя и образ другого. Представления о себе и других людях становятся все более точными, а отношение к себе все более адекватным, но эмоциональная составляющая может стать источником устойчивого искажения когнитивного образа «я».

Существует несколько типологизаций стилей детско-родительских отношений: по контролируемости – неконтролируемости и условности-безусловности (Э.Фромм) [4: с. 15]; по количественным и качественным характеристикам (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис) [5: с. 142]; как система разнообразных чувств по отношению к ребенку и поведенческих стереотипов (А.Я. Варга, В.В. Столин) [2: с. 271] .

Остановимся на типологизации А.А.Варги и В.В.Столина [2: с. 112]:

«Принятие -отвержение» – при принятии распределение позиций между ребенком и взрослым комплиментарно и характеризуется взаимным уважением, принятием, ценностным отношением друг к другу. Такое взаимодействие ребенка и родителя сводит тревожность к минимальным проявлениям. При отвержении – родитель испытывает негативные эмоции (гнев, раздражение и т.д.), не доверяет ребенку и не рассматривает его как личность. При таком типе взаимоотношений присутствуют все четыре «тревожащие» ситуации [3: с. 84]: потеря желаемого объекта, потеря любви, потеря личности, потеря любви к себе, что в последствии может привести к отчужденному отношению к людям, тревожности и агрессивности.

«Кооперация» - родитель заинтересован в успешности ребенка, доверяет, при необходимости помогает ему, поощряет инициативу и находится в позиции «на равных».

«Симбиотический» – родитель стремится установить с ребенком тесные эмоциональные взаимоотношения, основанные на желании оберегать, но чрезмерная забота подавляет активность ребенка, он растет инфантильным, что

распространяются на все сферы жизнедеятельности ребенка (деятельностную, эмоциональную, социальную и т.д.). Повышенный уровень тревожности родителя за жизнь ребенка передается самому ребенку.

«Авторитарная гиперсоциализация» - предполагает постоянное контролирование ребенка. Родитель вырабатывает четкие указания и требования для ребенка, требует дисциплины и послушания. В такой ситуации ребенку трудно координировать и контролировать свои действия, что приводит к протесту и формальному отношению к просьбам и требованиям родителя. При данном стиле детско-родительских взаимоотношений родитель не склонен к оказанию помощи в трудной ситуации, подавляет возможности ребенка, подвергает критике, что часто приводит к ситуации неуспеха, негативизму как у ребенка, так и у родителя. Перекладывание ответственности на ребенка вызывает взаимное раздражение, отстранение и повышение тревожности при реализации ребенком какой-либо деятельности.

«Маленький неудачник» - при данном типе детско-родительских отношений родитель постоянно подчеркивает личностную, социальную, деятельностную неуспешность и несостоятельность своего ребенка, часто в обществе других людей. Ребенок в таких отношениях становится без инициативным и тревожным.

Большинство вышеперечисленных стилей детско-родительских отношений влияют на тревожность и способствуют формированию определенного типа личности. «Принятие» и «кооперация» формирует гармоничный тип личности с минимальным чувством тревожности и адекватной самооценкой, остальные – формируют тревожный тип личности ребенка с пониженной самооценкой, склонностью к депрессивным состояниям.

Список литературы

1. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

2. Столин, В.В., Бодалев, А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика. 1989. 208 с.
3. Фрейд, З. Торможение, симптом и тревога. Том 6. Психоаналитическая хрестоматия. М.: Классические труды. 2005. 318 с.
4. Фромм, Э. Искусство любить. М.: Педагогика. 1990. 60 с.
5. Эйдемиллер, Э., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание, переработанное и дополненное. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. 672 с.

УДК 159.922.77

ГРАМОТНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ ВНИМАНИЯ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

Горохова Д.А

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4). e-mail: dashaaa94@yandex.ru

Данная статья посвящена диагностике свойств произвольного внимания младших школьников с нарушением усвоения навыка грамотного письма и их взаимосвязи с гендерной принадлежностью обучающихся.

Ключевые слова: гендер, внимание, младшие школьники, грамотность, нарушение письма.

LITERACY AND PROBLEMS OF REGULATION OF ATTENTION AT BOYS AND GIRLS

Gorokhova D.A

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: *dashaaa94@yandex.ru*

This article is devoted to the diagnosis of the properties of voluntary attention of junior schoolchildren with a violation of the mastery of literacy skills and their relationship to the gender of students.

Key words: gender, attention, younger students, literacy, violation of writing.

Цель – исследование гендерных аспектов свойств внимания у младших школьников.

Происходящие изменения в системе образования в последние годы ставит перед педагогами - практиками новые задачи. Среди младших школьников увеличивается число обучающихся с трудностями усвоения навыка письма. Данной проблеме посвящено множество публикаций и исследований, однако ее актуальность не снижается. Механизмы возникновения нарушений письма очень разнообразны, поэтому привлекают внимание специалистов из разных научных областей (логопедов, психологов, нейропсихологов).

Логопедический подход к коррекции письма у детей остаётся почти неизменным на протяжении десятилетий, однако работа с современными детьми требует внесения изменений в организацию коррекционной работы.

Закономерные изменения в развитии детей, связанные с обновлёнными условиями окружающей среды, дополняются неблагополучным состоянием психологического и соматического здоровья. Всё это сказывается на увеличении количества детей, испытывающих трудности в овладении навыком грамотного письма, и требует изучения данного вопроса с позиции современных знаний их различных научных областей.

Т.В. Ахутина [1, С. 20] выделила часто встречающиеся варианты трудностей письма с позиции нейропсихологического подхода, которые редко освещаются в традиционной логопедической литературе. Автор описала трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной

несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Школьники с данными нарушениями испытывают затруднения в удержании произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое. На письме наблюдается ошибки упрощения программы по типу патологической инертности. К ним относятся: инертное повторение (персеверация) букв, слогов, слов, типов заданий; пропуски букв и слогов; предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов. Ярким проявлением снижения уровня ориентировочной деятельности является трудности языкового анализа и синтеза. Трудность в распределении внимания между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т. п.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что на усвоение навыка грамотного письма влияет уровень сформированности произвольного внимания и саморегуляции в целом.

В целях применения индивидуализации обучения и разработки эффективных коррекционно – развивающих программ мною было проведено исследование свойств произвольного внимания у мальчиков и девочек. Базой для исследования послужило государственное бюджетное образовательное учреждение Школа №386. Общее количество обследуемых детей 20, 10 девочек и 10 мальчиков, в возрасте 7-8 лет. Все испытуемые имели трудности в усвоении навыка письма. Для исследования была применена методика Мюнстенберга, тест Тулуз-Пьерона и Методика изучения уровня внимания (П.Я.Гальперин, С.Л.Кабылицкая).

Диагностика избирательности внимания ребенка. методика Мюнстерберга. Цель – изучение особенностей избирательности внимания. Стимульный материал: буквенный текст, среди которого имеются слова, секундомер. Экспериментатор предлагает испытуемому буквенный текст, среди которого имеются 25 слов. Испытуемый должен считывать построчно текст, его задача –

найти среди букв слова и подчеркнуть их. Необходимо фиксировать время выполнения задания. Инструкция: «На бланке напечатаны буквы русского алфавита, среди которых есть слова. Вам необходимо найти эти слова и подчеркнуть их, начиная с первой буквы и кончая последней. Задание нужно выполнить быстро и точно».

Тест Тулуз-Пьерона. Цель: изучение концентрации произвольного внимания и скорости переработки информации. Перед началом обследования детям раздаются бланки, которые они должны подписать. На доске необходимо нарисовать квадратики-образцы и тренировочную строку теста. Инструкция:
"У всех на листочках в левом верхнем углу нарисованы вот такие три квадратика (показать на доске). Это квадратики-образцы. С ними надо будет сравнивать все остальные квадратики, которые нарисованы на бланке. Сначала вы попробуете, как это надо делать, на тренировочной строчке. Она нарисована сразу под образцами и не имеет номера (показать на бланке). Как надо работать, я сейчас покажу на доске. Пока писать ничего не нужно. Итак, этот квадратик точно-точно похож на какой-нибудь из образцов? (Показываете на доске). Переворачивать его не надо, надо сравнивать так, как нарисовано. Правильно, не похож. Когда квадратик не похож на образцы, его надо подчеркнуть (квадратик на доске следует подчеркнуть). А второй квадратик похож на какой-нибудь из образцов? Да, похож. Когда квадратик похож, на какой-нибудь из образцов, его надо зачеркнуть (зачеркнуть квадратик на доске слегка наклоненной вертикальной линией)". После разбора учащиеся выполняют ту же самую работу на тренировочной строке бланка. Следует еще раз обратить внимание детей на четкое выполнение инструкции: Необходимо последовательно обрабатывать квадратики так, как они встречаются. Нельзя ограничиваться только вычеркиванием "правильных" квадратиков, все остальные надо подчеркивать. Подчеркивать каждый квадратик следует отдельной черточкой, даже если подряд встречается несколько не совпадающих с образцом квадратиков.
Продолжение инструкции:

"Теперь будем работать все вместе и точно по времени. На каждую строчку будет даваться 1 минута. Торопиться не надо, надо работать внимательно. Начинаете работать по сигналу. Как только минута пройдет, я скажу: "Стоп, вторая строчка". Где бы не застал вас этот сигнал, вы сразу переносите руку и начинаете работать на второй строчке. Пройдет минута, я опять скажу: "Стоп, третья строчка". Вы сразу переносите руку и начинаете работать на третьей строчке. И так вы поработаете на всех строчках. Делать надо будет все то же самое. Если вы не успеваете сделать всю строчку, это не страшно, торопиться не надо. Начали". Дети работают 10 минут.

Методика изучения уровня внимания (П.Я.Гальперин, С.Л.Кабылицкая). Инструкция к тесту: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой».

Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Полученные данные показали, что скорость переработки информации и концентрация внимания у девочек выше, чем у мальчиков.

Уровень устойчивости внимания, наоборот, выше у мальчиков, чем у девочек.

Результаты исследования избирательности внимания по методике Мюнстенберг свидетельствуют о том, что и мальчики, и девочки успешно справились с заданием в одинаковой степени.

Итак, исходя из полученных данных, можно сделать о том, что ошибки на письме у детей младшего школьного возраста обусловлены не только речевыми нарушениями, но и трудностями в регуляции некоторых свойств внимания. Так, исходя из исследования, мы видим, что в коррекционной работе с мальчиками необходимо включать задания на развитие скорости переработки получаемой информации. А девочкам стоит представлять задания, которые будут

направлены на повышение уровня устойчивости внимания. Данный подход в разработке коррекционных занятий поможет логопедам, психологам, практикующим педагогам, родителям, более эффективно выстраивать работу и быстрее добиваться положительных результатов.

Литература:

1. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. —— СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.
2. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара. Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. - 642 с.
3. Гальперин, П.Я., Кабылицкая, С.Л. Методика изучения уровня внимания / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.119.

УДК 159.922.77

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Сюбаева Р.Р.

Магистрантка ГАОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», Департамент психологии Москва, Россия, (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4). e-mail: Ramrad654@mail.ru

В статье рассмотрены основные понятия гендерной педагогики. Как происходит гендерная социализация, проблемы гендерного воспитания, гендерный подход. Приводится дифференциация понятий «пол» и «гендер».

Ключевые слова: гендер, гендерный подход.

GENDER PERSPECTIVE IN EDUCATION: BASIC CONCEPTS

Suybaeva Ramilya

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: Ramrad654@mail.ru

In the article the peculiarities the basic concepts of gender pedagogy. How does gender socialization take place, the problems of gender education, the gender approach. The differentiation of the concepts «sex» and «gender» is given.

Key words: gender, gender approach.

Одной из важнейших задач современной школы является социализация подрастающего поколения, в процессе которой создаются условия для эффективного развития личности. Одним из ее видов, существенно сказывающимся на будущем воспитанников, является гендерная социализация.

Под гендерной социализацией в педагогике понимается двусторонний социально-педагогический процесс создания у мальчиков и девочек представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности и ориентированный на становление и развитие полоролевого поведения.

Гендерная социализация в школе – это процесс воздействия системы образования на мальчиков и девочек таким образом, чтобы они усвоили принятые в данной социокультурной среде гендерные нормы и ценности, модели мужского и женского поведения.

Школа выступает для ребенка первой и основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир. Главная цель образования — создание оптимальных условий для развития ребенка на каждом возрастном этапе и формирование способности к дальнейшему саморазвитию [1: с. 150-152]. Проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня многих исследователей. Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать половые особенности ребёнка, так как это биосоциокультурные характеристики.

В традиционной науке до недавнего времени (1970-х гг.) различали пол биологический — как совокупность генетически обусловленных признаков индивида и пол социальный — как комплекс социокультурных характеристик человека в зависимости от его половой принадлежности. Современная наука дифференцирует понятия «пол» (sex) и «гендер» (gender). Традиционно первое из них используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Долгое время пол, т.е. биологические особенности человека, считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий. Хотя в основе половой дифференциации лежит половой диморфизм, она никоим образом не сводится только к нему и зависит от множества исторических и социальных факторов.

Так постепенно появился термин «гендер», обозначающий в самом общем виде совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола, а также социокультурные аспекты понимания и интерпретации половых различий. Это сложный социокультурный конструкт: различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским, творимые (конструируемые) обществом.

Проблему дифференциации понятий «пол» и «гендер» удачно решает Н.И. Абубакирова с помощью лингвистического анализа, показавшего, что «гендер» обозначает некое социальное отношение, а не биологический пол. С помощью понятия «гендер» исследователь пытается уйти от узко биологической характеристики пола и указать на существование мужских и женских социальных ролей, успешное овладение которыми обеспечит «гармоничное» вхождение в социум. Под «гендером» учёным понимается социальный пол человека, формируемый в процессе воспитания личности и

включающий в себя психологические, социальные и культурные различия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками), а соответствующие этому понятию свойства и отношения называются гендерными.

В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы образования девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и социализации, а также с учётом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребёнка. Поэтому необходимо рассмотреть еще одно понятие – гендерная педагогика.

Л.В. Штылёва рассматривает гендерную педагогику как совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. Цель гендерной педагогики – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида. Гендерная педагогика — это раздел педагогического знания, изучающий содержание и формы полоролевой социализации в образовании и направленный на снижение негативного влияния гендерной асимметрии и гендерных стереотипов на подрастающее поколение и создание благоприятных образовательных условий независимо от половой принадлежности учащихся.

Гендерный подход в любой сфере знания предполагает, что различия в поведении, психике, деятельности мужчин и женщин определяются не столько их анатомо-физиологическими особенностями (которые не отрицаются), сколько социокультурными факторами. Такой конструктивистский подход предполагает уход от негативных гендерных стереотипов: поскольку они не врожденные, а сконструированные обществом, следовательно, их можно и нужно изменить, меняя сознание общества. Таким образом, практически каждая научная дисциплина и сфера человеческой деятельности может учитывать гендерный подход.

Целью гендерного подхода, по мнению Л.В. Штылёвой, является «деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия» [5]. В статье «Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога» (2001) основной задачей гендерного образования определяется необходимость «объяснить природу стереотипов, показать их историческую изменчивость и социальную обусловленность» [3: с. 69].

Гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребёнком своей идентичности, что в дальнейшем даёт человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что позволяет мужчинам и женщинам по новому оценивать свои способности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений. Иными словами, различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [2: с. 410].

Такой подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: поскольку они не врождённы, а сконструированы обществом, значит, их можно изменить, меняя сознание общества. Скрытая дискриминация – это наличие гендерных стереотипов в образовательных программах и других материалах, используемых в образовательном процессе (мужчина – начальник, женщина – подчинённая; назначение женщины – дом, хозяйство, воспитание детей; цель мужчины – карьера; мужчину оценивают профессиональными успехами, женщину – наличием семьи и детей; представители мужского пола проявляют большую активность, их поступки оборачиваются событиями, они

более социально значимы и т.д.). В. Суковатая по этому поводу отмечает, что традиции полоролевого подхода в образовании применяются «по умолчанию», как само собой разумеющиеся и «не рефлексируются ни учёными, ни практиками в качестве сущностной составляющей учебно-воспитательного процесса» [5: с. 144].

Таким образом, российскими учёными концептуально прописаны основные идеи, цель и задачи гендерного подхода в образовании. Однако интеллектуальная традиция биологического детерминизма, характерная для большинства российских специалистов в области общественных наук препятствует внедрению гендерного подхода в педагогическую науку.

Литература:

1. Жигулина, О. В., Миналиева, М. А., Рачителева, Н. А. Гендерный подход в образовании [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015.
2. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике : дисс. … докт. пед. наук / Е.Н. Каменская. – Ростов н/Д, 2006.
3. Костикова, И., Митрофанова, А., Пулина, Н., Градскова, Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. 2001. №2.
4. Ключко, О.И. Гендерная психология и педагогика. - Москва, 2017.
5. Штылёва, Л. В. Институционализация гендерного подхода // Высшее образование в России. №10. 2004.

УДК 159.99

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ АДАПТАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Егорова Г.Н.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», магистерская программа «Педагогика и психология образования», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: galya096@mail.ru

В статья рассмотрено понятие адаптации, проблема адаптации, виды, признаки эффективной адаптации, а также классификация разновидностей социально-психологической адаптации личности.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, классификация адаптации, личность, социализация.

PRESENTATION OF THE CONCEPT OF ADAPTATION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Egorova G.N.

Moscow City UniversityMoscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: galya096@mail.ru

The article deals with the concept of adaptation, the problem of adaptation, types, signs of effective adaptation, as well as the classification of varieties of socio-psychological adaptation of the individual.

Key words: adaptation, types of adaptation, classification of adaptation, personality, socialization.

Адаптация и ее роль в развитии личности одна из наиболее актуальных проблем психологической науки и практики. Многие исследователи рассматривали адаптацию в структуре самосознания. Изучение адаптации нашло отражение в работах таких зарубежных и отечественных психологов, как Г.Айзенка, С.С. Степанова, Н. Никитиной, С.Д. Артемова, М.Р. Битяновой, Т.Н. Вершининой.

Цель – на основе анализа психолого-педагогической литературы выявить основные понятия, виды и критерии адаптации.

Проблема адаптации выходит на первый план в условиях существенного или кардинального изменения деятельности индивида, которое сопровождается изменениями в его социальном окружении. При этом важное место в развитии и результативности адаптации занимает структура личности как отражение складывающихся отношений и связей со значительными характеристиками человеческого существования.

А.В. Петровский определяет адаптацию как одну из стадий развития личности в процессе социализации. По его словам, на стадии адаптации, которая, как правило, совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественных отношений, на которого направлено множество усилий родителей, педагогов и других людей, окружающих ребенка.

Термин «адаптация» имеет давнее происхождение и относится к общенаучным междисциплинарным понятиям. Данный термин происходит от позднелатинского «adaptatio» - приспособление и в широком смысле понимается как «приспособление организма к изменяющимся условиям среды» [1]. Отсюда, взаимная связь развития индивида и условий среды заложена изначально в самом термине.

Ганс Айзенк определяет адаптацию как состояние, в котором потребности индивида и требования среды полностью удовлетворены, а также определяет адаптацию как процесс, за счет которого это гармоничное состояние достигается [4].

З. Фрейд ввел понятия «аллопластическая» и «аутопластическая» адаптации.

1) Аллоптастическая адаптация осуществляется теми изменениями во внешнем мире, которые человек совершает для приведения его в соответствие со своими потребностями;

2) Аутопластическая адаптация обеспечивается изменениями личности, с помощью которых она приспосабливается к среде.

Принято различать следующие ***виды адаптации личности***:

- Биологическая;
- физиологическая адаптация и адаптированность;
- социально-психологическая.

Биологическая адаптация. Ч. Дарвин в своей эволюционной теории рассматривал адаптацию, как приспособление организма к среде обитания. Процессы биологической адаптации приводят к адаптированности организмов, что подразумевает наилучшее структурно-функциональное соответствие организма к условиям его постоянной среде обитания.

Биологическая адаптация человека к среде является и психологической адаптацией потому, что его адаптация осуществляется с помощью психологических механизмов и приводит к развитию и совершенствованию этих механизмов.

Физиологическая адаптация – это псиспособление организма к условиям существования. Физиологическая адаптированность – это усилившееся равновесие между организмом и средой, а также равновесие внутри организма.

Г. Гартман определяет понятия адаптация и адаптированность по разному. Он считал, что хорошо адаптированным является такой человек, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие не нарушены. В процессе адаптации активно изменяются личность и среда, поэтому адаптированность он определяет как результат отношений между личностью и средой.

Разновидность адаптации, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества называется «эффективная адаптация» [3].

Основные признаки эффективной адаптации:

- Адаптированность в сфере «внеличностной» социально-экономическоц активности, где индивид приобретает знания, умения и навыки, добивается компетентности и мастерства;

- адаптированность в сфере личных отношений, где устанавливаются интимные, эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, способность тонкого и точного отражения изменений взаимоотношений.

Проанализировав психологическую литературу, можно выделить ***классификацию разновидностей социально-психологической адаптации личности:***

-Нормальная адаптация;

-девиантная адаптация;

-паталогическая адаптация.

Адаптация считается нормальной, когда адаптивный процесс приводит к устойчивой адаптированности в типичных проблемных ситуациях. Данная адаптация бывает двух видов: защитной и незащитной [5].

Адаптацию можно назвать девиантной, когда процессы социальной адаптации личности обеспечивают удовлетворение потребностей личности в социальной среде, в то время как ожидания остальных участников данного процесса не оправдываются таким поведением.

Кроме того, девиантная адаптация делится на некомформистскую и новаторскую.

Неконформистская адаптация — процесс социально-психической адаптации личности, благодаря которому она преодолевает внутригрупповую проблемную ситуацию необычными способами, вследствие чего, личность оказывается в конфликтных отношениях с нормами группы.

Новаторская адаптация — это разновидности человеческой деятельности, в ходе которой личность создает новые ценности, осуществляет нововведения в те или иные области культуры [2].

Паталогическая адаптация – это активность личности в социальной ситуации, которая полностью или частично осуществляется с помощью

патологических механизмов и форм поведения и приводит к образованию патологических комплексов характера.

Итак, мы придерживаемся мнения, что адаптация – это процесс. И рассмотрим этапы адаптиционного процесса:

1 этап. Условия дисбаланса и их воздействия на личность. На данном этапе личность переживает состояние стресса, причиной которого может быть конфликт или когнитивный дессонанс.

2 этап. Подготовительный этап адаптации, который состоит в аккумулировании релевантной информации о создавшейся ситуации, т.е. происходит ориентация в проблеме, а так же определение и формулирование проблемы.

3 этап. Психическое напряжение, которое связано с состоянием нервно-психического переживания подготовительных действий и вхождения в новые условия деятельности. На данном этапе происходит разработка возможных вариантов решения проблемы и выбор стратегии.

4 этап. Этап острых психических реакций. Реализация выбранной стратегии. Анализ результатов.

5 этап. Данный этап наступает в случае благоприятного развития адаптиционного процесса и состоит из комплекса эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с вхождением в новую социальную среду.

При нарущении процессов социальной адаптации личность оказывается в состоянии *дезадаптированности.* Такое состояние определяется неспособностью личности адаптироваться к собственным потребностям. Одним из признаков социально-психологической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, требуемых для их решения [3].

Можно выделить *три основные разновидности социально-психической дезадаптированности личности*:

1. Устойчивая ситуативная дезадаптированность, которая имеет место тогда, когда личность не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях (например, в составе тех или иных малых групп), хотя предпринимает попытки. В такой ситуации находится большинство в социометрическом отношении изолированных или отвергаемых участников малых групп. Как правило, в качестве ответа на такую хроническую ситуацию дезадаптированности люди, в конце концов приобретают специфический защитный комплекс, одним из признаков которого, является неверное, искаженное восприятие и осознание своего социометрического статуса.

2. Временная дезадаптированность, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных, предметных, социальных и внутрипсихических действий;

3. Общая устойчивая дезадаптированность — появление психических комплексов — синдромы психозов и неврозов, т. е. появление патологических защитных механизмов [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что проблема адаптации человека приводит к негативным изменениям личности, сказывается на характере общения и взаимодействии с другими людьми.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110–133.
2. Кодермятов, Р. Э., Павловская, Е. В., Тумакова, Н. А. К проблеме адаптации личности в процессе обучения / Р. Э. Кодермятов, Е. В. Павловская, Н. А. Тумакова // Молодой ученый. — 2015. — №11.
3. Налчаджан, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджан. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: Эскимо, 2010. – 386 с.

4. Ларионова, Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л.И. Ларионова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.-320с.
5. Encyclopedia of Psychology. H. J. Eysenck, W. Arnold and R. Meili , Herder and Herder. New York, 1972, Vol. 1.
6. Freud, A. Das Ich und die Abwehrmechanismen. London, Hogarth, 1946; Фрейд А. Эго и механизмы защиты / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа. Том 1. – М., 1999.

РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

УДК 159.922; 15.31

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Григорьева Н.В.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет, Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: cuclyaewa.nat@yandex.ru

В статье рассматривается характеристики, учитываемые при проектировании предметно - пространственной среды, условия развития познавательных интересов детей младшего дошкольного возраста.
Ключевые слова: Предметно- пространственная среда, условия развития познавательных интересов.

CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT AS THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INTERESTS OF CHILDREN OF THE YOUNG PRESCHOOL AGE

Grigoreva N.V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), cuclyaewa.nat@yandex.ru

The article considers the characteristics taken into account in the design of the subject - spatial environment, the conditions for the development of cognitive interests of children of younger preschool age.

Keywords: The subject-spatial environment, the conditions for the development of cognitive interests.

Федеральному государственному основному стандарту дошкольного образования содержание примерной образовательной программы должно

обеспечивать развитие личности, способностей ребенка в различных видах деятельности и охватывает следующие показатели, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое [1]. Виды деятельности дошкольников в пределах каждой образовательной области могут реализовываться на основе потенциала развивающей предметно-пространственной среды ДОО с соответствующим наполнением [1]. Предметно-пространственная среда дошкольной группы, участка должна обеспечивать:

- реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе Организации;
- учёт национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс[4]. Данная среда представляет собой совокупность предметов, игрушек, материалов, которые понятны и интересны детям, без которых невозможно осуществление специфических видов детской деятельности. Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать: - игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий обучающихся , экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе, с песком и водой); - двигательную активность, в том числе, развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; - эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно- пространственным окружением;

В исследованиях В.А. Ясвина, развивающая образовательная среда – та, которая «способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса».

Предметная среда детства обеспечивает разные виды деятельности ребенка-дошкольника и становится основой для формирования познавательных интересов.

Поэтому, что бы такая «стихийная» познавательная деятельность детей приобрела осмысленность и развивающий эффект должны быть созданы условия, необходимые для развития познавательно-интеллектуальной активности детей, учитывающие различные факторы, одним из которых является предметно-развивающая среда.

Во-первых, она необходима для удовлетворения потребностей ребенка в определенный момент своего развития. Во-вторых, деятельность в условиях обогащенной предметной среды позволяет ребенку проявить пытливость, любознательность, познавать окружающий мир без принуждения, стремиться к творческому осмыслению познанного. Необходимо также учитывать, что размеры и организация этого пространства связаны с возрастными особенностями ребенка. Развивающая среда строится с целью предоставления детям как можно больших возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности и является эффективным средством поддержки индивидуальности и целостного развития ребенка до школы, а также служит непосредственным организатором деятельности детей, и влияет на воспитательный процесс.

Воспитатель должен помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ребенку органично присуще. Поэтому педагог, для обучения и саморазвития личности ребенка, его способностей, самостоятельности и инициативности творчества, ставит перед собой следующие задачи:

- конструировать и наполнять предметно-развивающую среду соответствующим содержанием;
- обеспечить продуктивность использования предметно-развивающей среды.

Пространство, созданное для детей взрослыми, должно положительно влиять на дошкольника. Для этого необходимо соблюдать следующие условия. Предметно-пространственная развивающая среда в ДОО должна:

1. Иметь привлекательный вид.
2. Выступать в роли естественного фонда жизни ребенка.

3. Снимать утомляемость.
4. Положительно влиять на эмоциональные состояния.
5. Помогать ребенку индивидуально познавать окружающий мир.
6. Дать возможность дошкольнику заниматься самостоятельной деятельностью.

Организация предметно-развивающей среды является непременным элементом в осуществлении педагогического процесса, носящего развивающий характер. Так как, с точки зрения психологии, среда-это условие, процесс и результат саморазвития личности; а с точки зрения педагогики, среда — это условие жизнедеятельности ребенка, формирования отношения к базовым ценностям, усвоения социального опыта, развития жизненно необходимых личностных качеств, способ трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности, удовлетворения потребностей субъекта.

Доказано, что для полноценного гармоничного развития дети нуждаются не только во внимании взрослых, в доброжелательном и содержательном общении, но и в предметной среде, обеспечивающей ребенку закрепление полученного опыта в практической деятельности. Каждая деятельность служит удовлетворению каких-либо важных потребностей ребенка в соответствие с его возрастоми и индивидуальными возможностями (в активности, одобрении взрослого, в интересной деятельности, в новых впечатлениях, в оценке своей деятельности и ее результатов и др.). Для удовлетворения этих потребностей ребенку необходимы объекты деятельности, в которых заложена интересная цель, которую надо решать (полоса препятствий, развивающие маршруты и центры активности, компьютерная дидактическая программа, решение проблемных ситуаций, проведение экспериментов и опытов, поиск источников и путей получения необходимой для решения задачи информации и т.д.). Наполнение развивающей среды должно подбираться таким образом, чтобы обеспечить возможность решения педагогических задач в той или иной образовательной области, в том числе и на интегративной основе. Также предметно-пространственная развивающая среда должна быть вариативной,

насыщенной, полифункциональной. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным особенностям дошкольника.

В такой среде развивающее обучение осуществляется через личностно-ориентированную модель взаимодействия между воспитателем и ребенком. Если среда организована неправильно, она не вызывает новых впечатлений, не создает условия для развития воображения, фантазии, желания играть. В ней нет элемента неожиданности: все знакомо с первого дня и остается неизменным, она не отвечает основным детским потребностям. В такой среда создает впечаления внутреннего напряженния, ребенок ощущает постоянного присутствия большого количества детей.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. - М.: ТЦ Сфера, 2015.

2. Кобель, Г.Н. Организационно-педагогические условия создания предметно-развивающей среды для детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №5. — С. 692-694.

3. Смолер, Е. Познавательный интерес дошкольника [Электронный ресурс]-Режим доступа: http://www.vscolu.ru/content/interes_doshkolnika.rar (дата обращения 10.10. 2017)

4. Формирование самостоятельности и инициативы у дошкольников [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/05/18/formirovanie-samostoyatelnosti-i-initsiativnosti. - (дата обращения 10.09.2017).

5. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. - 2000. - Т.21., N4. – С.79-88.

УДК 37.01

ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ УКРУПНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бугакова Е.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: elenkabg@mail.ru

В данной статье раскрывается основы управления воспитательной системы школы организации, компоненты воспитания, функции управления в условиях укрупнения образовательной организации.

Ключевые слова: воспитательная система, управление, структура воспитания, компоненты системы, образовательная организация.

THE BASICS OF MANAGEMENT OF THE SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONDITIONS OF CONSOLIDATION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Bugakova E.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), elenkabg@mail.ru

This article reveals the basics of the management of the educational system of the school of organization, the components of upbringing, the functions of management in the context of enlarging the educational organization.

Keywords: educational system, management, education structure, system components, educational organization.

Современный этап развития образования характеризуется системной модернизацией, переходом к инновационной стратегии развития, что предполагает реализацию идеи воспитательной направленности

образовательного процесса. В современном государстве развитие воспитания в системе образования в последние годы по праву стало одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных организаций. Социальный заказ государства на воспитание человека современного образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, нашел отражение в важных документах – Концепции модернизации российского образования на предстоящее десятилетие, Государственной программе патриотического воспитания граждан Российской федерации, Приоритетном государственном национальном проекте, послании Президента Российской Федерации к Федеральному собранию.

Создание образовательных комплексов является одним из актуальных на сегодняшний день направлений развития современного образования. Объединение нескольких образовательных организаций – это только часть взаимодействия воспитательной системы школы и процесса модернизации современного образования.

При укрупнении образовательной организации происходит смена воспитательных подходов. Однако, Законом РФ «Об образовании» определена важность гуманистического воспитания. Каждая школа (структурное подразделение) имеет свою собственную воспитательную систему со своими концепциями, задачами. Поэтому в организации воспитательной работы возникает двойственность: каждое из структурного подразделения имеет разноплановые цели, задачи и методы для воспитания подрастающего поколения.

Модернизация системы образования в России XXI ориентирована на реализацию принципов гуманизации и гуманиторизации. Изменение целевых установок образования предполагает и новую трактовку воспитания. Воспитание должно закладывать основы общественных идеалов и ценностей, создавать условия, для того чтобы каждый ребенок смог научиться делать

выбор и осуществлять его в соответствии с нормами, которыми руководствуются школа в широком понимании этого слова и общество. Для реализации данных принципов необходимо использовать системный подход в воспитательной системе школы. [3. С. 185]

При создании и построении воспитательной системы специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личностей (учащегося, учителя, родителя), а это содействует их творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации деловых и межличностных отношений в школе и за ее пределами.

Воспитательная система образовательной организации – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых способствует целенаправленному и эффективному развитию учащихся.

Основная заслуга в создании теории воспитательных систем принадлежит академику Л.И. Новиковой и ее коллегам В.А. Караковскому, Н.Л. Селивановой. Они не только сами продуктивно изучали сущность, структуру, функции, закономерности управления и развития воспитательной системы, но и сплачивали вокруг себя широкий круг научных и практических работников из различных регионов России.

К числу основных компонентов системы воспитания можно отнести:

1) индивидуально-групповой;
2) ценносто-ориентированный;
3) функционально-деятельностный;
4) диагностико-результативный;
5) отношенческо-коммуникативный

Структура воспитательной системы школы состоит из:
1. Теоретическая концепция (совокупность педагогических идей), для реализации которой создается воспитательная система
2. Содержание системы (научные знания, информация, ценности, достижения культуры и т. п.), в том числе системообразующая, творческая, коллективная и

личностно-значимая деятельность в сфере учения, труда, досуга и т. д., способствующая реализации целей и теоретических идей системы
3. Субъекты деятельности как ее участники и организаторы
4. Развитые формы общения и гуманистические отношения
5. Внутренняя и внешняя среда системы, освоенная ее субъектами
6. Управление системой, обеспечивающее интеграцию всех компонентов в целостную систему, а также её развитие. [1. С. 21]

Управленческая деятельность строится в соответствии с функциями управления, которые в своей совокупности отражают специфику управленческого труда, его содержание, упорядоченность и системную целостность. Это информационно-аналитическая деятельность, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-корреляционная. Указанные виды управленческой деятельности осуществляются на каждом этапе становления и развития воспитательной системы:

1) Становление воспитательной системы;
2) Отработка системы;
3) Окончательное оформление системы;
4) Обновление, перестройка системы; [3. С. 138]

Также необходимо учитывать, что процесс управления воспитательной системы при укрупнении образовательной организации затрагивает и изменяет почти всю деятельность учебного заведения. Поэтому значительные модификации претерпевают не только «Воспитательная работа в школе», но и другие важнейшие разделы плана. В некоторых образовательных организациях полностью меняется структура плана – его основными частями становятся направления создания воспитательной системы школы. Одновременно изменяются планы работы классных руководителей, руководителей кружков, секции и др.

Эффективность управления процессом воспитательной системы возрастет, если субъекты управления своевременно получают информацию об

этом процессе и вносят в него необходимые коррективы. Речь идет о контрольно-аналитической работе, которая в такой ситуации претерпевает существенные изменения:

− строится на основе системного подхода;

− находится в тесной взаимосвязи с целями, задачами и направлениями построения воспитательной системы;

− изменяются содержательные и организационные аспекты педагогического анализа и контроля, которые наполняются научно обоснованными элементами изучения эффективности учебно-воспитательного процесса;

− создается система мониторинга развития личности ребенка, позволяющая получать более полную и объективную информацию о состоянии и результативности педагогического процесса;

− контрольно-аналитическая деятельность освобождается от излишнего администрирования и приобретает научно-методических характер. [4. С. 63]

Такие тенденции характерны для большинства образовательных организаций, в которых существенно изменяется воспитательная система школы (например, в случае объединения образовательных учреждений). Однако специфика учреждения, его коллектива и условий жизнедеятельности определяют особенности процесса построения воспитательной системы в каждом конкретном случае.

Литература:

1. Караковский, В.А. Управление воспитательной системой школы: Проблемы и решение/ Под ред. В.А. Караковского и др. М., 1999. С.20-22
2. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]: учеб. пособие / М.И.Рожков, Л.В.Байбородова. - М.: Владос, 2000. 256 с.

3. Степанов, Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. 224 с.
4. Степанов, Е.Н. Развитие школы как воспитательной системы: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогический поиск, 2009. 238 с

УДК 159.9

РОЛЬ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОО

Завьялова Т.А.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: zavyalovat71@gmail.com

В статье представлено теоретическое обоснование роли музейной педагогики в формировании предметно-пространственной среды, уточнение и конкретизация понятия музейная педагогика, образовательная среда. Дано краткое содержание работы по организации мини-музея в детском саду.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, музейная педагогика, музейно-педагогические технологии, эмоциональный интеллект.

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS

Zavyalova T.A.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: zavyalovat71@gmail.com

The article presents the theoretical substantiation of the role of museum pedagogy in the formation of the subject-spatial environment, clarification and

concretization of the concept of museum pedagogy, the educational environment.

Key words: the subject developing environment, museum pedagogics, museum and pedagogical technologies, emotional intelligence.

Современное образование, с принятием нового закона «Об Образовании» и внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов, претерпевает большие изменения, что в свою очередь отразилось на дошкольном образовании. Одним из ключевых условий успешного образовательного процесса в дошкольной образовательной организации стало формирование нового отношения к организации предметно-пространственной среды детского сада [4, 5].

Предметно-пространственная среда предполагает единство социальных и предметных средств и должна быть нацелена на стимулирование детей к активности в различных формах и видах деятельности. Система материальных объектов деятельности ребенка функционально моделирует содержание его духовного и физического развития, влияет на его настроение и определяет его, формируя отношение к окружающему миру и действительности. Развивающая предметная среда является важным средством формирования личности ребенка и источником его знаний, социального опыта.

Во ФГОС дошкольного образования прописаны основные требования к развивающей предметно-пространственной среде, которые должны обеспечить максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации или группы, приспособленной для реализации Программы, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Создать такие условия может помочь музейная педагогика. Музейная педагогика – это научно-практическая дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему и направленная на оптимизацию взаимодействия музея и посетителя.

По выражению Н.А. Рыжовой, «музей в детском саду является интерактивным обучающим, воспитывающим и развивающим пространством, в котором ребенок может действовать самостоятельно с учетом своих интересов и возможностей обследовать предметы, делать выводы, отражать в речи собственные наблюдения, общаться со взрослыми сверстниками по поводу увиденного» [3].

В качестве основной дидактической единицы при реализации технологии музейной педагогики Т.А. Елькина предлагает мини-музей тематического содержания. В условиях детского сада невозможно создать экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела, поэтому эти экспозиции называются «мини-музеями» [2].

Музейная педагогика в условиях детского сада позволяет реализовывать комплексные и дополнительные образовательные программы, а так же является действующим модулем развивающей предметной среды, и средством индивидуализации образовательного процесса.

Психолого-педагогический потенциал музейной педагогики в дошкольном образовании изучался и описывался такими авторами, как Е.Ю. Гурьянова, Т.А. Елькина, М. Трунова, Н.В. Бутенко, С.Л. Троянская, Б.А. Столяров и др.

Данные авторы разработали музейно-образовательные программы для воспитанников образовательных учреждений, которые способствуют воспитанию у дошкольников основ музейной культуры, расширяют их кругозор, открывают возможности для самостоятельной исследовательской деятельности. Мини-музеи в детском саду играют роль помещения для психологической разгрузки детей, и открывают новые возможности для коррекционной работы с «особыми» детьми.

Согласно Н.В. Бутенко, многообразие музейно-педагогических технологий представлено в педагогической литературе следующими вариантами: технологии выставочной деятельности, игровые технологии, технологии коллективных творческих дел, технологии проблемного и

индивидуального обучения. Одной из основных форм работы с детьми в пространстве музея является музейное занятие, сохраняющее преемственность с традиционными формами работы [1].

Еще одна важная особенность мини-музеев в развивающей среде – участие в их создании детей и родителей. В настоящих музеях экспонаты неприкосновенны, а в мини-музеях они являются равноправными участниками всего процесса. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Каждый мини-музей – результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей.

При дефиците коммуникативных навыков у детей и взрослых, в настоящее время, музейная педагогика выступает как один из важных способов установления дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой мини-музея и содержанием его коллекций, а так же предоставляет широкие возможности для организации содержательного, интересного и неформального межличностного общения. Назначение мини-музея – вовлечь детей в общение и деятельность, воздействовать на их эмоциональную сферу.

По мнению Н.А. Рыжовой, музей в детском саду выступает как интерактивное обучающее, воспитывающее и развивающее пространство. Так же близко нам утверждение Т.А. Елькиной о том, что в условиях детского сада наиболее целесообразна и приемлема организация мини-музея тематического содержания. Поэтому в рамках нашего формирующего эксперимента мы организовали на базе ДОО Мини-музей психолого-педагогической направленности. Основная идея данной работы заключалась в создании «Музея эмоций» и условий, которые позволили бы детям быть вовлеченными в совместную деятельность, как в детском саду с педагогом, так и дома с родителями.

Особое воздействие было нацелено на их эмоциональную сферу, развитие умений распознавать и выражать эмоции, способность к сопереживанию и эмпатии, на формирование эмоциональной регуляции. Было разработано содержание экспозиций и методика работы в четырех мини-музеях:

«Волшебная страна эмоций и настроений», «В гостях у сказки», «Шедевры мировой живописи», «Фотомир». Была сформирована программа реализации данного эксперимента. Работа с дошкольниками в мини-музеях организовывалась в разных формах: проводились интегрированные занятия, экскурсии, конкурсы, выставки, мастер-классы. Детьми, педагогами и родителями были созданы различные экспонаты, дидактические пособия, макеты, реализованы коллективные творческие дела, индивидуальные творческие работы.

Таким образом, нами был создан компонент подметно-развивающей среды для детей старшего дошкольного возраста – мини-музеи, которые не только повлияли на эстетическое преобразование предметной среды детского сада, но и на формирование личностного, внутреннего мира дошкольника. Вся эта работа, по-нашему мнению, должна отразиться на развитии особого компонента психики – эмоционального интеллекта, а именно, на умении сочувствовать, сопереживать, понимать эмоции и выражать эмоции.

Литература:

1. Бутенко, Н.В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко. – М.: Академия Естествознания, 2013. 132 с.

2. Гурьянова, Е.Ю. Мини-музей как средство познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. URL: http://doshkolnik.ru/okr-mir/824-minimuzeiy-kak-sredstvo-poznavatelnoiy-aktivnosti-deteiy-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html (дата обращения: 30.02.2018).

3. Рыжова, Н.А., Логинова, Л.В., Данюкова, А.И. Мини-музей в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2008. 256 с.

4. Цаплина, О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 577-582.

5. Цаплина, О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. №1 (79). С. 44-53.

УДК 159.922.73

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Малащенко А.В.

Студентка 5 курса Московского Педагогического Государственного Университета, Москва, Россия (119991, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1); e-mail: N_M95@mail.ru

В статье описаны факторы, способствующие эмоциональному выгоранию преподавателей иностранного языка, специфика профессии. Было проведено и описано пилотажное исследование уровня эмоционального выгорания учителей иностранного языка общеобразовательной школы г. Москвы. В ходе опроса и беседы выявлено, что разнообразие упражнений, наличие творческого подхода при проведении уроков замедляет процесс выгорания. Составлены рекомендации для предотвращения и снижения уровня выгорания, которые можно применять при психологической поддержке педагогов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, творчество, учителя иностранного языка.

EMOTIONAL BURNOUT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Malashchenko A.

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, 119991 (Moscow, Malaya Pirogovskaya street, 1, building 1), N_M95@mail.ru

In this article the complex of factors, influencing the level emotional burnout of foreign language teachers, were studied. The research of the level of emotional burnout of foreign teachers was held in the general education school in Moscow. The results of the questionnaires and personal interviews have shown that frequent use of creative activity in class can prevent or decrease the level emotional burnout. A list of recommendations which can help teachers was made.

Key words: emotional burnout, creativity, foreign language teachers.

Проблема развития синдрома эмоционального выгорания у профессионалов, работающих с людьми, изучается уже более 40 лет [3]. Специфика работы преподавателя такова, что необходимо одновременно распределять внимание и концентрацию на все языковые аспекты (например, фонетический, грамматический, лексический), а к тому же, самому специалисту поддерживать свои навыки на высоком уровне. Исследования показали, что работа с людьми, в том числе и работа учителя, ведет к эмоциональному выгоранию при неправильном распределении нагрузки, излишнему стремлению к перфекционизму и неиспользовании творческих приемов. Эмоциональное выгорание ведет к снижению профессионализма, что недопустимо в условиях современных требований к образовательной среде. Несмотря на существующие проблемы эмоционального истощения преподавателей, им не оказывается должной психологической поддержки, что является причиной снижения профессиональной успешности в связи с тем, что существует связь между всеми перечисленными факторами.

Цель исследования: изучение и обоснование влияния некоторых факторов на эмоциональное выгорание учителей иностранного языка.

Методы исследования: анализ литературы по синдрому эмоционального выгорания; опросник, наблюдение, беседа с учителями иностранного языка общеобразовательной школы г. Москвы.

Результаты исследования

В ходе проведенного опроса по опроснику К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой (вариант для учителей и преподавателей высшей школы. Методика К. Маслач и С. Джексон, адаптация Водопьянова Н.Е., 2009г) [1: с.146], было выявлено что все опрошенные учителя подвержены эмоциональному выгоранию, однако в разной степени. Ниже приведена сводная таблица по выборке из 10 опрошенных учителей, фамилии не указываются.

Имя	Возраст	Стаж	Уровень эмоционального истощения (EE(x))	Деперсонализация (DD(x))	Уровень профессиональной успешности (PA(x))	Общий показатель эмоционального выгорания (∑)
Г.Л.	54	33	22	2	40	0,25
Л.А.	57	30	34	17	31	0,53
Т.А.	40	20	41	22	36	0,62
О.С.	37	18	6	5	47	0,11
М.	27	3	33	14	27	0,51
Н.Е.	60	39	27	14	26	0,47
А.Н.	25	3	33	9	35	0,42
Т.В.	31	10	9	9	34	0,26
О.Т.В.	40	16	29	15	39	0,43
Н.Н.	55	34	24	5	36	0,3
			Максимальное значение 54	Максимальное значение 30	Максимальное значение 48	Максимальное значение 1

Таб.1 Уровень эмоционального выгорания

Общий показатель эмоционального выгорания рассчитывался по формуле 1:

$$\Sigma = \sqrt{\frac{(\frac{EE(x)}{54})^2 + (\frac{DD(x)}{30})^2 + (\frac{48 - PA(x)}{48})^2}{3}}$$

Формула 1. Расчет общего показателя эмоционального выгорания

В формуле 1 подсчитывается общий показатель эмоционального выгорания (∑), исходя из уровня эмоционального истощения (EE(x)), деперсонализации (DD(x)) и уровеня профессиональной успешности (PA(x)).

Согласно опроснику, уровень эмоционального выгорания со составляют такие показатели как уровень эмоционального истощения, деперсонализация (невосприятие каждого отдельного ученика как отдельную личность), и уровень профессиональной успешности. Максимальный общий показатель может быть равен 1 (очень высокий уровень эмоционального выгорания), а минимальный 0 (отсутствие эмоционального выгорания). Наличие высоких показателей по первым двум критериям увеличивает уровень выгорания, а высокий показатель по третьему критерию говорит о сохранении высокого уровня профессионализма и наоборот.

После проведения опроса, личной беседы и анализа литературы на тему эмоционального выгорания были выделены следующие факторы, влияющие на уровень эмоционального выгорания учителей, среди них: характер личностной мотивации к работе в школе; установка на творчество (частота использования творческий заданий на уроках); излишний перфикционизм; объем нагрузки (количество часов в неделю, наличие или отсутствие дополнительных мест работы, внеурочных занятий); педагогический стаж; возраст; отношения с администрацией, отношения с учащимися.

Среди данной выборки практически все учителя часто придумывают новые задания для использования на уроках, все участвуют в подготовке и проведении недели иностранного языка, некоторые ездят за границу с учащимися, а учителя, имеющие низкий уровень эмоционального выгорания

часто используют различные творческие задания (разыгрывание сценок, проведение игр, прослушивание песен, просмотр видео). Данный фактор отражает гипотезу о том, что использование творческого подхода в работе снижает риск быстрого эмоционального выгорания.

Согласно данному исследованию существует ряд факторов, влияющих на уровень эмоционального выгорания, а также полученные данные наглядно показывают существование проблемы эмоционального выгорания преподавателей иностранного языка. Для сохранения эмоционального здоровья специалистов необходимо оказывать им психологическую поддержку [2: с.52], снижать при необходимости нагрузку. В рамках проведенного исследования были составлены некоторые рекомендации для снижения эмоционального выгорания, которые включают в себя следующие советы:

- Внедрение новые задания и формы работы на уроке и на внеклассных мероприятиях
- Занятия хобби, новыми увлечениями в свободное от работы время
- Внесение занятий спортом в еженедельный распорядок
- Снижение объема нагрузки при проявлении признаков выгорания
- Внесение положительных изменений в интерьер класса
- Посещение семинаров, конференций, встреч преподавателей, проявлять интерес к новым методам преподавания, учебным пособиям
- Посещение новых мест, стран

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса. - СПб.: Питер, 2009. - 336 с

2. Марийчук, Е.О. Вопросы профилактики профессионального выгорания молодых педагогических работников / Международный научно-исследовательский журнал No 8 (50), Часть 4, Август. - Екатеринбург, 2016. - с.52-54

3. Freudenberger, H.J. "Staff burnout". Journal of Social Issues. 30, 1974. - с.159–16

УДК 159.922.73

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андрейкина Ю.Н.

Магистрант 1 курса психолого-педагогического направления (профильподготовки: педагогическая психология) департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: yandreykina@gmail.com

В статье рассматривается влияние среды на развитие психических функций ребенка дошкольного возраста. Описаны новообразования данного возраста в контексте развивающей среды. Выделены особенности развивающей среды для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: среда, развивающая среда, новообразование, развитие речи. воображение, особенности развивающей среды.

Features of the educational environment for preschool children

Andreykina J.N.

Master student, Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail:yandreykina@gmail.com

The article deals with the influence of the environment on the development of mental functions of a preschool child. New growth of this age are described in the context of the developing environment. Features of developing environment for preschool children are allocated here.

Key words: environment, developing environment, new growth, language development, imagination, features of the developing environment.

На сегодня развивающая среда имеет огромное значение для жизни ребенка дошкольного возраста в современном мире. К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии накоплено достаточно знаний и опыта по воспитанию и обучению дошкольников в развивающей среде. В данных исследованиях предусматривают новые подходы к ее организации в педагогическом процессе, который строится на ориентированно-личностной модели взаимодействия взрослого и ребенка.

Существуют различные определения и понятия среды. Среда – предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. Развивающая предметная среда – совокупность природных и социальных культурных предметных средств, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления его творческих способностей, обеспечивающих разнообразие деятельности; обладает релаксирующим воздействием на личность ребенка. Среда развития ребенка – это пространство его жизнедеятельности. Те условия, в которых протекает его жизнь в дошкольном учреждении. Эти условия следует рассматривать как фундамент, на котором закладывается строительство личности ребенка.

В исследованиях В.А. Ясвина образовательная среда понимается как система влияний и условий на формирование личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Развивающая образовательная среда – та, которая способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса [4].

В концепции культурного многообразия Г.Д. Грачева окружающая среда воспринимается как некая модель: индивид соотносит себя с окружающим миром и самоидентифицирует себя по отношению к нему. Этот мир оказывает свое формирующее воздействие на все стороны воспитания ребенка: умственное, физическое, нравственное, эстетическое, потому что ребенок не только познает предметы и усваивает их названия, ему важно видеть эмоциональную реакцию взрослого, через которую малыш учится отношению к

окружающей его действительности.

Развивающая среда необходима для любых психологических функций, навыков и т.д. Мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и первых обобщений связаны с практическим освоением предметной действительности. В данном случае понятие «окружающая среда» то есть как средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками и пр., живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий его мир, познает и озвучивает их в речи.

Развитие речи есть процесс овладения родным языком, умения пользоваться им как средством познания окружающего мира, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей

Проблеме становления и развития речи в дошкольном возрасте были посвящены многочисленные исследования (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, А.Г.Арушанова, Е.Н. Струнина и др.).

Так по мнению Л.С. Выготского, речь является центральным психологическим новообразованием преддошкольного периода, к концу которого ребенок должен стать субъектом собственной речи[1]. По мнению Е.Е. Кравцовой, именно это обеспечивает психологическую готовность детей к игровой деятельности [3].

Игровая деятельность связана с таким новобразованием дошкольного возраста как воображением, которое в свою очередь связана с речью.

Воображение основано на преобразовании и творческом комбинировании уже имеющихся представлений, впечатлений и знаний. И. М. Сеченова считал, что через голову человека в течение всей его жизни не проходит ни единой мысли, которая не создалась бы из элементов, зарегистрированных в памяти. Даже так называемые новые мысли, лежащие в основе научных открытий, не составляют исключения из этого правила.

Воображение своеобразно отражает действительность. Оно обусловлено средой. Л.С. Выготский, отмечал, что воображение присутсвует у ребенка уже в

первых словах. Таким образом, можно заключить, что целенаправленное развитие воображения будет способствовать развитию речи [2]. Развивающая среда должна быть организована так, чтобы основные новообразования преддошкольного и дошкольного возраста целенаправленно развивались, дополняя друг друга. В связи с этим, хотелось бы выделить особенности развивающей среды для развития речи и воображения как творческой деятельности, в дошкольном возрасте: целостная, содержательная, по возможностям ребенка, значимая, бесконечная, актуальная, экспериментальная и т.д. В ней должен присутствовать взрослый, которую делает эту среду развивающей.

Все сказанное позволяет заключить, что развивающая среда для ребенка дошкольного возраста является важной составляющей для развития воображения, которое в свою очередь влияет на развитие речи.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5 — 361.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте (психологический очерк). М.; Л.: ГИЗ, 1930. 80 с.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1996. №6 С. 64-75.
4. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда (монграфия). М. :Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332с. (Серия: Научно-издательсктй проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

УДК 159.922.7

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Шадейко А.В.

Магистрант ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет", Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: ashadeiko@gmail.com

Данная статья посвящена вопросам семьи и родительским отношениям, даны определения семьи, описаны ее главные функции, а также оптимальные родительские отношения в семье. Большое внимание в статье посвящено прошедшим в Москве и Баку Педагогическим чтениям по гуманной педагогике, рассмотрены несколько мастер классов по формированию родительского отношения.

Ключевые слова: семья, родительские отношения, Педагогические чтения по гуманной педагогике, мастер-класс.

FORMING OF PARENT RELATION TO THE CHILD OF A PRIMARY SCHOOL AGE.

Shadeyko A.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), ashadeiko@gmail.com

The present paper is devoted to the family and parent relation, to give definition of family, major function of family, next optimal parent relation in the family. Then follows the article is devoted to the Pedagogical readings on gumannoy pedagogy in Moscow and Baku, describe several master-classes of forming of parent relation.

Key words: family, parent relation, Pedagogical readings on gumannoy pedagogy, master-class.

Формирование родительского отношения к ребенку в семье – актуальная социально-педагогическая проблема, не теряющая своей значимости, более того, в связи с огромным количеством разводов и ростом неполных семей приобретающая все более острое социальное звучание.

Обратимся в определению феномена «семья»: существует несколько его определений. Так, в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, «Семья – это объединение людей сплоченных общими интересами или группа живущих

вместе близких родственников» [5]. В Педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой «Семья – малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными узами, общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью» [4: с. 134].

Как отмечает педагог П. И. Арапова, «современная семья пытается адаптироваться к меняющимся условиям социума, к сожалению, часто в ущерб детям. Высокая занятость родителей с целью повышения материального благосостояния семьи приводит к резкому сокращению свободного времени, необходимого для саморазвития взрослых, общения с детьми по поводу их интересов, организации совместной деятельности. Именно в современном обществе, когда период детства все удлиняется, на родителей возлагается ответственность за воспитание и обучение детей, за становление ребенка как субъекта жизненного пути, как человека, который способен самостоятельно выстраивать жизнь в соответствии с ценностными ориентирами [2: с. 30].

Главные характеристики семьи связаны со взаимными действиями по отношению друг другу: взаимная любовь, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимное уважение и т.д. Семья выполняет важнейшие общественные и социальные функции: репродуктивную, хозяйственно-экономическую, воспитательную, социальную, психотерапевтическую и др. Одной из важнейших функций семьи является репродуктивная функция. Появление одного или нескольких детей в семье предлагает освоение нового вида отношений – родительства. Задача семьи не просто воспроизвести на свет потомство, продолжить род, но и воспитать хорошего человека, гражданина свой страны.

Воспитание в семье должно строиться на положительном примере, который показывают своим детям родители. Как относиться друг к другу в семье, к людям старшего поколения – это те отношения, которые присваиваются детьми и влияют на становление будущей личности. Как известно, невозможно вырастить хорошую, добрую и отзывчивую личность в негативной среде. В. А. Сухомлинский справедливо утверждал: «Супружеская

любовь, верность, взаимная преданность и помощь – это тончайшие корни, питающего дерева материнской и отцовской мудрости» [6: с. 10].

Важнейшим этапом в жизни ребенка являются школьные годы. За 9 или 11 лет, учась в школе, ребенок проходит 3 возрастные периода, возрастные кризисы. Важнейшей составляющей этого периода жизни является учебная деятельность, деятельность, которая формирует готовность к принятию учебной задачи, основы учебной самоорганизации и рефлексии.

Как выстроить родительское отношение к младшему школьнику на основании сотрудничества, а не жесткого контроля? Родительские отношения понимаются как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка его поступков.

Оптимальные родительские отношения, по мнению А. Я. Варга и В. В. Столина, состоят в следующем:

- родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему;

- стремиться проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы;

- родитель старается во всем помочь ребенку и сочувствует ему;

- поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных;

- доверяет своему ребенку и старается встать на его сторону в спорных вопросах;

- испытывает чувство гордости за своего ребенка [3: с. 306-307].

В этом году в Москве и Баку проходили Педагогические чтения по гуманной педагогике, которые были посвящены теме «Семья – лоно человеческой культуры». В общей сложности на Чтениях присутствовало около 1000 человек из 9 стран, это были педагоги и учащиеся, из России, Азербайджана, Белоруссии, Украины, Грузии, Латвии, Литвы, Эстонии и Казахстана. Мне посчастливилось быть участников мастер-классов на Чтениях как в Москве, так и в Баку, поэтому хотелось проанализировать те позитивные

стороны, которые помогают родителям выстраивать отношения с детьми разного возраста на основании любви и сотрудничества.

Огромный вклад в развитие идей гуманной педагогики и их влиянии на семью был представлен на лекциях ведущих педагогов. Так, в Москве М. В. Богуславский, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, Рыцарь гуманной педагогики (Москва, Россия), в своём докладе «Семья как лоно воспитания ценностей человеческой культуры» выделил три модели семейного воспитания: традиционный тип, выстроенный на субъект-объектных отношениях, где задача взрослых – передать свой опыт и ценности детям; модель XX века, выстроенная субъект-субъектных отношениях, где главный тезис: ребенок – субъект своего взросления, а, следовательно, нормы совместно обсуждаются и проговариваются; третья модель активно осмысливается в трудах Ш. А. Амонашвили, в ней центром семейного воспитания становится духовность как пространство взаимодействия членов семьи.

На встрече руководителей региональных центров и делегаций выступил Ш. А. Амонашвили, заведующий лабораторией гуманной педагогики МГПУ, профессор, академик РАО, почетный президент Международного центра гуманной педагогики, Рыцарь гуманной педагогики, Рыцарь Детства (Москва, Россия).

Одной из важных составляющих прошедших Чтений является проведение мастер-классов и лабораторий, на которых педагоги делились собственным опытом взаимодействия с детьми и родителями, в общей сложности на Чтениях в Москве и в Баку было проведено около пятидесяти мастер-классов и лабораторий. Описать весь полученный опыт в небольшой статье не представляется возможным, поэтому мною были выбраны только 4 мастер-класса и лаборатории.

Первый мастер-класс, о котором я хотела рассказать, проводила учительница начальных классов московской школы. На мастер-классе был получен ответ на один из главных вопросов «Зачем педагогам формировать родительское отношение к ребенку?»: «Для того, чтобы педагог и родитель

были на «одной волне». На мастер-классе педагог поделилась своими собственными маленькими секретами успешного взаимодействия с родителями:

- постоянная разъяснительная работа с родителями;

- открытые уроки для родителей;

- приглашение родителей для участия в образовательном процессе в качестве учителя (уроки мам и пап);

- совместное проведение выставок, концертов и экскурсий;

- переписка с родителями об успехах ребенка;

- участие родителей в издании личных газет учащихся.

Основной мыслью мастер-класса была идея о том, что родители первоклассников открыты для взаимодействия и проявляют неподдельный интерес к школьной жизни своего ребенка. Педагогу необходимо все время поддерживать этот интерес и не дать ему угаснуть.

Следующая лаборатория называлась «Взращивание внимания к прекрасному в повседневности – от осознания красоты к красоте общения, красоте поступка». Эту лабораторию проводили коллеги из Казахстана. Историю, о которой они рассказали, была история девочки, которой родители подарили книгу «Прекрасные птицы фламинго», казахской писательницы и педагога. После ее прочтения у девочки родилась мечта о сохранении и защите этих прекрасных птиц на Земле. Первым шагом к этой мечте была встреча с писательницей, автором сказки. Дальше мечта воплотилась в исследовательский проект и в первую научную работу по сохранению популяции фламинго. Это история не только о том, как маленькая девочка шла к своей мечте, а о том, как родители помогли ей воплотить в жизнь свою мечту, как поддерживали ее и сделали все возможное, чтобы эта мечта осуществилась. Педагогам важно настроить родителей на то, что никто кроме них самих не знает мечту своих детей, и прежде всего родители могут помочь ее воплотить.

На одном из мастер-классов, который проходил на Международных Чтениях в Баку, учитель из Эстонии предложил метод по сближению учителей

со своими учениками, который он применил и в собственной семье, этот метод называется "Коробочка вашей жизни". Необходимо создать коробочку любых форм и размеров и положить туда вещи, которые ассоциируются с желаниями, мечтами и делами, которые хочется совершить. Таких вещей в коробочке может быть большое количество, все зависит от внутренних желаний человека. Единственное условие – создание этой коробочки должно проходить совершенно искренне. Рассказ и просмотр вещей из этих коробочек вне зависимости, где применялся этот метод: в классе или дома, позволит раскрыть свои чувства и желания.

И еще один мастер-класс был проведен учительницей из Латвии, цель его – выстраивание диалога с ребенком в ситуации неуспеха. Для этого она организовала проигрывание сценки по картине Ф. Решетникова "Опять двойка". Добровольцы, которые были вызваны на сцену, должны были сыграть роль одного персонажа, выразив его чувства. Родители эмоционально включились в диалог, они увидели, как выражают отношение к отрицательным отметкам детей, многим захотелось проиграть собаку, чтобы радостно встречать пришедшего из школы ребенка независимо от отметок.

Идейным вдохновителем этих Чтений является президент фонда "Гуманная педагогика" Шалва Александрович Амонашвили. В своей книге "Баллада о воспитании" он рассказывает о том, как надо относиться к собственным детям и как сформировать свое родительское отношение, чтобы воспитать хорошего человека. Ищущий родитель может найти практически любой ответ о взаимоотношениях со своим ребенком. В книге изложены мудрые мысли о воспитании, для меня важны следующие: ".... духовная и естественная природа Ребенка не терпит никакого насилия, какими благими намерениями ни было оно оправдано"; "Воспитывая тебя (Ребенка прим. автора), воспитываемся сами"; "Мы можем знать все теории о воспитании, но их применение без родительского чувства не всегда порадует нас своими последствиями." [1].

И подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что формирование родительского отношения – это сложная многоступенчатая задача, которая под силу педагогу, готовому к диалогу с родителями и детьми.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Искусство семейного воспитания// Основы гуманной педагогике. CBS-PP, 2018. 168. с

2. Арапова, П.И. Диалог в семье как условие выбора жизненного пути подростков // Воспитание школьников. №1, 2013. С. 29-34.

3. Большая энциклопедия психологических тестов //Серия Большая современная энциклопедия. - М.: Эксмо. 2005. 416. с

4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь//Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М., 2003. 173. с

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка// Толковый словарь Ожегова онлайн URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=28436

6. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика// Серия "Родителям о детях". – СПб.: ООО Издательство "Питер", 2017. 208. с

УДК 159.99

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Фролова Д.И.

Аспирант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: darya-frolova.91@mail.ru.

В статье рассматривается европейский опыт применения неформального образования в школах и образовательных учреждениях для педагогов. В исследовании проблемы неформального образования выявлен ряд противоречий, связанных в современном мировом образовательном пространстве с тенденцией командного обучения взрослых в институте по трудоустройству и мобильному обучению в Италии (IFOM- The International Foundation of Medicine).

Ключевые слова: неформальное образование для взрослых, гендерное обучение, IFOM, нетрадиционное воспитание.

EUROPEAN EXPERIENCE OF APPLICATION OF INFORMAL EDUCATION IN SCHOOLS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR ADULTS

Frolova D.I.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), darya-frolova.91@mail.ru.

The article discusses the negative aspects of the European experience of using non-formal education in schools and educational institutions for adults. In the study of the problem of non-formal education, a number of contradictions have been identified in the modern world educational space with the tendency of adult gender education in the Institute for Employment and Mobile Education.

Key words: informal adult education, gender training, IFOM, unconventional upbringing.

Данная зарубежная концепция основана на том, что традиционный урок представляется как поле возможностей для использования инновационных форм и методов. В связи с этим на европейском уровне растет тенденция к оценке нетрадиционного и неформального обучения, а также уделяется большое внимание внедрению неформальных методов работы, к сожалению, в традиционные образовательные пути.

Зарубежными педагогами специально создан курс, где взрослым людям объясняются различия между каждым типом обучения и новыми тенденциями в отношении того, как мотивировать и поддерживать учащихся, но прежде всего обучают практиковать и руководить конкретными неформальными

действиями, методами работы и инструментами, которые взрослые люди могут использовать каждый день после курсовой подготовки в своем классе.

Данный структурированный курс направлен на то, чтобы дать участникам возможности, предлагаемые новой тенденцией интеграции неформальных методов работы в формальные образовательные пути.

Общая цель таких курсов заключается в том, чтобы повысить уровень компетентности в области образования путем оснащения учителей и школьных руководителей необходимыми знаниями и компетенциями для эффективного применения неформальных методов работы в школьных условиях.

Благодаря таким курсам участники развивают более глубокое понимание различий между формальным и неформальным обучением, а также основными принципами неформального образования; узнают больше о возникающей тенденции интеграции неформальных методов работы в формальные образовательные пути; практикуют и добавляют к своим инновациям конкретные виды деятельности, методы работы и инструменты, переносимые на практике. Помимо этого, взрослые люди обмениваются опытом с участниками и персоналом, пребывающим по всей Европе, где существует сеть с отдельными лицами и организациями, работающими в сфере образования в Европе, посредством повседневного сотрудничества и деятельности по созданию команды.

Целевой аудиторией этого курса являются: учителя, тренеры, директора школ, менеджеры школ и образования, консультанты по вопросам образования, консультанты по вопросам карьеры, другие сотрудники школ, другие сотрудники по образованию взрослых, другие сотрудники высшего образования и сотрудники неправительственных организаций, государственные служащие, лица, определяющие данную политику.

Данная программа обучения применения неформального образования включает в себя 7 дней, первый из которых посвящен созданию сетей, подготовке к культурному погружению, а также последний, чтобы отслеживать конкретные потребности и культурные мероприятия, также участники могут

выбрать более короткую 5-дневную версию, которая охватывает основную подготовку.

Руководители данных курсов приспосабливают методы работы, основанные на потребностях, настроениях и профессиональных характеристиках участников, чтобы обеспечить высокую производительность, эффективность и переносимость на практике.

Стандартная методология является очень практичной и основанной на практическом подходе, которая включает примеры реальной работы, изучение тематических исследований и моделирование. Европейская система образования приняла совместные методы работы, которые способствуют взаимному обучению и сотрудничеству между участниками, уделила основное внимание обучению вне класса в интерактивной, а также может и в международной среде. Педагогические методы, которые используются, основаны на опыте обучения, групповой и сверстнической деятельности, обмене опытом и передовым опытом.

Методы и инструменты неформального образования будут использоваться на протяжении всего курса, создавая продуктивную и вдохновляющую среду, и предоставление участникам будет иметь возможность испытать то, что такое неформальное обучение. Каждый день участники будут участвовать в разработке и проведении небольших неформальных мероприятий, таких как командно-строительная деятельность, театральные упражнения, симуляции, ролевые игры и командные игры, решение проблем и совместные задачи, интерактивные семинары, сеансы мозгового штурма, мероприятия на свежем воздухе.

Свободное время планировалось дать участникам время для усвоения концепций, дальнейшего развития групповой деятельности, просить тренеров о дальнейших разъяснениях и т.д. На каждом этапе будет поддерживаться и стимулироваться взаимодействие и взаимодействие между участниками.

Курс, основанный на классе, завершается поддержкой портала электронного обучения, который является отличной поддержкой как до, так и после курса.

Руководители курсов испытали, что школам и образовательным организациям могут потребоваться дополнительные документы для сертификации приобретенных компетенций или присутствия на учебном курсе. По подробному запросу они могут предоставить эти документы, а также предоставить фотографии учебного курса и итоговое видео, которое можно использовать для целей наглядности и распространения.

В Европе данные курсы проводит Институт по обучению, трудоустройству и мобильному обучению (IFOM)- The International Foundation of Medicine)- это учебный центр, который обладает обширным опытом в разработке и реализации проектов обучения мобильности для учителей, работников образования и студентов при поддержке европейских программ.

Литература:

1. Applying non-formal education in schools and adult education organizations-
https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/teacher_academy/catalogue/detail.cfm?id=15641

2. The International Foundations of Medicine (IFOM)- http://www.nbme.org/ifom/

УДК 159.99

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТА ИППО: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Домолего Д.К.

Бакалавр ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» Институт педагогики и психологии образования, Москва, Россия (Москва, ул. Столярный переулок, дом 16), e-mail: domolego.darya@yandex.ru

44.03.05 Педагогическое направление; Начальное образование, иностранный язык; 2 курс (2 ПОБ_НАЧА_КД 171)

Статья посвящена краткой характеристике конкурсов, которые проводили будущие педагоги для учащихся начальной школы, а также мероприятий, в которых студенты сами принимали участие. Рассказано о личностных и профессиональных качествах, проявившихся в процессе участия в данных мероприятиях, об особенностях подготовки и проведения, о помощи преподавателей и тьюторов. В статье рассмотрены такие мероприятия, как «Филология для малышей», Игра-презентация «Через тернии к звездам: маршрут успеха», «Научно-познавательный фестиваль», День открытых дверей в ГБОУ школе №91.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личностные качества, мероприятия, подготовка, проведение, педагогическая деятельность.

EXPERIENCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY FOR THE STUDENT OF IPPO: PROBLEMS AND OPPORTUNITIES

Domolego D.K.

The bachelor of "The Moscow city pedagogical university" Institute of pedagogics and psychology of education, Moscow, Russia (Moscow, Stolyarny Lane St., the house 16), e-mail: domolego.darya@yandex.ru

44.03.05 Pedagogical direction; Primary education, foreign language; 2nd course.

The article is devoted the short characteristic of competitions which were held by future teachers for pupils of elementary school and also actions in which students participated. It is told about the personal and professional qualities shown in the course of participation in these actions about features of preparation and carrying out, about the help of teachers and tutors. In article such actions as "Philology for kids", the Game presentation "Through thorns to stars are considered: success route", "A scientific and informative festival", the Open Day in school № 91.

Keywords: professional activity, personal qualities, actions, preparation, carrying out, pedagogical activity.

Обучение в МГПУ – это не только аудиторные занятия, но и широкие возможности для реальной практики, для пробы себя как будущего специалиста в реальной педагогической деятельности.

Цель данной статьи – раскрыть возможности для профессионального роста студентов в процессе участия в различных мероприятиях ИППО.

«Филология для малышей»

7 октября в школе МГПУ проходило мероприятие для учащихся начальных классов Московских школ. Все желающие ученики могли принять участие в «Филологии для малышей», главное – это желание участвовать, проявить свои способности и узнать что-то новое и интересное.

Студенты МГПУ ИППО с 1 по 4 курс, под руководством педагогов, принимали участие в организации, проведении и подготовке мероприятия. Каждая группа продумала тематику общей станции: у нас была станция «Город профессий», которая предлагала вниманию участников фестиваля профессии, связанные с языком и речью: «Дикторы», «Экскурсоводы», «Репортёры», «Графологи». На каждой станции детям предлагались различные занимательные задания, связанные с профессией:

- станция «Репортёры» рассказывала о профессии журналиста-корреспондента. Детям предлагалось по интересным фотографиям составить репортаж с места событий, а также взять интервью друг у друга;

- станция «Графологи» рассказала об экспертах, способных по почерку определять характер и способности человека. Ознакомившись с элементарными примерами характеристик, участники должны были определить, кому из знакомых им литературных героев (Чебурашка, Крокодил Гена и др.) принадлежат написанные записки;

- станция «Экскурсоводы» рассказала о профессии, затем ребята угадывали достопримечательности Москвы, разгадывали ребусы. Было

предложено рассмотреть несколько предметов, которые использовались в старину, и рассказать, для чего они нужны;

- станция «Дикторы» предложила ребятам попробовать на себе эту профессию. Дети читали сложные скороговорки, соревновались, кто прочтет без запинки. Запоминали, как ставить ударения в слова с помощью небольших рифмовок, а также слушали записи дикторов и угадывали, где это можно услышать (метро, автобус, аэропорт и т.д.). На этой станции работали я и моя одногруппница. Заранее мы подготовили презентацию, раздаточный материал – эмблемы, ребус, принесли микрофоны.

На протяжении всего мероприятия к нашему столу подходили учащиеся разных возрастов, было интересно с ними работать, слушать ответы детей, помогать в прочтении скороговорок.

Главное достоинство мероприятия - игровая форма, которая была выдержана на протяжении всего фестиваля «Филологии для малышей».

Умение подбирать увлекательный дидактический материал, организационные навыки и артистизм – это те качества, которые проявились в процессе участия в фестивале.

Единственный недочет, который хотелось бы отметить – это одна аудитория для 4 станций, но это не испортило впечатление от проведенного нами мероприятия.

Такого рода практика мне понравилась, я с удовольствием бы поучаствовала в «Филологии для малышей» снова.

Игра-презентация «Через тернии к звездам: маршрут успеха»

Мероприятие прошло 17 ноября в актовом зале ИППО – это деловая игра с высокобалльниками способствовала личностному росту её участников. Было интересно послушать первокурсников, про их достижения в школе и поступление в университет с хорошими и отличными результатами ЕГЭ.

Я рассказала про свое обучение в Колледже «Черемушки», получение красного диплома, особенности сдачи экзаменов и поступления в МГПУ ИППО на профиль «Начальные классы и английский язык».

На публике выступать всегда трудно, а без подготовки еще трудней, но с этой задачей можно справиться, преодолеть свой страх и понять, что ты рассказываешь про себя, свои достижения другим людям, смотришь в зал, который внимательно тебя слушает, наверно, это лучшее что может быть при выступлении на сцене. После позитивного опыта таких выступлений повышается уверенность в себе, искренность, отзывчивость.

«Научно-познавательный фестиваль»

30 ноября в школе № 1529 имени А.С. Грибоедова проходил «Научно-познавательный фестиваль» для учащихся 1-4 классов. В подготовке этого мероприятия принимали участие студенты МГПУ ИППО 1 и 4 курса.

Было подготовлено 11 станций, где проходили различные опыты по разным направления: филология, химия, физика, биология, психология и оптика. Я и моя одногруппница работали вместе со студенткой 4 курса. Наш стол был по филологии и назывался от «От пера до ручки».

Заранее мы распределили обязанности, подготовили весь необходимый материал, распланировали ход нашего мини-занятия, на которое отводилось 10 минут. Мы рассказали о письменных принадлежностях и провели мастер-класс (письмо детьми букв русского алфавита с использованием таких письменных принадлежностей как перьевые ручки, перья, восковые мелки, пастель, уголь, шариковые ручки).

В этом мероприятии очень важна была сплоченная работа, умение действовать в экстренных ситуациях и желание проводить это мероприятие. Умение увлечь детей помогло нам справиться со всеми поставленными задачами.

День открытых дверей в ГБОУ школе №91

10 февраля состоялся День открытых дверей в ГБОУ школе №91, которая уже несколько десятилетий работает по системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова. В начале мероприятия были проведены презентация школы и обзорная беседа, в ходе которой директор – Красавина Наталия

Ювенальевна – осветила основные особенности обучения в данной школе, например:

- отметки не ставятся до конца 4 класса, существует оценка (учитель оценивает учащегося, учащийся оценивает самого себя, одноклассников). С 5 по 8 класс идет оценка по 10-балльной шкале, а вот с 9 по 11 по 5-балльной.

- начиная с первого класса, ученики много дискутируют, отвечают на вопросы и приводят аргументы, самостоятельно выводят правила на всех изучаемых предметах.

Минус организации мероприятия:

- программа Дня была очень насыщенная, но, к сожалению, посетить все уроки и мастер-классы не удалось, т.к. несколько мероприятий проходили в одно и то же время;

- День открытых дверей позволил на время сесть за парты и стать учениками. Это было неожиданно и с одной стороны, полезно, с другой – всё-таки хотелось увидеть работу развивающей системы в действии, на реальных уроках, в ходе которых настоящие ученики этой школы демонстрируют свои знания.

Кратко опишем полученный опыт. На уроке окружающего мира в 3 классе нам было предложено решить несколько логических задач. Как объяснила учитель, это необходимо ученикам для составления таблиц, графиков и схем наблюдения. Нам также рассказали, что во 2 классе дети проводят исследования с помощью измерительных приборов, а уже в 3 классе занимаются составлением диаграмм и схем. В своей практике я бы использовала один из этих методов, т.к. наглядно оформленная задача в таблице позволяет быстрей ее решить.

На уроке русского языка во 2 классе преподаватели подготовили для нас задания, связанные с орфографией. Правописание детям объясняют через понятия сильной и слабой позиции, которые схематично обозначаются галочкой и тире, соответственно. Эта методика сильно отличается от

традиционной, было тяжело разобраться с заданиями. В своей работе я бы не использовала эту методику.

Подводя итог вышесказанному, я могу сделать следующие выводы:

1. В своей профессиональной деятельности я первый раз участвовала во внеурочных мероприятиях городского уровня («Филология для малышей», «Научно-познавательный фестиваль») – это большая ответственность. Я узнала о подготовке и проведении мероприятия такого масштаба. Они дали мне возможность проявить коммуникабельность, энергичность, артистизм, творческое отношение к делу, повысили организаторские способности и умение действовать в нестандартных педагогических ситуациях.

2. Любое мероприятие требует серьезной подготовки, грамотного подбора дидактических и наглядных материалов (причём с учётом разного возраста детей), а главное – желания передать ученикам свои знания, рассказать что-то новое и интересное для них. Креативное мышление, интересные задания, смена видов деятельности – неотъемлемая часть любого такого занятия.

3. Каждый проведенный конкурс делает будущего педагога (или уже педагога) более уверенным в себе и дает возможность повысить профессиональные навыки. Повышается требовательность к себе, совершенствуются навыки организации собственной деятельности и рационального использования своего времени. Также значима помощь преподавателей и тьюторов, с которыми мы советовались при организации внеурочных занятий.

Все мероприятия, в которых я участвовала от МГПУ ИППО, помогли мне еще раз убедиться, что я выбрала ту профессию, которая мне нравится и в которой я могу успешно реализовать свой профессиональный потенциал.

УДК 159.99

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В СООТВЕСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ДО

Максакова Г.В.

Магистрантка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: galina.maksakova@mail.ru

В статье приводятся методические рекомендации по проектированию художественно-эстетической развивающей среды дошкольной организации. Описаны цели и задачи, которые ставят перед собой педагоги, осуществляя проектирование художественно-эстетической развивающей среды. Также в статье даны советы по построению художественно-эстетической развивающей среды дошкольной организации в соответствии со ФГОС ДО, описана предполагаемая деятельность педагогического коллектива в этом направлении.

Ключевые слова: художественно-эстетическая среда, развивающая среда дошкольной организации, требования ФГОС ДО

ORGANIZATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE FGOS DO

Maksakova G. V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: galina.maksakova@mail.ru

The article provides methodological recommendations on the design of the artistic and aesthetic developing environment of pre-school organization. Here are described the goals and missions that educators set for themselves, carrying out the design of the artistic and aesthetic developing environment. Besides the article describes recommendations on the construction of the artistic and aesthetic developing environment of pre-school organization in accordance with FSES PSE, and the prospective activity of teachers in this direction as well. The article will be useful to teachers of PSE as the guide to productive activities in the design of the artistic and aesthetic environment of the CSC.

Key words: artistic and aesthetic environment, developing environment of preschool organization, requirements of the FGOS DO

Как показывает практика, очень часто в современных дошкольных организациях педагоги не всегда уделяют должное внимание вопросам

проектирования художественно-эстетической развивающей среды групповых комнат и всего детского сада. Связано это с рядом объективных и субъективных причин. Среди объективных причин – низкое финансирование дошкольных организаций в направлении модернизации. Среди субъективных причин – немотивированность педагогического состава, низкий уровень компетентности в решении вопросов дизайна образовательного пространства.

При создании предметно-развивающей среды детского сада необходимо учитывать основные параметры, выделенные Л.Н. Седовой [4].

Первый параметр - целеполагание, ориентирующие педагога дошкольного образовательного учреждения на понимание развивающей среды как пространства, способствующего оптимальному саморазвитию, самореализации различных видов деятельности ребенка.

Второй параметр - анализ позиции педагога, организующего и направляющего активную познавательную деятельность дошкольника в процессе совместной с ним деятельности.

Третий параметр - отбор методов и средств, позволяющих моделировать специальные педагогические ситуации, способствующие саморазвитию и развитию личности.

Результатом объединения реализации этих параметров является создание развивающей образовательной среды:

- обеспечивающей духовно-нравственное развитие и воспитание детей;

- высокое качество дошкольного образования, его доступность, открытость и привлекательность для детей и их родителей и всего общества;

- гарантирующей охрану и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников;

- комфортной по отношению к воспитанникам (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) и педагогическим работникам [4].

Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими),

соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений художественно-эстетической развивающей среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Полифункциональность материалов заключается в том, что:

- есть возможность разнообразно использовать различные составляющие предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- в организации или группе активно используются разнообразные материалы без привязки к тому или иному виду деятельности.

Вариативность среды предполагает:

- наличие в Организации или Группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды подразумевает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

- свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

- исправность и сохранность материалов и оборудования.

Безопасность художественно-эстетической развивающей среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Насыщенная художественно-эстетическая развивающая и образовательная среда становится основой для организации увлекательной, содержательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка. Художественно-эстетическая развивающая предметная среда является основным средством формирования личности ребенка и является источником его знаний и социального опыта.

Среда, окружающая детей в детском саду, должна обеспечивать безопасность их жизни, способствовать укреплению здоровья и закаливанию организма каждого их них.

В последнее время используется принцип интеграции образовательных областей с помощью предметно-развивающей среды групп и детского сада в целом, способствующий формированию единой предметно-пространственной среды.

Это означает, что для всестороннего развития ребенка организуются несколько предметно-развивающих «сред»: для речевого, математического, эстетического, физического развития, которые в зависимости от ситуации могут объединяться в одну или несколько многофункциональных сред. При этом очень важно, чтобы предметы и игрушки, которыми будет манипулировать и действовать ребенок, на первом этапе освоения данной среды были не просто объектами его внимания, а средством общения со взрослыми. Для этого все предметные действия детей и их пространственно-временные «переживания» обязательно сопровождаются речевым комментарием (например: «Я залезаю под стол, я лезу на стул и т.п.»)

Важно, что художественно-эстетическая развивающая среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию. Иначе говоря, среда не только развивающая, но и развивающаяся. При любых обстоятельствах предметный мир, окружающий ребенка,

необходимо пополнять и обновлять, приспосабливая к новообразованиям определенного возраста.

Создание эффективной, целостной и продуманной художественно-эстетической развивающей среды начинается с разработки модели. Для того чтобы среда отвечала постоянно меняющимся требованиям и запросам современного дошкольного образования, общества необходим ее постоянный контроль и мониторинг. Причем, мониторинг должен осуществляться как на уровне каждого воспитателя в группах и на участках в соответствии с его учебными планами и характеристиками группы (состав, возраст, уровень развития и пр.), так и на уровне руководства (старший воспитатель, методист, руководитель детского сада) во всем пространстве в соответствии с образовательной программой, годовым планом детского сада.

Исходя из всего вышеизложенного, можно предложить некоторые рекомендации для организации художественно-эстетической среды в дошкольной организации.

1. Все групповое пространство должно быть доступно детям: игрушки, дидактический материал, игры. Они должны не только знать, где можно взять бумагу, краски, карандаши, природный материал, музыкальные инструменты, костюмы и атрибуты для игр-инсценировок, куклы для кукольного театра, но и само расположение предметов и мебели не должно мешать им сделать это.

2. Необходим также в групповой комнате уголок уединения, или стационарный, или мобильный, в котором можно полистать книжку, рассмотреть фотографии в семейном альбоме, снять накопившиеся злость или раздражение и просто посидеть и отдохнуть от детского коллектива [5]. Переносные ширмы из легких материалов или же ленты, натянутые на рамы из пластиковых труб, могут служить стенами, как для уголков уединения, так и для уголков индивидуальных игр детей. Используя их, ребенок может создать комнату для игры в любом месте, может уединиться для рисования в уголке ИЗО, у полки с книгами и т.д., отгородившись таким способом от общего пространства, создав свой собственный небольшой закрытый от других детей

мирок. Таким способом достигается персонификация среды, т.е. создание «своего» личного пространства.

3. В групповой комнате мебель и оборудование устанавливаются так, чтобы каждый ребенок мог найти удобное и комфортное место для занятий с точки зрения его эмоционального состояния: достаточно удаленное от детей и взрослых или, наоборот, позволяющее ощущать тесный контакт с ними, или же предусматривающее в равной мере контакт и свободу. С этой точки зрения очень удобна мебель-трансформер, которая трансформируется как в индивидуальную, так и групповую (например, столик с несколькими выдвижными и разворачивающимися столешницами), как в низкоуровневую, так и в разноуровневую, а также мягкие модули. Вся эта мебель должна быть по силам для передвижения и трансформации ребенком, для их компоновки и переделки пространства групповой комнаты в зависимости от желания ребенка.

4. Должны быть оборудованы уголки детского экспериментирования, в которых дошкольники смогут играть с песком, водой, красками, пеной [3]. В средней группе они учатся фиксировать результат эксперимента с помощью зарисовок. В старшем возрасте основной целью этой деятельности становится знакомство детей с различными простейшими техническими средствами, помогающими познать мир (лупа, магнит, весы и т. д.).

5. В дизайн интерьера детского сада обязательно должны входить элементы различных видов искусств – живописи, литературы, музыки, театра, как высокого искусства, так и творчества воспитателей, самих детей, их родителей. В каждой группе и в других помещениях ДОУ (коридорах, холлах, рекреациях, на лестницах) должны организовываться выставки детского творчества (рисунков, поделок, записей детских стихов, рассказов, сказок) [1]. Воспитателям необходимо с уважением относиться к продуктивной, художественной деятельности каждого ребенка.

6. Очень важным моментом является персонификация каждой группы. И не только за счет разных названий и различных картинок на шкафчиках, но и за счет дизайна интерьеров группы, ее декора, за счет присутствия на стенах

групповых и личных фотографий воспитанников, наличия семейных альбомов. Очень хорошей идеей является создание портфолио группы, с фотографиями, рисунками, сочинениями родителей о своих детях и наоборот и т.д.

7. Очень важно, особенно в старших группах, придерживаться принципа гибкого зонирования, который заключается в организации различных пересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься в одно и то же время, не мешая друг другу, разными видами деятельности: физкультурой, музыкой, рисованием, экспериментированием, инсценировать сказки, устраивать игры-драматизации.

8. Развивающая среда группы должна меняется в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы. Если в группе больше мальчиков, то необходимо оборудовать группу дополнительными конструкторами, кубиками, машинами, что позволит детям строить дома, мосты, арки, гаражи не только на столе, но и на полу. Если девочек больше, чем мальчиков, то необходимо иметь больше атрибутов для сюжетно-ролевых игр «Семья», «Больница», «Магазин», «Парикмахерская» и т.д., выделяя для этого большую часть группы.

9. Оформление кабинетов, коридоров, залов (музыкального, физкультурного) и других помещений не должно быть статичным, оно должно меняться в связи с праздниками, тематическими мероприятиями, досуговыми мероприятиями, конкурсами, постановками спектаклей, сказок и пр.

10. Принцип полифункциональности предметно-развивающей среды реализуется с помощью различного модульного оборудования, которым оснащены все помещения детского сада. Использование модулей наряду с конструкторами, мозаиками, физкультурным оборудованием (обручами, мячами, скакалками), предметами и играми, которые не несут в себе определенной смысловой информации, способствует развитию воображения и знаково-символической функции мышления дошкольников [3].

11. При организации художественно-эстетической среды в детском саду необходима сложная, многоплановая и высоко творческая деятельность всех педагогов, специалистов и руководства ДОУ. Консультации психолога, методическая помощь старшего воспитателя, замечания медсестры, финансовая помощь заведующей ДОО могут сильно помочь творческой инициативе воспитателей, направить ее в нужное русло, добавить энтузиазма.

Сама по себе предметная среда не должна быть самоцелью, она лишь часть общего воспитательно-образовательного процесса, проходящего в ДОУ. Развивающая среда необходима детям, прежде всего, потому, что выполняет по отношению к ним информативную функцию - каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Это открытая, живая система, постоянно изменяющаяся в процессе роста детей [1].

12. Создание интерьеров помещений детского сада, использование детской мебели, игрушек, оборудования должно базироваться на научных принципах своеобразной «Эргономики детства» (научная и проектировочная дисциплина, сформировавшаяся на стыке психологии, физиологии, гигиены труда, биомеханики, антропологии и ряда технических наук). Высокая культура интерьера применительно к ребенку не роскошь, а условие построения «развивающей среды» (Концепция дошкольного воспитания», раздел «Условия развития»).

Большое значение имеет дизайн всех составляющих предметно-развивающей среды дошкольной организации. Дизайн – это творческий метод, процесс и результат художественно-технического проектирования, ориентированного на достижение наиболее полного соответствия создаваемых отдельных объектов и среды в целом возможностям и потребностям человека, как утилитарным, так и эстетическим.

Понятие интерьера включает статичные и сменяемые части и детали внутреннего убранства – цвет и форму пространства, мебель, элементы декора, подобранные с учетом выбранного стиля.

В основе создания интерьера современного детского сада – целесообразность и красота, баланс инициатив взрослых и детей.

Элементы декора – панно, картины, подвесные мобили и прочее можно назвать взрослой частью дизайна. Они должны соответствовать эстетическим канонам – красоте и гармонии, вызывать чувство радости и эстетического наслаждения, воспитывать умение видеть и ценить красивое. Элементы декора должны быть легко сменяемыми.

При создании развивающего пространства в групповом помещении необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности.

Таким образом, среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организованную, коммуникативную функции. Но самое главное – она должна работать на развитие самостоятельности и самодеятельности ребенка.

Литература:

1. Марецкая, Н.И. Предметно-пространственная среда в ДОУ как стимул интеллектуального, художественного и творческого развития дошкольника [Текст] / Н.И. Марецкая. — М. : Детство-Пресс, 2010. — С. 13 — 40.

2. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст]: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. — М. : Просвещение, 2001. — 89 с.

3. Пятница, Т.В. Развивающая среда дошкольного учреждения [Текст] : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т.В. Пятница. — Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. — 291 с.

4. Седова, Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающей среды [Текст] / Л.Н. Седова // Проблемы образования: теория и практика. — 1999. — №1. — с. 53 — 57.

5. Честнова, Н.Ю. Как обустроить детский сад? [Текст] / Н.Ю. Честнова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2007. — 253 с.

УДК 159.99

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козак К.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail: ksukorotkova@mail.ru

Статья посвящена вопросам влияния семьи на развитие креативности детей младшего школьного возраста. Автор говорит о том, что нормы, сложившиеся в нашем обществе, перекладывают все ответственность на воспитания ребенка и развитие его способностей на педагогов и психологов в школе. Однако ребенок сначала неосознанно, а потом вполне осмысленно копирует поведение родителей и формирует ту систему ценностей, которая принята в его семье. Поэтому задачей родителей становится стимулирование творческих способностей своего ребенка дома, поощрение любой его деятельности, уважение его самостоятельных решений и поддержка в его начинаниях.

Ключевые слова: креативность, семья, младший школьник

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Kozak K.A.

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj travel, 4) e-mail: ksukorotkova@mail.ru

The article is devoted to the influence of the family on the development of creativity of children of primary school age. The author says that the norms established in our society shift all responsibility to the upbringing of the child

and the development of his abilities to teachers and psychologists at school. However, the child at first unconsciously, and then quite intelligently copies the behavior to parents and forms the system of values accepted in his family. Therefore, the task of parents is to stimulate the creative abilities of their child at home, encourage any of its activities, respect for its independent decisions and support in his endeavors.

Key words: creativity, family, Junior schoolboy

Признаки одаренности, талантливости и креативности у ребенка – это такие особенности его развития, при которых ребенок выделяется среди своих сверстников, благодаря творческим проявлениям и достижениям в различных видах деятельности. У каждого ребенка существует диапазон умственных и творческих способностей, поэтому важно их выявить, определить, идентифицировать и развивать.

Важная роль в процессе развития талантов у детей играет их окружение, семья и стиль взаимоотношений между ее членами. Многими исследователями (Д. Винникот, Г.С. Абрамова и др.) отмечено, что в семьях, где воспитывались выдающиеся и незаурядные личности, были созданы благоприятные условия для развития креативности у ребенка, а основу личностных взаимоотношений составляли интерес и уважение друг к другу. В таких семьях родители ориентированы на процесс образования и саморазвития детей. Развитие личности, воспитание характера и формирование склонностей начинается в семье, которая по праву считается ведущим фактором в воспитательном и образовательном процессах.

Значимость семьи как института воспитания обусловлена тем, что еольшую часть своей жизни ребенок проводит в семье. Развитии креативности младшего школьника зависит от стилей семейного воспитания, характера общения, совместной деятельности членов семьи. Если поощрять любознательность и трудолюбие детей путем вовлечения в различные игровые виды деятельности, это станет первой ступенью на пути развития творческой активности. Винникот Д. В. выделяет три типа семей: 1) традиционную, где преобладает авторитет старших; 2) детоцентрическую, где наблюдается

гиперопека и симбиотические связи с ребенком и 3) демократическую, основанную на равноправии интересов членов семьи и взаимном доверии [2, с. 124].

Развитие детской креативности в семье может быть связана со стилем семейного воспитания. Психологи выделяют три стиля семейного воспитания: авторитарный, демократический, попустительский [1]. Авторитарный стиль, характеризующийся высокой степенью контроля и подчинения ребенка взрослому, может способствовать росту продуктивности деятельности, ускорению темпа развития. С другой стороны, чрезмерная критичность и требовательность взрослых будет блокировать и замедлять креативность как таковую. Это характерно для попустительского стиля семейного воспитания. Отсутствие контроля за поведением ребенка зачастую приводит к педагогической запущенности. Наиболее благоприятным считается демократический стиль воспитания, при котором у ребенка есть дозированная независимость от родителей, мнением ребенка не пренебрегают, побуждая к принятию самостоятельных решений и действовать гибко в зависимости от ситуации. Таким образом, стиль семейного воспитания выявляет особенности взаимодействия с ребенком, предъявляя ему нормы и правила семейного уклада. Поскольку креативность младшего школьника раскрывается в общении, в совместной деятельности, и контакте со взрослыми, демократический стиль семейного воспитания в большей степени способствует развитию креативности у детей младшего школьного возраста.

В работах Н.Г. Тагильцевой [4], Л.М. Семеновой [3], М.С. Черниковой [5] авторами выделяются несколько основных условий развития креативности у детей. К ним относятся: раннее физическое и интеллектуальное развитие ребенка; создание благоприятной атмосферы, способствующей опережающему развитию и стимулирующую активность в плане творчества и креатива; предоставление возможности самостоятельно решать те задачи, которые требуют напряжения сил; предоставление свободы в выборе деятельности, продолжительности занятий; умная, доброжелательная помощь ребенку и

комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к творчеству.

Эффективное развитие творческих способностей ребенка происходит тогда, когда у ребенка есть возможность брать пример и копировать поведение родителей, которые также активно проявляют интерес в отношении творчества или любого вида искусства. Родителей являются первыми учителями ребенка. Он ориентируется на поступки взрослых сначала бессознательно, а потом уже достаточно осознанно, перенимая поведение родителей и отношение к окружающим людям и вещам. Общение и взаимодействие в совместной деятельности детей и родителей является важным фактором развития креативности. Если ребенок растет в семье музыканта, поэта, художника (или других деятелей искусства или приверженцев теории воспитания, основанной на развитии таланта и одаренности у ребенка), то такое воздействие будет специализированным. Но это не гарантирует достижение высоких результатов в той или иной творческой деятельности, а только подготавливает почву для проявления и раскрытия потенциала школьника.

Чаще всего взрослые проводят оценку деятельности ребенка, регламентируют выполнение заданий, говорят как правильно делать и как неправильно. Представители гуманистическй психологии указывает на то, что негативные оценки могут лишить ребенка желания что-либо делать, повысить тревожность и неуверенность в себе. Равнодушное поведение, чрезмерная критика или беспочвенная похвала также не являются лучшими методами для формирования и развития креативности у ребенка. Предпочтительнее всего в данном случае проявлять заинтересованность в раскрытии талантов ребенка. Это проявляется в уважительном отношении к принятию ребенком самостоятельных решений, вниманию к проблемам и желанию совместно их решить, поддержка и подбадривание во всех начинаниях.

Младший школьный возраст является одним из наиболее сензитивных периодов развития креативности. У родителей и педагогов есть реальная возможность повлиять на развитие и формирование творческих способностей,

которые определяются также особенностями темперамента, характера, ценностными ориентациями и предпочтениями. Важно правильно сориентироваться и найти оптимальный способ поддержки и развития способностей ребенка, учитывая личностные особенности и характеристики.

На развитие творческих способностей влияют также интерьер и оформление жилплощади, одежда и игрушки ребенка, чтение сказок для развития воображения, различные динамичные и активные игры.

Также важно всегда отмечать положительную динамику в развитии ребенка вне зависимости от результата его достижений. Это дает ребенку большую уверенность в своих силах и является стимулом для развития в творчестве, труде и учебе. Многие родители ошибаются, считая, что основная роль в воспитании детей младшего школьного возраста лежит на педагогах. Безусловно, учителя являются авторитетными личностями для детей в начальной школе. Однако, индивидуальность и уникальность детей, их креативность успешно развиваются при взаимодействии школы и семь.

Литература:

1. Варга, А. Введение в системную семейную психотерапию. – М.: Когито-Центр, 2013. – 184 с.

2. Винникот, Д. Ребенок, семья и внешний мир. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 256 с.

3. Семенова, Л.М. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2013. №8. С.416-417.

4. Тагильцева, Н.Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. №2. – С.42-45.

5. Черникова, М.С. Развитие одаренного ребенка: экопсихологический подход / М.С. Черникова, С.А. Бронников. - Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2013.

УДК 159.923.2

О РОЛИ УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Соловьева В.И., Мордвинова Н.С.

Студенты ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: mariaberseneva1995@yandex.ru

Статья посвящена определению влияния учителя на профессиональное становление и жизненные цели респондентов, достигших значимых результатов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: опыт родительства, учитель, возрастные этапы, профессиональная деятельность, эмоциональная реакция, эмоциональный отклик

ON THE ROLE OF THE TEACHER IN PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY

Solovyova V. I., Mordvinova N. S.

The students of BU IN "Moscow city pedagogical University", Moscow, Russia (129226, Moscow, Agricultural travel, 4), e-mail: mariaberseneva1995@yandex.ru

The article is devoted to determining the influence of teachers on professional development and life goals of respondents who have achieved significant results in their professional activities.

Key words: experience of parenthood, Teacher, age stages, professional activity, emotional reaction, emotional response.

В нашей стране и в мире профессии возникают исторически и служат решению жизненно важных общественных задач. Традиционно одной из самых почитаемых профессий признается профессия учителя. Учитель ведет нас сквозь годы детства, отрочества, юности, совершает каждодневный, подчас незаметный подвиг – отдает нам свои знания, вкладывает в нас частицу своего сердца. Он помогает нам найти свой путь в жизни. Труд учителя благороден и прекрасен. Великое счастье встретить учителя, который учит доброте и справедливости, учит быть человеком. Хорошего учителя человек, как правило, не забывает. О таком учителе ученик будет вспоминать всю жизнь, рассказывать о нём друзьям и внукам, по нему будет сверять свою жизнь, считая его идеалом добра. Справедливо сказано, что писатель живет в своих произведениях, хороший художник – в картинах, скульптор – в созданных скульптурах. А хороший учитель живет в мыслях и поступках людей. Вот почему каждый человек с чувством глубокой благодарности вспоминает свою родную школу, своих духовных наставников – Учителей» [10].

Во вступлении приведена цитата Роберта Рождественского, как пример того, что роль учителя уже с давних пор оказывала влияние на будущее людей, особенно детей, на то, кем они станут и как сложится их будущее.

Вариант анализа жизненного пути современников, на протяжении всей жизни, включенных в творческую деятельность, представлен в работах В.М. Поставнева. Влияние Учителя на выбор профессии, личностное и профессиональное становление творческой личности рассматривается в качестве значимого условия [8, 9].

Цель анализа: определить влияние учителя на профессиональное становление и жизненные цели респондентов, достигших значимых результатов в профессиональной деятельности.

Метод исследования: структурированное интервью. Нами анализировались интервью, напечатанные в журнале «Развитие личности» в период с 2008 по 2009 годы.

Обратимся к анализу высказываний респондентов на вопрос об Учителе.

В жизни каждого человека всегда есть человек, который повлиял на его дальнейшее становление. Значимым человеком в жизни следующих людей стал Учитель.

Большое влияние на академика РАО Александра Запесоцкого оказал профессор Владимир Евгеньевич Триодин. «Если бы не он – я вообще не стал бы ректором», – сказал Александр Сергеевич. Так же значимым учителем в его жизни стала бабушка. «К примеру, она за всю жизнь ни разу не брала больничный. Просто не могла представить ситуацию, при которой ученики приходят на ее уроки, а ее в классе нет», – вспоминает А. Запесоцкий [1: с. 153].

В памяти художника Руслана Галазова сохранился преподаватель геометрии Георгий Панаэтович. Как вспоминает Руслан Борисович: «Я помню его облик: такой крылатый человек, как будто вот-вот взлетит. Он меня заразил особенной манерой общения: доброжелательный, раскрепощенный» [7: с. 156].

В жизни Анатолия Сергеевича Арсеньева не было значимого учителя. Но как говорит Анатолий Сергеевич: «Я задумал писать о космогонии, поскольку участвовал в семинарах Отто Юльевич Шмидт. Он был исключительно интересным человеком». Можно предположить, что именно Отто Юльевич повлиял на профессиональное становление доктора психологических наук и профессора Арсеньева [2: с. 187].

Значимым учителем в жизни доктора психологических наук, профессора Нинель Ионтельевны Непомнящей стал Александр Романович Лурия. «Он дал мне системный целостный подход к человеку. Он показал необходимость понимая психических механизмов, лежащих в основе психических явлений», – сказала Непомнящая. Нинель Ионтельевна проводила исследования в институте им. Бурденко с Александром Лурия [4: с. 182].

На полковника Михаила Георгиевича Дебольского особое влияние оказал Ахмед Исмаилович Китов. Как говорил Ахмед Исмаилович: «Я твой старший брат». «Он очень любил жизнь, веселый, остроумный. Ум от Бога. Человек от сохи. Во время войны в 12 лет он был бригадиром в колхозе. Вместе с тем он

мог быть жестким, требовательным в значимых ситуациях», – вспоминает Дебольский [5: с. 137].

На полковника Сергея Валентиновича Канаева особенно повлиял его одноклассник и друг Владимир Александрович Вешкин. Как вспоминает Сергей Валентинович: «Он был инициативным, выбирал путь и всегда меня побуждал. Мы вместе шли по жизни. Он был как мотор-инициативный и целенаправленный. Он – мой советчик по жизни, мой наставник и друг» [6: с. 141].

Народный артист России Марк Григорьевич Розовский благодарит за развитие таланта учительницу по литературе Лидию Герасимовну Бронштейн. Марк Григорьевич вспоминает: «Я помню, что в восьмом классе я делал какой-то доклад о грибоедовской Москве. Она на меня хорошо влияла. И она, смею сейчас даже так сказать, относилась ко мне чрезвычайно внимательно и, что называется, продвигала мои филологические способности» [3: с. 155].

Эмпирическое исследование на тему: «Учитель в моем профессиональном становлении и в жизни» проводилось нами на базе Института педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ. В данном исследовании приняли участие преподаватели четырех возрастных групп: от 29 до 40, от 41 до 60, от 61 до 70 и старше 70 лет.

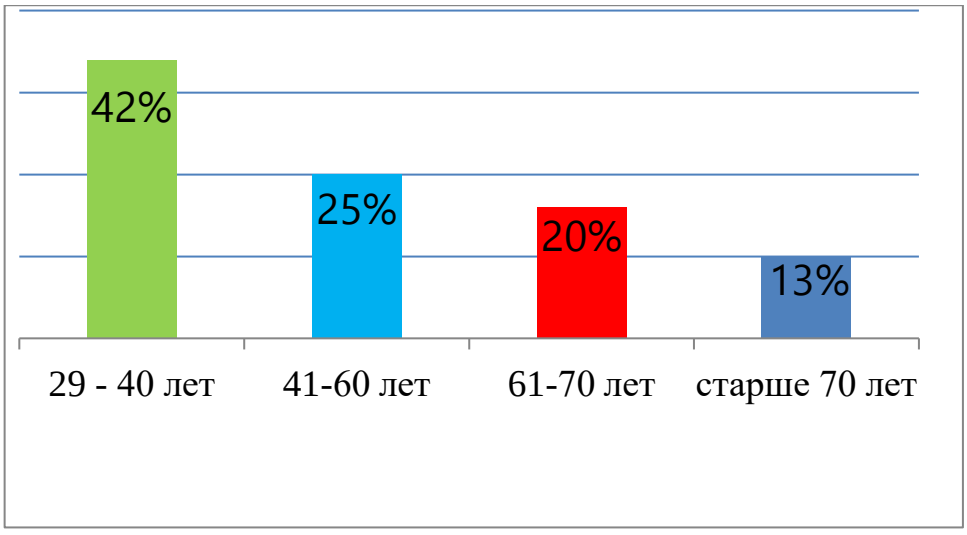


Рис.1. Процент опрошенных

В исследовании приняло участие 40 преподавателей департаментов психологии, педагогики, методики обучения и учителя школы. Согласившихся дать интервью было 38 человек, отказавшихся было 2 человека из возрастной группы старше 70 лет, аргументируя это тем, что времени в их жизни и так мало, они хотят успеть еще так много.

В ходе интервью были заданы три основных вопроса: 1. На ваш взгляд, на каком возрастном этапе особенно важна роль Учителя? 2. Как вы считает, полезен ли опыт родительства в профессиональной деятельности учителя? 3. В вашей профессиональной деятельности ваш опыт родительства, опыт строительства собственной семьи что-то изменил?

Эмоциональный отклик на проведение интервьюирования был разный. В основном, респонденты возрастной группы от 29 до 40 лет соглашались на интервью без каких-либо лишних вопросов и с улыбкой на лице. Респонденты возрастных групп от 41 до 60 лет и от 61 до 70 соглашались на интервью только после того, как уточняли его необходимость для исследовательской работы. Респонденты возрастной группы старше 70 лет очень подробно узнавали необходимость интервью и после этого еще долго думали, стоит ли участвовать.

На диаграмме можно увидеть, что большинство преподавателей сначала осознали необходимость интервью, прежде чем согласились на него. Это свидетельствует о том, что знание цели и конечного результата очень важно в нашей жизни. Отказ от интервью показывает, что не все преподаватели готовы поделиться своими мыслями, открыть душу другому человеку.

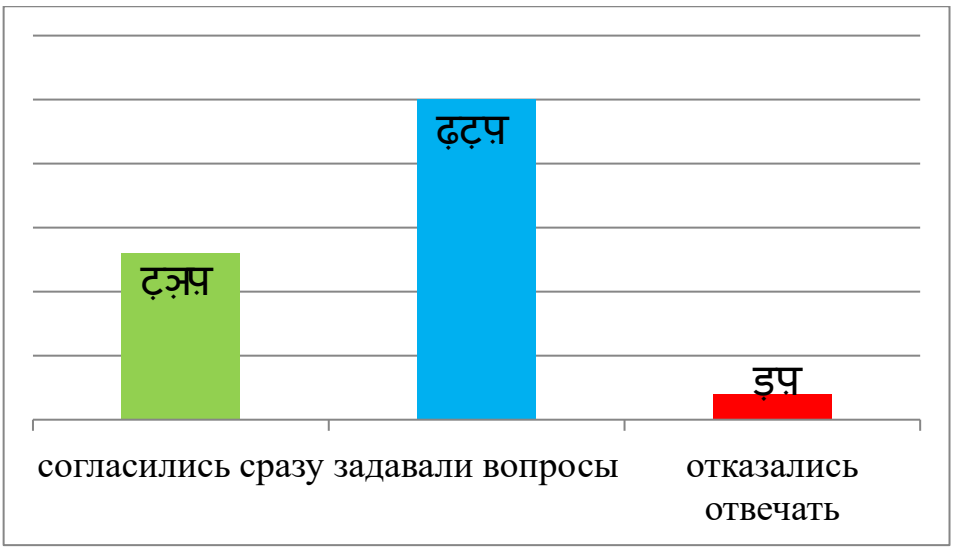


Рис.2. Эмоциональный отклик

В ходе проведения интервью особое внимание уделялось эмоциональной реакции, положению тела, позы, взгляда респондента. Большинство преподавателей отвечали открыто: проявлялась активность в ответах; улыбка при размышлении и ответах на вопросы; положение тела было свободным, без перекрещивания конечностей; отведение в сторону взгляда не было, говорили открыто, переводя взгляд на каждого корреспондента при разговоре. Другие преподаватели отвечали более закрыто: проявлялась пассивность, вялость в ответах; отвечали кратко и недолго думая; взгляд постоянно уходил в сторону от корреспондента;

Несколько преподавателей негативно отнеслись к вопросам интервью, по их реакции можно предположить, что данная тема им не интересна. Небольшое количество преподавателей отнеслись нейтрально к вопросам интервью, по их реакции можно предположить, что данная тема им не совсем интересна, но они хотят поучаствовать в исследовании. Большинство преподавателей положительно отнеслись к вопросам интервью, по их реакции можно предложить, что данная тема им очень близка и интересна.

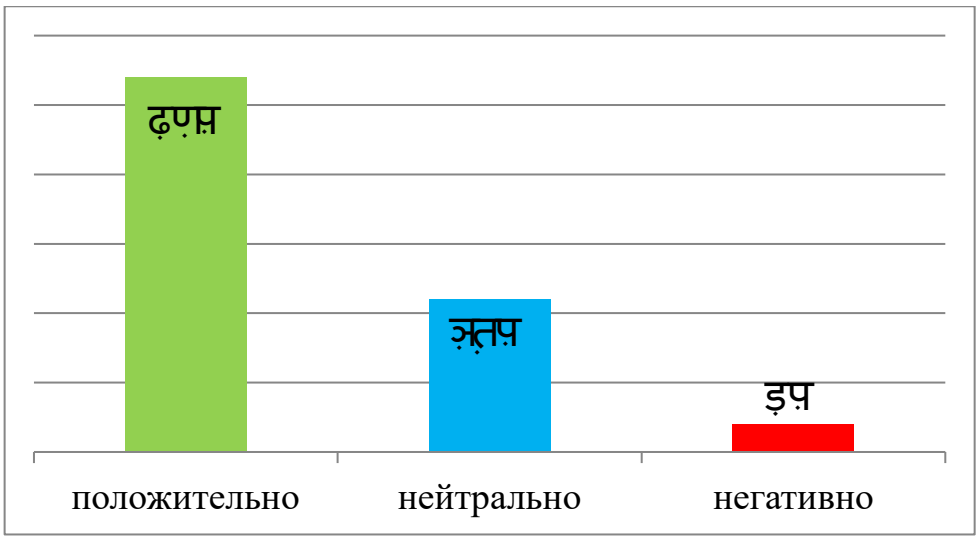


Рис.3. Эмоциональная реакция

Ответы на вопросы интервью были похожи по возрастным группам. От 29 до 40 лет респонденты отвечали, что именно в младшем школьном возрасте их первая учительница повлияла на их дальнейшее профессиональное становление. От 41 до 60 и от 61 до 70 респонденты отвечали, что их научный руководитель направил их в нужном направлении и именно он стал для них Учителем по жизни. Группа преподавателей после 70 лет утверждают, что на их профессиональное становление повлияла сама жизнь. Как сказала Мчедлишвили Юлия: «Жизнь – это и есть Учитель».

Возрастная группа от 29 до 40 лет считают, что в профессиональной деятельности опыт родительства безусловно полезен. Но в данной возрастной группе только у единиц есть собственные дети. И данный ответ, что опыт родительства полезен они основывают лишь на собственных представлениях, мыслях или мнениях других людей. Возрастные группы от 41 до 60 и от 61 до 70 утверждают, что именно опыт родительства помог им в профессиональный деятельности учителя. Знания и умения, которые у них были с собственными детьми, они перенесли в профессиональную деятельность. Возрастная группа после 70 лет отвечали, что опыт родительства конечно же полезен. Но есть преподаватели, которые знают, как научить других детей, а со своими родительскими обязанностями не справляются. «Если проанализировать

реальную практику, то без труда заметите, что сапожник без сапог и в нашей сфере», – сказал Александр Ильич.

В профессиональной деятельности преподавателей возрастной группы от 29 до 40 лет опыт родительства изменил общение с людьми и детьми. От 41 до 60 и от 61 до 70 опыт родительства изменил профессиональное мировоззрение и отношение к работе. У возрастной группы старше 70 лет опыт родительства изменил понимание других людей, их особенностей личности, профессиональные успехи. «Когда-то у меня сын пошел в детский садик, и я пошел вместе с ним, как преподаватель, я там проводил экспериментальную работу и как-то не заметил, он вырос, из садика ушел, потом школу окончил, в университет поступил, а я вот так в детском садике и остался, как исследователь», – вспоминает Александр Савенков.

В статье была проанализирована цитата Роберта Рождественского и размышления об Учителе с большой буквы. Так же в статье представлены размышления полковников, профессоров, художника, академика, народного артиста России об Учителе. Наше исследование было направленно на выявление того, как Учитель повлиял на их профессиональное становление и жизнь. Нами были получены разные ответы, их можно разделить на 4 группы по возрастам. Более полные и насыщенные ответы давала 4 возрастная группа, это связанно с тем, что у них большой опыт в их профессиональной деятельности и жизни. Первая возрастная группа оказалась самой активной, они с большим удовольствие отвечали на вопросы и делились своими мыслями. Вторая и третья возрастные группы давали разные ответы и эмоциональные реакции, это больше зависело от возраста респондентов.

Литература:

1. Интервью с академиком РАО Александром Сергеевичем Запесоцким // Развитие личности. 2009. №1. С. 153-155.
2. Интервью с Анатолием Сергеевичем Арсеньевым // Развитие личности. 2008. №2. С. 187-190.

3. Интервью с Марком Розовским // Развитие личности. 2009. №2. С.155-183.
4. Интервью с Нинель Ионтельевной Непомнящей // Развитие личности. 2008. №3. С.182-184.
5. Интервью с полковником Михаилом Георгиевичем Дебольским // Развитие личности. 2008. №4. С.137-140.
6. Интервью с полковником Сергеем Валентиновичем Канаевым // Развитие личности. 2008. №4. С.141-143.
7. Интервью с художником Русланом Галазовым // Развитие личности. 2009. №1. С. 156-161.
8. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. 2009. № 2. С. 100-115.
9. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 3 (33). С. 63-75.
10. URL: https://multiurok.ru/blog/uchitiel-r-rozhdiestvienskii.html

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

УДК 159.922.7

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ

Давоян И.Л.

Магистрантка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: davoyan.ira@yandex.ru

В данной статье рассматриваются условия развития внимания младших школьников с помощью мультимедиа технологий, также представлены возможные решения проблемы развития внимания у детей младшего школьного возраста, примеры учебных программ на уроках различных курсов.

Ключевые слова: внимание, мультимедиа технологии, младшие школьники, «Информатика», развитие.

DEVELOPMENT OF ATTENTION OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Davoyan I.L.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) *e-mail: davoyan.ira@yandex.ru*

This article examines the conditions for developing the attention of junior schoolchildren with the help of multimedia technologies, as well as possible solutions to the problem of attention development in primary school children, examples of curriculum at the lessons of different courses.

Key words: attention, multimedia technologies, junior schoolchildren, "Informatics", development.

Глобальный мультимедийный вклад в образование в России начинается в 1990-х годах и постепенно расширяется. Однако эта практика не настолько

велика, что отмечается за рубежом. Многие эксперты, изучающие «ранние» мультимедиа, могут сделать вывод о низкой эффективности. Это объясняется отсутствием в образовательном учреждении необходимых педагогических условий для наивысшей реализации внутренних способностей дидактического средства в качестве развития уровня внимания у младших школьников. Изучение практического использования мультимедиа в российских и зарубежных школах дает возможность сделать вывод о неуравновешенности между той степенью интенсивности, которая характеризуется внедрением мультимедийных технологий в процессе обучения, и недостаточными темпами осмысления этого процесса теоретиками - специалистами. Другими словами, существует разница между сложившейся в педагогической науке необходимостью в использовании возможностей мультимедиа и положением в реальной практике, где эта возможность не находит положительного результат. [2: с. 5].

Для того чтобы улучшить высокий уровень этих свойств была разработана система обучения с использованием:

1. мультимедиа презентаций;
2. интерактивной доски;
3. тренажеров, тренирующих внимание.

Следует отметить, что каждый учебный курс будет сосредоточен на внимании, поскольку он всегда содержит проблемы и законы, требующие концентрации внимания. Однако этот факт часто выступает в качестве вторичного, чтобы сопровождать преодоление множества других задач. С целью того, чтобы своевременно совершенствовать у младших школьников определенные качества внимания (концентрацию, объем, устойчивость, сосредоточенность) и возможность управлять им, необходимы специальные занятия – такие, где эта задача стоит во главе деятельности ученика.

В мультимедийной презентации можно использовать разнообразные формы организации познавательной работы: индивидуальной, групповой и фронтальной. Мультимедийная презентация, таким образом, наиболее

эффективно и приемлемо соответствует триединой дидактической цели урока: образовательная сторона: восприятие учащимися учебной информации, осознание взаимосвязей и отношений в изучаемых объектах; развивающая сторона: развитие познавательного интереса у школьников, навыков обобщения, анализа, сравнения, активизации творческой работы школьников; воспитательная сторона: воспитание научного миропонимания, умения точно осуществлять самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, взаимопомощи.

В презентации представлены иллюстрации, музыка, звук и видео. Мультимедийные презентации представляют учебные и образовательные материалы в качестве базового набора изображений, полной логической информации. В этом случае использовались разные способы восприятия, позволяющие не только представлять информацию, но и ассоциировать в памяти детей.

Кроме того, фрагменты уроков были разработаны с помощью интерактивной доски. Следует отметить следующие задачи, которые обязательно должны быть учтены при работе с интерактивной доской: присутствие чисто технических недостатков (при скачках напряжения, или отказе доски по неизвестной причине не все преподаватели сумеют оперативно найти верное решение проблемы); временные затраты на разработку урока очень велики; необходимость временного ограничения работы с интерактивной доской на уроке в силу соблюдения санитарных норм [7: с. 6].

Следует отметить, что для использования интерактивной доски требуются навыки работы с компьютером, углубленная подготовка. Потраченные усилия и время непременно приводили к желаемым, прогнозируемым результатам.

Дальнейшее развитие внеурочной деятельности с использованием симуляторов (игры и викторины). Особенности сервера сетевого тестирования: сетевая версия представляет собой хранилище не только тестовых заданий, но и результатов тестирования школьников; применяя в образовательном процессе

сетевое тестирование, преподаватель видит целостную картину усвоения материала, как классом, так и каждым учеником; предлагает инструменты для анализа усвоения учениками каждой темы; для удобной работы с продуктами тестирования на сервере возможна их выгрузка в Excel.

Внимание младших школьников развивается мультимедиа технологиями, при включении в образовательный процесс следующих педагогических условий: - привлечение внимания к содержанию урока через компьютерные презентации; - формирование операций внимания через использование упражнений на интерактивной доске; - активизация операций внимания через компьютерные тренажеры, игры и тесты [5: с. 5].

Все современные технологии и мультимедиа специально предназначены для обучения и подготовки оборудования, а также для управления съемными носителями и видимостью мониторинга и ухода за носителями информации. При правильном использовании мультимедийные технологии значительно повышают эффективность тренингов, учебных курсов, интерес к этой теме становится более внимательным, и, следовательно, образование младших школьников имеет высокое качество для новых государственных образовательных стандартов.

Мы предлагаем следующие рекомендации для учителей начальных классов к оформлению презентаций:

1. Не возвращайтесь с большим количеством учебных материалов.
2. На любом слайде должно быть больше двух иллюстраций.
3. Перетащите шрифт вправо на шрифт, как показано на таблице (по крайней мере, пункты 28-36).
4. Анимация может занять всего 5 минут.
5. Вся производительность должна быть в том же стиле.
6. Количество слайдов для нового учебного материала не превышает 3-5 во время презентации. Общий размер ползунка от 1 до 10-12.
7. Презентация помогает добавить урок, отражающий класс. Основной элемент урока не должен повторять урок.

8. Вся презентация должна основываться на единой цветовой схеме, основанной на общих шаблонах.
9. Свернутый, информационный принцип изложения учебной информации.
10. Невозможно привести музыку или звук, не связанные с представлением учебных материалов.
11. Презентация не должна проводиться для целей этого урока, поскольку это учебный процесс и интеллектуальное развитие.

Литература:

1. Андерсен, Б.Б. Мультимедиа в образовании: специализир. учеб. курс / Б. Б. Андерсен, К. ван ден Бринк. // М.: Дрофа, 2014.
2. Белых-Силаев, Д. В. Мультимедиа технологии в образовании: исторический аспект / Д. В. Белых-Силаев, Ч. Т. Иванков, Г. В. Миронов // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения : материалы науч. – практ. конф. с междунар. участием, г. Москва, 21 февр. 2013 г. / Департамент образования г. Москвы, Гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т", Пед. ин-т физ. культуры и спорта ; [оргком. конф.: В. А. Родионов, В. Г. Никитушкин, Г. Н. Германов, Н. Г. Михайлов, Ю. И. Разинов, Н. В. Кандаурова и др.]. – М., 2013. С. 37–39.
3. Галкина, В.И. Развитие внимания у младших школьников с задержкой психического развития / В. И. Галкина // Коррекционная педагогика: теория и практика. № 4, 2015. С. 39–44.
4. Несова, С.С. Внимание на экран! / С. С. Несова // Читаем, учимся, играем. № 4, 2017. С. 107–110.
5. Печора, К. Развитие внимания и памяти в раннем возрасте / К. Печора // Дошкольное воспитание. № 11, 2014. С. 79–82.
6. Руденко-Моргун, О.И. Мультимедиа-урок русского языка как средство интеграции полиэтнического контингента учащихся российских школ на этапе основного среднего образования / О. И. Руденко-Моргун,

А. Н. Аль-Кайси // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 2 (32) (Ч. 2), 2014. С. 163–167.

7. Самойлова, Е. С. Мультимедиа-проекты как инструмент формирования информационной культуры обучающихся / Е. С. Самойлова // Инновационные и традиционные технологии развития дошкольников и младших школьников средствами математики и информатики : материалы научно-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов "Дни науки МГПУ-2016" / Ин-т педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, Общеин-т. каф. математики и информатики дошк. и нач. образования ; [сост. и отв. ред. Н. П. Ходакова, А. В. Калинченко]. – М., 2016. С. 43–48.

УДК 159.923.2

К ВОПРОСУ СООТНОШЕНИЯ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ КУЛЬТУРЫ В ПОВЕДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Маркович Е.В.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: volkova.e.v@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы соотношения внешней и внутренней культуры в поведении младших школьников. В работе актуализируется необходимость воспитания культуры младших школьников, важность освоения культурной нормы для решения жизненных задач. Приводится анализ ситуации встраивания культурной нормы в поведение, описываются приемы воспитания на примере приветствия.

Ключевые слова: внешняя культура, внутренняя культура, воспитание, поведение, нормы культуры, приветствие.

TO THE QUESTION OF THE RELATION BETWEEN EXTERNAL AND INTERNAL CULTURE IN THE BEHAVIOR OF YOUNGER STUDENTS.

Markovich E.V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), volkova.e.v@mail.ru

The article deals with the issues of correlation of internal and external culture in the behavior of primary school children. The article actualizes the need for the culture of primary school children, the existence of differences in the internal and external culture of behavior, the importance of the development of cultural norms for solving life problems. The analysis of the situation of embedding cultural norms in behavior, describes the methods of education on the example of greeting.

Key words: external culture, internal culture, upbringing, behavior, norms of culture, greeting, primary school children.

Проблема формирования культуры поведения актуальна в школьные годы, а младший школьный возраст наиболее сензитивен для присвоения норм культуры поведения, именно поэтому дети легко видят, как кто-то нарушает норму. Педагога должно волновать, как воспитать внутреннюю культуру поведения, когда школьник следует ей независимо от присутствия взрослых, когда норма помогает ему решать жизненные задачи.

Прежде всего хотелось бы обозначить основные понятия, главное из которых «культура». Философский словарь представляет следующее определение культуры. «Культура (лат. cultura - возделывание, воспитание, почитание) – форма деятельности людей по воспроизведению и обновлению социального бытия, а также включаемые в эту деятельность ее продукты и результаты. Конкретная культура предстает определенным соотношением форм воспроизводства и обновления социального бытия» [3].

Культура не является чем-то застывшим, факторы, вносящие изменения в культуру это: природные ресурсы, коммуникация, культурная диффузия, хозяйственные технологии, социальные институты и организации.

Педагог, профессор Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека [4].

Культура поведения включает правила, нормы, духовные и моральные ценности. Культура поведения складывается из двух частей: внешней и внутренней. Структура внутренней культуры человека включает в себя моральные качества и принципы, нравственные ценности и идеалы человека. Доброта, милосердие, доброжелателательность, чувство справедливости и долга, честности, вежливости и т.п., которые определяют личность и характер человека.

Внешняя культура – это культура поведения, культура непосредственного контакта, общения с людьми, с окружающей средой. Внешняя культура рождается на стыке внутренней культуры человека с окружающей средой.

Внешняя культура в отдельных случаях может быть не связана с внутренней культурой или даже противоречить ей. Культурный и дельный человек может быть элементарно невоспитан. И, напротив, внешне воспитанный человек может быть пустой, безнравственный, без глубокой внутренней культуры [2].

В содержании культуры поведения младших школьников можно условно выделить следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки. Особенности младшего школьного возраста: период интенсивного усвоения самых разных правил учебной и общественной жизни

Каким образом соотносятся внешняя и внутренняя культура поведения? Как человек может реализовать свои потребности в постоянно меняющемся мире? Реализация культурных норм связана с воспитанием. Воспитание – это способность личности слушать душу. Как же это возможно? Если педагог будет напрямую обращаться к личности. Внутренние потребности человека связаны с его душевной жизнью. Внешние - с изменяющимся внешним миром.

Не потому ли так стремительно растет количество проявлений асоциального и девиантного поведения у подростков, что в младшей школе идет разрыв между внутренней и внешней культурой?

«Педагогу приходится искать профессиональное решение, которое бы разрешило противоречение между необходимостью свободы проявления растущего «Я» ребенка и необходимостью овладения всеми элементарными нормами жизни» [4].

Известный педагог и психолог Ш. А. Амонашвили говорит о том, что воспитание – питание духовного стержня. Чем питается эта ось? Педагог может взращивать ее своей внутренней культурой, показывать заботу, утонченность, а также обращаться к детям за заботой, защитой. Наряду с успехами детей в математике, русском языке и других предметах, учителю важно рассказывать родителям об успехах детей в дружелюбии, заботе, внимании и других гранях личности ребенка.

На наш взгляд для развития внутренней культуры важно, чтобы ребенок с детства имел возможность выявить свои потребности, с одной стороны, а с другой, – получал позитивный опыт взаимодействия с разнообразной средой, чтобы взрослые приобщали детей к общечеловеческим ценностям.

Например, идея приветствия как норма культуры, идея обращения по имени должна культивироваться как в семье, так и в школе не через морализирование, а через естественное обращение к ребенку, через культуру общения взрослых. Рассмотрим в качестве примера следующую ситуацию: в детском центре, где я работала, не раз приходилось наблюдать ситуации, когда дети, месяцами занимаясь в кружках, не знали и не считали нужным знать, как зовут их преподавателей. У родителей, нянь тоже не возникало этого вопроса, в результате ребенок говорил о преподавателе «она». Но вот, однажды пришла бабушка одной из воспитанниц, и тут же узнав имя педагога, выучила его с ребенком. Давайте проанализируем, почему так происходит. Маленький ребенок еще не знает нормы культуры поведения, он смотрит на взрослых и делает, как они. Вот он не назвал имени человека, обратившись к нему один

раз, другой, двадцатый, и у ребенка формируется "обезличивание" другого (или страх создать дружеские отношения). Кстати, в этом случае преподаватель как носитель норм культуры и должен был начать знакомство с детьми и ввести обращение по имени как необходимое явление ежедневной культуры.

Как пишет педагог П.И. Арапова, «Школьники отзывчивы к проживанию ценностей, их волнуют проблемы человечества. Так, продолжая незавершенное предложение: «Если бы я был волшебником, то...», уже младшие школьники наряду с предметным восприятием мира: «купил много сладостей», «купил плеер» и т. п. выделяют ценности жизни: «сделал бы людей счастливыми»; «я бы хотел мира для людей», «я бы хотела, чтобы не было горя» [1].

Как мотивировать детей на освоение норм культуры? В арсенале педагога может быть много приемов: личный пример, включение обращения по имени в ритуал приветствия, очень важна форма практикума, когда в результате проигрывания норм культуры поведения дети анализируют, что они дают для жизни людей в обществе для их жизни. Нормы внешней культуры важно обсуждать, пояснять, тогда и внутренняя культура взращивается. В освоении норм культуры младшими школьниками важно организованное постоянное взаимодействие учителя и родителей с тем, чтобы они были единомышленниками.

Давайте рассмотрим на примере приветствия формирование внутренней и внешней культуры младших школьников. «Приветствие начинается с обращения к детской аудитории и представления себя, если группа детей не знакома. Существуют традиционные формы обращения: «Друзья, здравствуйте!», «Дорогие дети, здравствуйте!», «Уважаемые ребята, добрый день!» Норма педагогической культуры обращение предшествует приветствию. Такие формы обращения задают положительный психологический настрой на совместную деятельность» [1]. Одновременно происходит и усвоение этикета – норм внешней культуры.

Таким образом, обогащение внутреннего мира ребенка способствует знакомству с внешним этикетом, с общечеловеческими ценностями. Педагог,

понимая отличия внешней и внутренней культуры поведения, делает постоянный акцент в работе с детьми на значимости внутренней культуры для каждого человека.

Литература:

1. Арапова, П.И. Организация групповой деятельности школьников. Учебно-методическое пособие. 2-е изд., доп. – М.: МГПУ, 2018. – 84с.
2. Балашов, Л. Е. Практическая философия. – М.: ИТК "Дашков и К", 2007. – 574 с.
3. Кемеров, В.Е., Керимов, Т. Современный философский словарь – М.: «Деловая книга», 2015 – 824 с.
4. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ширяева Т. С.

Магистрант ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет", Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: tanywka1401@mail.ru

Главная идея проектно-исследовательской деятельности - направленность учебно-познавательной деятельности на результат. Главным компонентом проектно-исследовательской деятельности должен быть интеллектуальный поиск, важнейшей частью - стадия мысленного решения поставленной задачи. Результаты выполненных проектов должны быть осязаемыми. Особое внимание в начальной школе требует завершающий этап проектной деятельности – презентация. Метод

творческих проектов может эффективно применяться уже в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, учебный проект, начальная школа, виды учебных исследований, структура проекта, стадии проекта.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.

Shiryaeva T. S.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), tanywka1401@mail.ru

The main idea of design and research activity is the orientation of educational and cognitive activity on the result. The main component of design and research activities should be intellectual search, the most important part is the stage of mental solution of the task. The results of completed projects should be tangible. The final stage of project activity presentation requires special attention in primary school. The method of creative projects can be effectively used in primary school. At the same time, the educational process by the method of projects is significantly different from traditional training.

Key words: design and research activity, educational project, primary school, types of educational research, project structure, project stages.

Актуальность проектной деятельности сегодня осознается всеми педагогами. ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе методов проектно-исследовательской деятельности. Это главное условие в реализации основной образовательной программы начального общего образования. Современные развивающие программы начального образования включают проектную деятельность в содержание различных курсов и внеурочной деятельности. В связи с этим изучение особенностей проектно-исследовательской деятельности в начальной школе имеет большое практическое значение.

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, которая имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направлена на достижение общего результата [1, С.10].

Исследовательская деятельность, как отмечает А. И. Савенков, – особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского обучения [4, С.22-32].

Главная идея проектно-исследовательской деятельности заключается в том, что эта деятельность направлена на конечный результат, получаемый в ходе решения практической, теоретической, а также в обязательном порядке личностной и социально значимой проблемы. Конечный результат носит название «проект». Проект – это вид обоснованной, спланированной и осознанной деятельности, которая направлена на создание у школьников конкретных интеллектуальных и практических умений и навыков. В ходе работы над проектом дети могут получить практику в социальном плане вне школы, могут научиться адаптироваться к современным жизненным условиям.

Проектно-исследовательская деятельность позволяет осуществить деятельностный подход к процессу обучения. Базой в каждом учебном исследовании является проблема, из которой определяется цель и задачи деятельности учеников. Проблема исследовательского проекта объясняет метод деятельности, которая направлена на решение этой проблемы. Цель такой работы состоит в поиске способов решения проблемы, а задача – достичь цель в определенных условиях.

Первостепенный компонент проектно-исследовательской деятельности – это интеллектуальный поиск, который выступает в форме мысленного решения поставленной задачи [5, С. 342-344].

Проект, как его видит ученик, – это возможность сделать что-либо интересное самому, в группе или индивидуально, по максимуму применяя свои способности. Кроме этого, проект – это деятельность, которая позволяет

проявить себя, попробовать собственные силы, использовать собственные знания, принести пользу и показать перед другими свой достигнутый результат.

Учебный проект, как его видит учитель, – это дидактическое средство, которое позволяет обучить проектированию, т.е. обучить проводить целенаправленную деятельность по поиску способа решения проблемы с помощью решения задач, которые вытекают из этой проблемы при изучении ее в конкретной ситуации.

Виды учебных исследований в начальной школе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные виды учебных исследований в начальной школе [2, С. 62-64]

Признак классификации	**Описание видов научных исследований в начальной школе**
по доминирующей в проекте деятельности	исследовательские, информационные, практико-ориентированные, ролево-игровые, творческие;
по количеству учащихся	индивидуальные, парные, групповые, коллективные;
по месту проведения	урочные, внеурочные
по теме	монопроекты (в рамках одного учебного предмета), межпредметные, свободные (выходят за рамки школьного обучения); все возможные темы можно условно распределить на три группы: фантастические, экспериментальные, теоретические
по продолжительности	краткосрочные (1-2 урока), средней продолжительности (до 1 месяца), долгосрочные

Наглядное и образное мышление у младшего школьника обуславливает основные 8 правил выбора темы проекта, которые представлены в табл.2.

Таблица 2

Основные правила выбора темы проекта в начальной школе

Номер правила	Суть правила
Правило 1	Тема должна быть интересна ребенку
Правило 2	Тема должна быть выполнима
Правило 3	Увлечь другого может лишь тот, кто увлечен сам
Правило 4	Тема должна быть оригинальной, с элементами неожиданности, необычности
Правило 5	Тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро
Правило 6	Тема должна быть доступной
Правило 7	Сочетание желаний и возможностей
Правило 8	С выбором темы не стоит затягивать

Дети не имеют способности длительное время самостоятельно проводить какую-либо работу без контроля взрослых, их поддержки, помощи, анализа и нацеливания на последующий этап работы. Чтобы поддержать мотивацию и осуществлять руководство реализацией проекта младших школьников можно выделить не 3 этапа, как у старших школьников, а 4, 5, или 6. Количество этапов зависит от поставленных задач, содержания и времени работы над проектом.

Если пропустить даже один из этих этапов, то можно существенно снизить эффективность работы над всем проектом. Специфическая особенность исследовательской работы в начальной школе состоит в том, что присутствует систематическая направляющая, которая стимулирует и корректирует роль учителя. Первое место для учителя – увлечение детей, а также их родителей в процесс исследования, повысить уверенность у детей в себя и свои силы. Для этого дети и родители должны совместно делать фотографии, выполнять простые наблюдательные исследования, помогать икать информацию для теоретического описания проекта, помогать своему ребенку приготовить защиту работы.

Велика роль учителя именно на первом и последнем этапах. И от того, как учитель сможет выполнить свою роль на этапе погружения в проект, будет зависеть судьба проекта в общем. На 4-м этапе роль учителя снова велика, т.к.

школьнику не всегда удается обобщить весь изученный материал, плавно перейти к следующей теме, сделать умозаключения, которые делаются при помощи учителя за счет его богатого житейского опыта, научного кругозора и аналитического мышления.

Итоги законченных проектов должны быть ощутимы и могут быть в виде атласа, видеофильма, диафильма, газеты, журнала, коллекции, гербария, костюма, макета, модели, наглядных пособий, плакатов, публикаций, справочников, словаря, экологической программы, книги, викторины, панно и т.д.

Пристальное внимание в начальной школе заслуживает последний этап проектной деятельности – это презентация или, как её еще называют «защита проекта», в ходе которого школьники делают доклады о проведенной ими работе. Целью проведения презентации является выработка или развитие презентативных умений и навыков.

Процесс оценки законченных проектов имеет стимулирующий характер. Однако, нужно сделать презентацию в качестве соревнования проектов, в ходе которого присуждались бы призовые места. Школьники, которые добились отличительных результатов нужно отметить дипломами или памятными подарками, не указывая номера занятых мест. В начальной школе поощрение должен получить каждый школьник, кто принимал участие в проекте. Кроме личных призов нужно приготовить общий приз для всего класса в связи с успешным завершением проекта.

Процесс знакомства каждого ученика с «техникой» реализации проекта должен состоять из нескольких фронтальных занятий. Чтобы провести тренировочные занятия, нужно с толком применять карточки с изображением символов этапов: выбрать тему, подумать, спросить у другого человека, получить информацию из книг, понаблюдать, посмотреть по телевизору, провести эксперимент, обсудить в группе, подведение итогов, оформление результатов, представление результатов выполненных проектов в виде материального продукта, презентация проекта.

Школьник начальных классов весьма затруднительно делает обобщение полученных знаний в ходе исследования. Но при этом, в ходе работы над проектом хорошо идёт развитие творческих способностей и мышления. Они пробуют делать выделение главных идей и отличать второстепенные цели. Этот процесс, который, имея мыслительную сложность, не имеет отличия от работы настоящего учёного.

Этап текущей рефлексии – это обязательное условие для того, чтобы школьники смогли видеть схему организации проекта, смогли осознать рассматриваемую проблему и смогли оценить промежуточные итоги. Они должны иметь понятие о способах деятельности, обнаруживать ее смысловые особенности. Формы образовательной рефлексии бывают различные от устного обсуждения до графического изображения происходящих изменений в ходе проекта. Школьники начальной школы любят графическую рефлексию в том случае, когда нужно сделать чертёж, рисунок либо по-другому изобразить свое настроение в ходе проекта [3, С. 91-129].

Защита проекта является обязательным пунктом. Без нее исследование не считается законченным. Это самый главный этап обучения для начинающего исследователя. Защита проекта должна проходить публично и привлекать авторов других проектов, зрителей из завучей, учителей и родителей. Таким образом, ребенок пытается научиться излагать изученную информацию, изучает другие мнения и взгляды на проблему, пытается научиться доказывать собственную точку зрения.

Время защиты проекта стоит сделать не более 7–9 минут. Достижению целей обучения как проектной, так и исследовательской деятельности способствует обучение школьников специфическим умениям и навыкам, которые обеспечивают успешное овладение данными видами деятельности. Ниже показано сравнение умения и навыков, которые формируются в результате применения проектного и исследовательского методов обучения (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ исследовательских и проектных умений школьников.

Умения и навыки исследовательского обучения (по А.И. Савенкову)	**Умения и навыки проектного обучения**
умения:	**умения:**
- видеть проблемы; - задавать вопросы; - выдвигать гипотезы; - давать определения понятиям; - классифицировать наблюдения;	исследовательские или поисковые (видеть проблемы; формулировать проблему; рассматривать проблему с разных точек зрения; задавать вопросы; давать определения понятиям; формулировать цель и задачу; выдвигать гипотезы; планировать свою деятельность; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; делать выводы и умозаключения умение самостоятельно найти недостающую информацию в разных информационных источниках; и др.
	технологические умения (осуществить подбор необходимых материалов; навыки проведения конкретных технологических операций (предусмотренных технологическим процессом); корректировать объект деятельности; осуществлять контроль и испытание предмета деятельности);
	презентационные умения (построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации результатов (продукта) деятельности, изготовление предметов наглядности);
	рефлексивные умения (проводить рефлексию поставленной задачи и личных возможностей её решения; проводить анализ своей деятельности; осуществлять анализ результата по соответствию цели);
навыки:	**коммуникативные умения и навыки работы в сотрудничестве**
проведения экспериментов; - делать выводы и умозаключения; - структурировать материал; - работать с текстом и др.	умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.; взаимодействовать внутри группы; умение находить компромисс; навыки взаимопомощи в группе в решении общих задач; умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

Как показывает опыт работы, метод творческих проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться уже в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения, активно развивая исследовательские умения детей. Таким образом, проектное обучение не вытесняет классно-урочную систему, а становится методом формирования устойчивой познавательной мотивации школьников.

Литература:

1. Арапова, П.И. Проектно-исследовательская деятельность: возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10 – 15.

2. Бичерова, Е.Н. Особенности организации исследовательской деятельности младших школьников в современных условиях обучения // Педагогические инновации в дошкольном и начальном образовании: Сборник статей Региональной научно-практической конференции. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева. – 2007. – С. 62-64.
3. Вовк, Е.В. Педагогическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности младших школьников / Под общей редакцией Е.В. Везетиу. // В книге: Специфика организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников в условиях модернизации системы образования. – 2017. – С. 91-129.
4. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании. // Исследовательская работа школьников. – 2004. – №1. – С. 22-32.
5. Числова, С.Н. Проектная деятельность младших школьников // В сборнике: Гносеологические основы образования международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. Елец. – 2015. – С. 342-344.

УДК 159.923.2

ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО СОДЕЙСТВИЮ ОБУЧАЮЩИМСЯ В АДАПТАЦИИ К ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Смирнова О.Е.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), группа 2ППО-ОВ,e-mail: kriven18@mail.ru

В статье рассмотрен вопрос адаптации учащихся вторых классов к оценочной системе обучения через кейс-метод. Проанализированы работы авторов, которые занимались адаптацией учащихся в школе. Дано кратное описание понятий адаптация, оценочная система обучения, метод

конкретных ситуаций, или «кейс-метод», «кейс-технология» (в переводе с английского «case»-ситуация). Приводится практическая работа с кейсом, направленная на понимание и принятие оценочной системы школы.

Ключевые слова: адаптация, оценочная система обучения, кейс-метод, дети младшего школьного возраста

Teacher's experience in assistance of students' adaptation to evaluation training system.

Smirnova O.E.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow,Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), Group 2 PPO-OV,e-mail: kriven18@mail.ru

This article is about the problem of adaptation second grade students to evaluation training system through the «case method». Authors who have investigated the adaptation of students at school were considered there. The article briefly describes the concepts of adaptation, evaluation training system, method of concrete situations or "case method", "case-technology" (in English "case" means situation). The practical work using this method directed to understanding and acceptance of evaluation training system is given here.

Keywords: adaptation, evaluation training system, case method, children of primary school age

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов поменялась система требований к результату образования и система оценивания достижений учащихся. В то же время в российских школах на протяжении многих десятилетий в начальной школе применяются две системы обучения: 1. Безотметочное обучение, которое предусмотрено только в первом классе. 2. Отметочное обучение, которое начинается во втором классе и продолжается весь период обучения. При применении оценочной системы обучения зачастую возникает противоречие в сознании детей. Во-первых, у младших школьников еще отмечается завышенная самооценка, они не могут понять, по какой причине отметка не столь высока, как хотелось бы. Во-вторых, С.А. Тропоткина считает, что «основным критерием оценивания для ребёнка (и, в большинстве случаев, для родителей) остаётся конечный результат деятельности, а не сумма затраченных

усилий, старания. Важно отметить, что и для успешных детей в школе, и для тех, кто плохо успевает оценка может стать травмирующим фактором. Повышенная тревожность детей, снижение учебной мотивации, формирование отношения к ученику в зависимости от того, какие оценки он получает в школе, незнание критериев оценивания — все это может стать следствием неуспешного обучения. Поэтому при переходе учащихся из первого во второй класс необходима целенаправленная адаптация к современной оценочной системе обучения.

Вопросами адаптации учащихся к школьной жизни занимались такие отечественные авторы, как П.К. Анохин, М.М. Безруких, Л.С. Выготский, Ж.М. Глозман, М.В. Григорьева, Б.В. Куприянов, В.С. Мухина, Б.Ф. Ломов, Л.Ф. Обухова, Е.М. Суркова, Е.Н. Соколов и др. [4]

Современные психологи М.Р. Битянова, Н.В. Литвиненко и др. раскрывают понятие адаптации – как не только приспособление к окружающей среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию [1, 4]. Таким образом, для учащихся вторых классов важна прежде всего, по мнению В. Г. Крысько, «адаптация социально-психологическая, представляющая социальный процесс приобретения учениками определенного социально-психологического статуса» через оценочную систему обучения, которая не была знакома им ранее [3]. Важно отметить, что адаптация к оценочной системе обучения в образовательном учреждении проходит в трех звеньях: учащийся-родитель-учитель. Система оценивания должна быть направлена на получение информации, позволяющей обучающимся – обрести уверенность в своих познавательных возможностях, родителям – отслеживать процесс и результат обучения и развития своего ребенка, учителям – судить об успешности собственной педагогической деятельности.

В данной статье мы опираемся на Федеральные государственные стандарты, которые определяют оценочную систему обучения– как уровневый подход к представлению планируемых результатов и инструментарию для оценки их достижения, который необходим для того чтобы, узнать стартовые

возможности, оценить достижения учащихся в процессе обучения и подвести итоги их работы.

По мнению М.Р. Битяновой, учитель начальных классов в своей профессиональной деятельности должен руководствоваться интересами школьника и на постоянной основе в течении второго учебного года проводить работу, направленную на то, чтобы помочь детям и родителям успешно пройти процесс адаптации к системе оценивания. Поэтому для наиболее эффективного результата учителю начальных классов необходимо взять на вооружение методы, позволяющие учащимся младших классов максимально быстро адаптироваться к оценочной системе обучения и реализовать свой потенциал [1].

Одним из таких методов является метод конкретных ситуаций , или «кейс-метод», «кейс-технология» (в переводе с английского «case»-ситуация), который Е.С. Полат раскрывает как «активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики обучающихся через набор специально разработанных учебно-методических материалов на различных носителях» [6]

С помощью кейс-метода можно раскрыть учащимся младших классов суть оценочной практики обучения, положительные или отрицательные стороны оценок, объективные критерии оценки. Например, Д.Ю. Добротин считает, что оценка направлена на то, чтобы стимулировать их действовать и развиваться: положительная оценка говорит о том, что дети все делают правильно, отрицательная, напротив, должна заставить их задуматься и исправить то, что на данном этапе не получается [2].

По мнению М.С. Смирновой, характерной чертой метода-кейса является то, что он не предполагает положительную или отрицательную оценку учащихся в процессе разбора ситуаций, направленных на адаптацию учащихся к оценочной системе, но в тоже время конкретный результат может быть проанализирован [7].

Для практического применения этого метода автором данной статьи были разработаны кейсы, позволяющие детям познакомится, понять суть оценочной системы обучения в школе, принять ее, и, тем самым, успешно к ней адаптироваться.

Кейсы разработаны на основе коррекционных сказок «Школьные оценки», «Ленивец» М.А. Панфиловой [5] и терапевтической сказки «Цветик-семицветик» О.В. Хухлаевой [8]. Учитель читает учащимся кейсы (конкретные, проблемные ситуации, описанные в сказках), фиксируя проблемы, с которыми заранее учащихся не знакомит.

Задачи учащихся:

1) сформулировать проблемы, которые завуалированы в кейсах;

2) придумать как можно больше вариантов решения и предложить самый эффективный.

Время выполнения задания 10-20 минут у каждой группы.

Основной метод решения проблемной ситуации состоит в том, что участники делятся на три группы, представляющие различные заинтересованные стороны: учителя, ученики, родители. Несмотря на наличие единого предмета обсуждения, разные его участники имеют в виду совершенно разные стороны данного предмета. При этом участники, безусловно, понимают друг друга и в процессе постановки проблемы усваивают своеобразную и сложную технику: видеть один и тот же предмет одновременно с разных позиций.

Этапы выполнения кейса учащимися:

1. Работа в группах;

2. Презентация;

3. Дискуссия;

4. Рефлексия, результат работы на уроке в соответствии с критериальной оценкой кейс-метода;

5. Подведение итогов учителем.

Таким образом, мы можем говорить, что кейс-метод может быть применен в качестве одного из эффективных методов в работе учителя по содействию в адаптации учащихся младших классов к оценочной системе обучения, так как с помощью метода-кейсов все учащиеся могут быть вовлечены в процесс осмысления оценочной системы обучения с разных сторон (со стороны учащихся, родителей, учителей), принятия этой оценочной системы обучения, и, следовательно, в дальнейшем успешно обучаться в школе.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция и педагогическая поддержка. - М: Образ. Центр «педагогический поиск», 1998. – 112 с.

2. Добротин, Д.Ю. Использование кейс-технологии для подготовки учителя к организации исследовательской деятельности младших школьников/Д.Ю. Добротин, И.Н. Добротин//Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2015. - № 4 (34). – С. 47-53;

3. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. – М.: СПб: Питер, 2007 – 416 с.

4. Литвиненко, Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Литвиненко Наталья Валерьевна; [Место защиты: Поволж. гос. соц.-гум. акад.]. - Самара, 2009. - 47 с.;

5. Панфилова, М.А. Лесная школа. Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников. М.: изд-во «Сфера», 2002. – 96 с.;

6. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов / Полат Е.С. ; Бухаркина М.Ю. - 2-е изд., стер. - М: Академия, 2008. - 368 с.

7. Смирнова, М.С. Кейс-технологии в образовательном процессе: от школы до магистратуры//Интерактивная наука. – 2016. - № 2. С. 63-64;

8. Хухлаева, О.В., Хухлаев, О.Е. Лабиринт души. Терапевтические сказки. – М.: Изд-во «Академический проект», 2017. – 175 с.

УДК 159.922.73

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ С ОДНОКЛАССНИКАМИ

Щепалина В.В.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (Москва, Столярный переулок, 16, стр. 2, корп. 2), e-mail: Valentina0123@list.ru

В статье рассматриваются причины возникновения межличностных конфликтов у младших школьников. На основе анализа данных теста-опросника Томаса-Килменна и опросника Басса-Дарки, проведенных с учениками третьего класса, описаны наиболее характерные для испытуемых данной выборки виды реакций на возникновение конфликта и стратегии поведения в конфликте.

Ключевые слова: младший школьный возраст, межличностный конфликт, конфликтность, агрессия, стратегии поведения в конфликте.

CONCERNING THE BEHAVIOR STRATEGIES CHOSEN BY THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN CONFLICTS WITH CLASSMATES

Shchepalina V.V.

Moscow City University, Moscow, Russia (Moscow, Stolyarniy pereulok, 16/2), e-mail: Valentina0123@list.ru.

The article examines the reasons of emergence of interpersonal conflicts among the age group of the junior schoolchildren. Based on the data of the survey conducted on a group of the third-grade children on the basis of the

Thomas-Kilmann Conflict Mode Questionnaire and Buss-Durkey Inventory, the author describes the most common behavior strategies and types of response to conflict situations among the test subjects.

Key words: junior schoolchildren, interpersonal conflict, conflictness, aggression, behavior strategies in conflict situations.

В настоящее время научный интерес к проблеме конфликта усилился, что в немалой степени объясняется повышением общего уровня конфликтности современного общества. На первый взгляд, младшие школьники, дети 7-10 лет, в большинстве своем пока еще не испытывают достаточных предпосылок для таких деструктивных эмоциональных проявлений, как конфликты и агрессия. Но при более внимательном изучении вопроса становится очевидным, что младшие школьники 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.

Младшие школьники регулярно сталкиваются с трудностями в общении с родителями, учителями, и, конечно, со сверстниками, в связи с чем наиболее распространенным типом конфликта является межличностный. По определению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, межличностный конфликт – это открытое столкновение, противоборство двух или более индивидов, вызванное несогласованностью и несовместимостью их мотивов, целей и интересов [1, с. 17]. Наиболее распространенными в младшем школьном возрасте являются межличностные конфликты лидерства, борьбы группировок, травли непопулярного ученика; а также конфликты из-за желания самоутвердиться за счет другого, конфликты на почве личной неприязни или конкуренции.

Психологи К. Томас и Р. Килменн выделяют пять наиболее распространенных стратегий поведения младших школьников в конфликте.

Соперничество. Следуя этой стратегии, ребенок старается любой ценой добиться желаемого: идет на открытое противоборство, не считается с

потребностями и интересами второй стороны конфликта, не дорожит сохранением отношений с ней. Действует целенаправленно, напористо, иногда агрессивно отстаивает собственную позицию.

Компромисс. В этом случае конфликтующие школьники идут на взаимные уступки. Компромисс преследует две цели: разрешение конфликта и сохранение отношений. Ни одна сторона не останется в проигрыше, но и достижения своих интересов и потребностей также не достигнет в полной мере.

Избегание. Это стратегия, при которой один или оба участника конфликта уклоняются от прямого столкновения, жертвуя как своими интересами, так и интересами партнера. Стратегия малопродуктивна, но при несущественных разногласиях может считаться приемлемой.

Уступка. В этом случае один из участников конфликта идет на уступки, отказываясь добиваться своего. Тем самым второй достигает нужного ему результата, а первый приспосабливается к сложившемуся положению. Стратегия неоднозначна и может быть весьма деструктивной, если ребенок не умеет или боится отстаивать свои интересы и вынужден из-за своей нерешительности терпеть то, что ему неприятно. Но бывает и так, что ребенок сознательно ради дружбы или иных высших интересов поступается своими потребностями, проявляя социальную зрелость.

Сотрудничество. Следуя этой стратегии, стороны конфликта стремятся к взаимному выигрышу. Это совместные активные действия, направленные на максимально полное удовлетворение интересов участников конфликта при сохранении взаимоуважения. Сотрудничество является самой продуктивной стратегией поведения в конфликтной ситуации. Если в поиске компромисса участники стремятся свести к минимуму проигрыш, то, сотрудничая, участники стараются добиться максимального взаимного выигрыша.

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.

Чтобы определить, какую стратегию поведения в конфликте младшие школьники предпочитают остальным, было проведено эмпирическое исследование. Ученикам 3 класса были предложены две методики. Первая – опросник Басса-Дарки, предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Вторая – тест-опросник Томаса-Килменна на определение стратегии поведения в конфликте. Создавая свой опросник, психологи А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Целью диагностики было выявление преобладающего типа агрессии и наиболее распространенной стратегии поведения в конфликте у младших школьников, а также прослеживание взаимосвязи между этими двумя показателями.

По результатам диагностики 24 учащихся, у 28% испытуемых преобладающей враждебной реакцией является обида, у 15% – физическая агрессия, также у 15% – вербальная агрессия, у 14% – раздражение, у 12% – косвенная агрессия, у 10% – негативизм, у 6% – подозрительность. Результаты методики наглядно представлены на рисунке 1.

Рис. 1

Результаты опросника Басса-Дарки

Тест-опросник Томаса-Килменна дал следующие результаты: 36% опрошенных выбирают стратегию противоборства, 24% избегают конфликта, 20% пытаются прийти к компромиссу, 10% идут на уступки, 10% стремятся к сотрудничеству. Результаты наглядно представлены на рисунке 2.

Рис. 2

Результаты теста-опросника Томаса-Килменна

Таким образом, можно сделать вывод, что преобладающей враждебной реакцией на конфликтную ситуацию у учеников данного класса является обида. И обидчиком, и обиженным чаще всего выступают сами дети. В подавляющем большинстве случаев младшие школьники эмоционально воспринимают себя обиженными: практически это означает, что каждый из участников столкновения считает виноватым другого, из этого вытекает отказ от попыток конструктивного разрешения конфликта, достижения хотя бы компромисса.

На втором месте по частоте проявления оказались физическая и вербальная агрессия. В конфликтных ситуациях респонденты, в своем большинстве, предпочитают стратегию противоборства, но иногда все же стараются избежать конфликта и использовать стратегию компромисса или уступки.

Корреляционный анализ между преобладающей агрессивной реакцией на конфликт и стратегией поведения в конфликте показал, что 42% опрошенных с ярко выраженной агрессивной реакцией (физическая, вербальная и косвенная агрессия) предпочитает противоборство другим стратегиям. Из этого можно сделать вывод о необходимости работы над коммуникативным контролем

учащихся, саморегуляцией, снижением конфликтности и агрессии путем проведения специальных мероприятий и профилактической работы. Одним из направлений профилактической работы по снижению конфликтности выступает развитие у третьеклассников следующих личностных качеств: «преобладающее веселое настроение, доброта, умение сдержать обещание» [5, с. 70].

На педагогов, родителей и психологов ложится задача формирования конфликтологической компетентности младших школьников, культуры разрешения конфликтов. Один из методов – знакомство школьников с более эффективными и конструктивными стратегиями поведения в конфликте, такими как сотрудничество и компромисс.

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. Детерминанты межличностных взаимоотношений первоклассников с разным уровнем интеллекта//Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – №1 (42). – С.67-71.

УДК 159.922.73

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Губогло М.Н.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ИППО, 2-ППОМ-ПП-О-Д Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: selivanova.majja@yandex.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста. В статье исследуются условия формирования, компоненты социальной компетентности, диагностика уровня сформированности социальной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, социализация, социальная компетентность, младший школьный возраст, условия формирования социальной компетентности.

CONDITIONS FOR FORMING SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE

Guboglo M.N.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: selivanova.majja@yandex.ru

The article is devoted to the urgent problem of forming social competence of children of primary school age. The article explores the conditions of formation, the components of social competence, the diagnostics of the level of the formation of social competence.

Keywords: competence, socialization, social competence, junior school age, conditions for the formation of social competence.

Проблема формирования социальной компетентности как одного из важнейших качеств личности приобретает всё большую актуальность. Это определяется тем влиянием, которое оказывают радикальные социальные, политические и экономические перемены на развитие и характер общественной жизни личности.

Происходящие сегодня изменения смещают ориентиры в сторону постиндустриального пути развития, фокусируются на человеке, раскрытии его социальной сущности и решении социальных проблем, выстраивании

социальных взаимоотношений. Процесс формирования личности осуществляется в рамках социальных отношений, в которых вырабатывается способность развиваться как личность. Это и есть процессы социальной адаптации и социализации личности в обществе. Особое значение при этом имеет способность индивидуума к самоопределению, самоутверждению и самовыражению. В результате чего создаются условия и формируются принципы социальной компетентности.

Основной целью модернизации российского образования является достижение нового качества образования, одним из способов реализации которой является компетентностный подход.

При этом современное понимание качества образования базируется на формировании ключевых компетентностей. Одна из ведущих ключевых компетентностей – социальная. С ней связано формирование умения ориентироваться в постоянно меняющемся социуме. Это способность личности понимать, принимать современные ценности, выполнять различные социальные нормы и правила, играть разные социальные роли [6], [7].

Компетентность представляет собой специфическую способность личности эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, способы мышления, понимание ответственности за свои действия.

Социальная компетентность представляет собой достаточно сложную структуру, которая обеспечивает не только развитие во многих направлениях, но и определяет социальную инициативу личности, ответственность перед другими членами общества, а также конкретизирует и выделяет поведение, соответствующее социальным нормам и правилам [4]. Таким образом, компетентность является результатом образования, который выражен в приобретении школьником определенного необходимого набора способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия. Значение предполагаемого результата состоит в том, что овладевая каким-либо способом деятельности, школьник формирует свои знания на основе личного полученного опыта, а присвоение цели учащимися позволяет осознать процесс

управления своей деятельности, что говорит об интеграции ключевых образовательных процессов [2].

Компетенция – возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации. Другими словами – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации [3].

Понятие компетенции не сводится только к получению и применению знаний, оно трактуется как:

– процесс исследования и поиска (умение работать с различными информационными потоками, владение основами научной организации труда);

– организация мыслительного процесса (выявление взаимосвязи между явлениями, умение анализировать и сравнивать и т.д.);

– коммуникация и общение (навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно);

– адаптация (умение приспособиться к меняющимся условиям, быстро осваивать информацию, быть устойчивым к любым трудностям) [1].

Личность и общество взаимодействуют в процессе социализации: общество передает социально-исторический опыт, нормы, символы, а личность усваивает нормы, символы и социально-исторический опыт, который передает общество. Современный социум характеризуется сложными взаимодействующими между собой процессами, которые связаны с умением личности выстраивать отношения с окружающим миром [5]. У детей это связано с наличием и уровнем развития социальной компетентности, что во многом определяется наличием определенных организационных и психолого-педагогических условий.

В ходе проведенного исследования, нами были выделены следующие условия для формирования социальной компетентности:

– необходимый уровень компетентности педагога как качественная характеристика его личности;

– организация творческой среды;

– организация групповых и коллективных проектов;

– осознанная социально-значимая деятельность;

– получение знаний о способах взаимодействии с окружением и умение их корректно применять в соответствии с ситуацией.

Одновременно, в ходе эмпирического исследования нами проведена диагностика с использованием теста на определение уровня сформированности социальной компетентности младших школьников (авторы: Перелыгина Е.А., Фишман И.С. Результаты исследования представлены на рисунке (рис. 1).

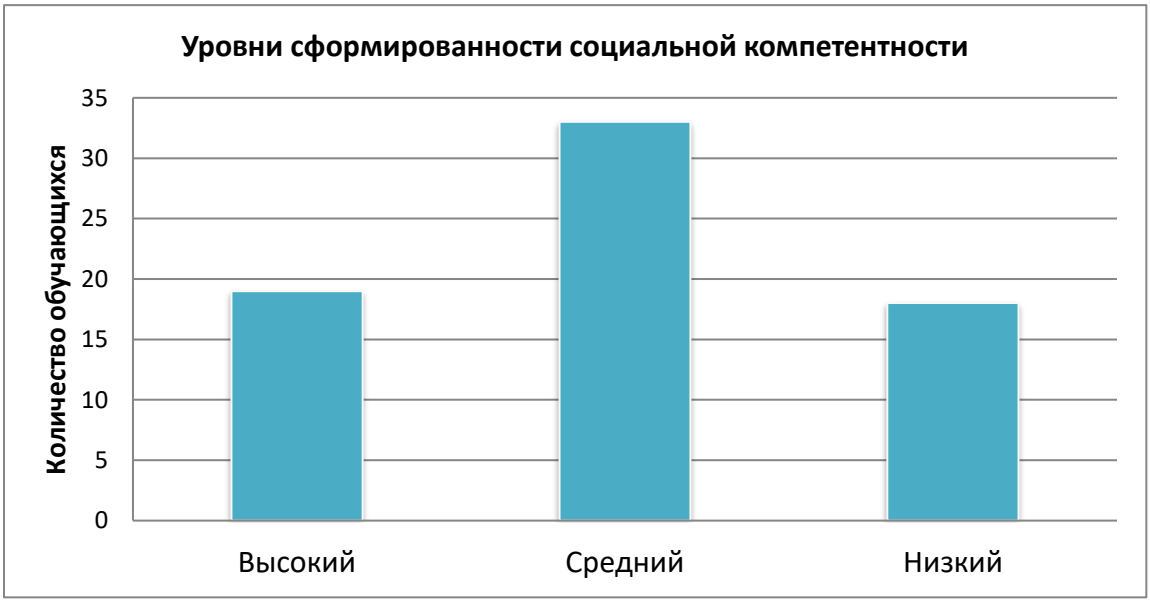


Рисунок 1. Уровни сформированности социальной компетентности

Анализ результатов, представленных на рисунке 1, показывает, что у 19 (27%) обучающихся диагностирован высокий уровень сформированности социальной компетентности, 33 (47%) обучающихся с низким уровнем, 18 (26%) обучающихся низким уровнем сформированности социальной компетентности.

Таким образом, нам удалось определить учащихся с низким уровнем социальной компетентности, который характеризуется дезадаптивностью, наличием тенденции к усилению адаптационного конфликта, конформизмом. Дефицит социальной компетентности порождает личностную аномию, которая характеризуется дезинтеграцией системы ценностных ориентаций учащегося и ставит его в положение социально неадаптивной личности. В связи с этим, в отношении данных учащихся необходимо провести комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня социальной компетентности.

Практическое значение результатов нашего исследования состоит в том, что они позволят определить направления и методы совершенствования деятельности администрации и психологической службы образовательной организации в аспекте развития социальной компетентности младших школьников.

Литература:

1. Беккер, Н.В. Основы формирования социальной компетентности школьников // Ped.Rev. – 2015. – №2 (8). – С. 28-32.

2. Губогло, М.Н. Особенности и условия формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста // Известия института педагогики и психологии образования, регистрационный номер 00190, 14 февраля 2018 г., Москва

3. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 2. - М: Издательства АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2006. – 976 с.

4. Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. С. 123–126.

5. Романова, Е.А. Формирование социальных и личностных компетенций детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательной среде // Проблемы современного образования. – 2010. – №2. – С. 90-92.

6. Сухоносов, А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. С. 361–365.

7. Сухоносов, А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

УДК 373.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Минкина Т.В.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail: minkina.tatyana@inbox.ru

В статье представлены теоретические основы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в начальной школе. Обобщение актуальной теории психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в начальной школе позволило определить в качестве основного условия психолого-педагогическое просвещение родителей детей различных категорий и их включение в систему принятия решений об организации инклюзивного образования в школе.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность родителей, готовность к школьному обучению, младший школьник

The psychological and pedagogical support of the inclusive educational process in primary school

Minkina T.V.

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj travel, 4) e-mail: *minkina.tatyana@inbox.ru*

The article presents theoretical basis of psychological and pedagogical support of inclusive educational process in primary school. The consolidation of the relevant theory of the psychological and pedagogical support of the inclusive educational process in primary school determined the basic requirement as the psychological and pedagogical education of different categories children's parents as well as their involvement in the system of making decisions concerning the organization of inclusive education at school.

Key words: Psychological and pedagogical competence of parents, readiness for schooling, primary schoolchildren

На современном этапе одной из главных задач российского образования является качественное образование на основе гуманистического подхода вне зависимости от состояния здоровья ребенка и особенностей его психического развития. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право на доступ к образованию различных категорий граждан. Так, в главе 1.Общие положения статья 5. Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации указывается, что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления: 1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов

и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [5, с.13].

Таким образом, в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» определенны гуманистическая сущность и цель инклюзии.

В теории и практике отечественного образования созданы научные и методические предпосылки успешной реализации возможностей инклюзии в условиях массовой школы [С.В. Алехина, Б.А. Коростелев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго].

Отечественные педагоги рассматривают инклюзию в качестве перспективной методологии развития отечественного образования. Дидактика инклюзивного образования направлена на разработку подходов, форм и методов обучения, которые будут более полно отвечать образовательным потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Успешность реализации потенциала инклюзивной методологии в образовании в значительной мере определяется последовательностью в реализации принципов и подходов гуманной педагогики, а именно, системного и аксиологического подходов.

Системный подход имеет ряд бесспорных достоинств, которые проявляются в последовательности, поэтапной социализации детей с ОВЗ, а также в структурной гибкости, когда участники инклюзивного процесса имеют возможность распределить между собой роли, обязанности [4].

Аксиологический подход связан ценностными основаниями теории и практики инклюзивного образования, которые выражены в базовых принципах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- для всех обучающихся достижение прогресса, скорее, может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [4, с.403].

Инклюзия – динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания. Инклюзивная форма обучения относится ко всем субъектам образовательного процесса: детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям; детям, не имеющим ограничений в состоянии здоровья, и их родителям; педагогам и специалистам основного и дополнительного образования, администрации и медицинским работникам. Она предполагает партнерство участников образовательного процесса. При инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с особыми образовательными потребностями, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения.

Вместе с тем практика инклюзии в условиях начальной школы показала, что обязательным условием реализации инклюзивного образования является организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса.

В словаре С.И. Ожегова, сопровождать – значит следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [2, с.738].

В теории и практике начального образования под педагогическим сопровождением младших школьников понимается непрерывная, целенаправленная деятельность педагога, основанная на взаимодействии (с учетом индивидуальных особенностей учащихся) и ориентированная на развитие субъектной позиции обучающихся в образовательном процессе.

В основе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса лежит слаженная работа различных специалистов и педагогов по созданию оптимальных условий развития личности каждого ребенка, независимо от его физиологических и психологических особенностей. Оценить организационно-методические особенности организации инклюзивного образовательного процесса в начальной школе позволяет мониторинг как ключевая процедура механизма организации инклюзивного образования [1].

Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании рассматривается нами как целостная, спланированная, непрерывная система профессиональной деятельности педагогов, логопедов, психологов, дефектологов, социальных педагогов, тьюторов; деятельность, предполагающая тесное взаимодействие специалистов в процессе сопровождения обучающихся.

По мнению Поставневой И.В. приоритетным направлением по психолого-педагогическому сопровождению является психолого-педагогическое просвещение педагогических работников образовательной организации. Современный педагог, способный обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение, воспитание и формирование компетенций, развивать творческие способности учащихся, учить умению учиться самостоятельно, прежде всего, сам должен обладать широким спектром профессиональных компетенций [3].

Обобщение актуальной теории психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в начальной школе позволило определить в качестве основного условия психолого-педагогическое просвещение родителей детей различных категорий и их включение в систему принятия решений об организации инклюзивного образования в школе.

Список литературы:

1. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования [Текст]: Методическое пособие / Под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Издательство «Спутник +», 2016. 53с.

2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 3-е изд. М: АЗЪ,1995. 928с.

3. Поставнева, И.В. Теоретические основания психолого-педагогического сопровождения индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной работы в школе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса 14 – 15 апреля 2015 г.: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. М.: МГПУ. В 2-х частях. Ч. 1. СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 114 – 118.

4. Самохин, И. С. и др. Основные подходы к школьному инклюзивному образованию / И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева // Научный диалог. 2017. № 8. С. 398- 412.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2016. 144 с. (Кодексы. Законы. Нормы)

УДК 373.1

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Егорова Г.Н.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: galya096@mail.ru

Магистерская программа» Педагогика и психология образования»

В статье рассмотрены особенности самооценки обучающихся начальных классов в зависимости от их социометрического статуса. В

исследовании проблемы были выявлены неблагоприятные условия для развития личности.

Ключевые слова: самооценка, социометрический статус, коллектив младших школьников.

FEATURES SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS OF PRIMARY CLASSES WITH DIFFERENT SOCIOMETRIC STATUS

Egorova G.N.

Moscow City University, Russia, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj travel, 4) e-mail: galya096@mail.ru

In the article features of a self-estimation of the studying initial classes depending on their sociometric status are considered. In the study of the problem, unfavorable conditions for the development of personality were revealed.

Key words: self-esteem, sociometric status, collective of junior schoolchildren

В настоящее время в условиях гуманизации процесса образования и воспитания, самооценка и ее роль в развитии личности стала одной из наиболее актуальных проблем психологической науки и практики.

Одной из первоочередных задач современной системы образования и воспитания является содействие гармоничному всестороннему развитию личности. Современному обществу нужны инициативные, занимающие активную жизненную позицию, люди. Такие люди, должны обладать адекватной самооценкой, т.к. самооценка обуславливает динамику и направленность развития личности.

На формирование самооценки могут влиять различные факторы, например, такие как, социометрический статус. Большую часть жизни человека проводит в коллективе. Поэтому, занимаемое место в коллективе, очень важно.

Цель исследования – выявление особенностей самооценки у обучающихся младшего школьного возраста с разным социометрическим статусом.

Методы исследования:

- Теоретический анализ психолого–педагогической литературы по данной проблеме.

- Эмпирические: наблюдение, тестирование: диагностика самооценки проводилась с помощью методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна в модификации А. М. Прихожан; для выявления положения младшего школьника в межличностных отношениях, применялась социометрическая методика Дж. Морено.

База исследования. Исследование проводилось в Государственном бюджетном образовательном учреждении города Москвы школе №69 имени Б.Ш. Окуджавы. В исследовании принимали участие обучающиеся 2 класса. Количество учеников в классе составляло 26 человек.

Такой проблемой, как самосознание и самооценка занимались многие ученые (У. Джемс, Р. Бернс, С. Л. Рубинштейн, Д. Мид, Б. Г. Ананьев, А. Маслоу, Д.А. Леонтьев и др.).

Считается, что впервые самооценку начал изучать У. Джеймс [3] около 100 лет назад. В самооценке он видел только самодовольство субъекта или же, наоборот, недовольство собой. В его понимании самооценка является эмоциональным компонентом.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. дают следующее определение самооценке:

«Самооценка – суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств в сравнении их с определенным образом, эталоном [2].

Таким образом, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и своего места, занимаемого в обществе. Отсюда можно сказать о том, что самооценка может быть адекватной, а также и неадекватной. Самооценка является адекватной тогда, когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он из себя представляет. Соответственно, неадекватная самооценка связана с тем, что мнение о себе не совпадает с действительностью. Если человек недооценивает свои возможности, силы, то, что он из себя представляет, тогда эта самооценка является заниженной. Когда же он, наоборот, переоценивает свои силы, возможности, свою внешность и т.д., то такая самооценка является завышенной. Порой ребенку может не хватать своей самооценки, в следствие чего, он не способен на большее, чем сам предполагает. Такие виды самооценки значительно затрудняют жизнь человека.

Один из факторов влияющих на становление самооценки младшего школьника является влияние ученического коллектива.

Каждый коллектив, в том числе и детский, представляет собой социально-психологическую реальность, где каждый обладает собственным социальным статусом. В социализации ребенка коллектив учащихся играет важную роль, обусловленную специфической ролью сверстников.

«Социометрический статус – это положение человека в социальной группе» [5]. Данный статус и его восприятие человеком может совпадать или расходиться.

Влияние коллектива на социализацию ребенка оказывается за счет психологических механизмов, таких как: подражание, идентификация, благодаря чему, ребенок определяет, какие роли ему предстоит играть в коллективе [1]. В ходе общения со сверстниками у ребенка расширяется представление о собственной личности. Советский социолог И.С. Кон [4] говорил о том, что включение в общество сверстников расширяет возможности самоутверждения ребенка и дает ему новые роли и критерии самооценок. По мере того, как расширяется и обогащается его круг «принадлежностей», выражающийся словом «мы», усложняется и «образ Я.

На первом этапе исследования была поставлена цель - изучить самооценку детей младшего школьного возраста с помощью методики Т. Дембо - С. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Обратимся к рисунку 1, в котором представлены полученные данные.

Результаты изучения самооценки по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн.

Рисунок 1. Гистограмма распределения результатов изучения самооценки по методике Т. Дембо – С. Рубинштейн

Как видно из рисунка, большинство детей имеет очень высокий уровень самооценки, процент таких учеников составил 65,4%, процент детей с высоким уровнем самооценки составил 15,4%, со средним уровнем самооценки – 15,4%, с низким уровнем самооценки – 3,8%.

На следующем этапе нами была проведена социометрическая методика Дж. Морено, которая помогла нам определить положение ребенка в коллективе. Была составлена социоматрица по деловым отношениям представленная в приложении 1, основанная на вопросе «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», а также социоматрица по личным отношениям, представленная в приложении 2, основанная на вопросе «Кого бы ты позвал на день рождения?».

Анализируя полученные данные, каждому обучающемуся была присвоена статусная категория, т.е. была проделана работа по определению

социометрического статуса младших школьников. Обратимся к таблице 1 и таблице 2 , в которых представлены полученные результаты.

Таблица 1

Таблица результатов (С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?)

Статусная категория	**Количество обучающихся**
Звезды	3
Предпочитаемые	8
Оттесненные	13
Изолированные	2

Таблица 2

Таблица результатов (Кого бы ты позвал на день рождения?)

Статусная категория	**Количество обучающихся**
Звезды	4
Предпочитаемые	11
Оттесненные	11
Изолированные	-

В данном классе 11 учеников имеют благоприятный статус. Такие дети обладают статусами «Звезды» и предпочитаемые. А 15 учеников имеют неблагоприятный статус, это оттесненные и изолированные. Уровень благополучности взаимоотношений в данном классе очень низкий.

Благодаря вопросу «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?» мы выявили структуру деловых межличностных отношений, а с помощью вопроса «Кого бы ты позвал на день рождения?» выявили структуру личных отношений.

$К_{с\ по\ дел.\ отнош.}$= (22:70) х 100% = 31,4%

$К_{с\ по\ личн.\ отнош.}$= (36:77) х 100% = 46, 8%

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об очень низком уровне деловых отношений в коллективе, взаимодействие между

учениками слабое. А также указывает на то, что большинство членов группы имеют неблагоприятные условия для развития личности, отрицательное социальное самочувствие.

Выявляя особенности самооценки младших школьников в зависимости от их места в коллективе, мы увидели, что «звезды» чаще имеют неадекватную самооценку, как правило чересчур завышенную самооценку, «предпочитаемые» имеют правильную самооценку, а «оттеснённые» и «изолированные» - неадекватную самооценку, которая является либо совсем низкой, либо очень завышенной. Установлено, что существуют особенности самооценки обучающихся с разным социометрическим статусом.

Проведенное исследование показало, что в данном классе необходимо провести коррекционную работу, направленную на развитие, сплочение коллектива.

Литература:

1. Белобрыкина, О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки [Текст] / О.А. Белобрыкина / журнал «Вопросы психологии». - 2009. - №4. – С. 31.

2. Бодалев, А.А. Психология общения // Энциклопедический словарь/ А.А. Бодалев [Электронный ресурс]. - М.: «Психологический институт». - 2011. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1037915/Psihologiya_obscheniya._Enciklopedicheskiy_slovar.html

3. Волков, Б.С. Психология младшего школьника [Текст]. Учеб. пособие. Издательство: «Академический проект», 2012. – 208 с.

4. Куприянова, Е.М. Микроклимат в классе [Текст] / Е.М. Куприянова // Начальная школа. - 2013. - №8. – С. 30.

5. Немов, Р.С. Путь к коллективу [Текст] / Немов Р.С. - М.: Просвещение, 2011. - 144 с.

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вакуленко А.А.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия ,(129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, д. 4), Институт педагогики и психологии образования, Департамент психологии, Психолого-педагогическое направление, email: vakushaa@gmail.com

В данной статье рассматривается вопрос о развитии и формировании основ самостоятельности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Анализируется состояние проблемы в педагогической и психологической теории и практике, выявляются условия и способы формирования самостоятельности как устойчивого личностного качества в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: самостоятельность, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE INDEPENDENCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN IN AFTER-HOUR ACTIVITIES

Vakulenko A.A.

Moscow City University, Moscow, Russia, (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), email: vakushaa@gmail.com

This article discusses the development and formation of the foundations of independence in primary school children in extracurricular activities. The article analyzes the state of the problem in pedagogical and psychological theory and practice, identifies the conditions and methods of formation of independence as a stable personal quality in the educational organization.

Key words: independence, primary school age, extracurricular activities.

Формирование самостоятельности является одной из актуальных проблем в сфере современного образования и воспитания личности ребенка. Обществу нужны образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, инициативные, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие ответственностью за судьбу страны.

Подходы к решению проблемы развития самостоятельности отражены в работах Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, Б.П. Есипова, Б.И. Коротяева, В.В. Краевского, И.С. Кона и Н. Сартан и др. Однако следует отметить, что развитие самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности остается достаточно малоизученной темой. Отсюда возникает противоречие между острой необходимостью формирования данного качества у младших школьников и недостатком соответствующих научно-методических рекомендаций для педагогов и родителей.

Обобщая существующие определения понятия «самостоятельность», остановимся на следующем из них: «Самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления. Школа отвечает за одну, но чрезвычайную существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения она должна вырастить в школьниках учебную самостоятельность как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе». [2: с. 232]

Гуманизация образования как один из ведущих принципов современной школы призвана активизировать процесс становления самостоятельной личности, создавая условия для ее самовыражения, подготовки учащихся к жизни. Это предполагает формирование у школьника позиции субъекта деятельности, способного самостоятельно намечать цели, выбирать пути, способы и средства их реализации, организовывать, регулировать и контролировать их выполнение. Решение этой проблемы необходимо начинать

уже в начальной школе, поскольку именно там у ребенка формируются основы учебной деятельности, мотивы учения, потребность и способность к саморазвитию. Формирование самостоятельности уже в младшем школьном возрасте можно назвать одной из приоритетных задач школы.

Самостоятельность как «обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» связывается С.Ю.Головиным с активной работой мысли, чувств и воли учащихся. Дети, не отличающиеся волевыми качествами, обычно теряются при встретившемся на их пути затруднении. Причина такой беспомощности часто объясняется особенностями воспитания еще в школьном возрасте, когда ребенка не приучали к самостоятельной работе, и у него развилось стремление избегать ответственности за свои действия и поступки [2: с. 245].

И.С.Кон включает в понятие «самостоятельность» три взаимосвязанных качества: 1) независимость как способность самому, без подсказки извне, принимать и осуществлять решения, 2) ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и 3) убеждение в реальной социальной возможности и моральной правильности такого поведения [5: с. 42].

С точки зрения М.В. Гамезо, И.А. Домашенко основными качествами, характеризующими самостоятельность, считаются ориентационные и оценочные действия человека, обуславливающими «умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений» [1: с. 56].

Детскую самостоятельность чаще всего понимают, как способность ребенка действовать без помощи взрослого. Ребенок становится самостоятелен, освоив определенное содержание, средства и способы действия. Отличительной особенностью самостоятельности детей младшего школьного возраста является их способность быть организованными. Также у детей младшего школьного возраста

самостоятельность проявляется в подражательной, воспроизводящей деятельности, ориентировке на чей-либо пример.

Можно говорить о том, что самостоятельность школьника, понимаемая как стремление и умение ребенка настойчиво решать задачи деятельности, относительно независимые от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально - личностного созревания.

Таким образом, мы раскрыли содержание данного личностного качества и теперь нам необходимо определить какие же психолого-педагогические условия способствуют эффективному становлению самостоятельности младших школьников во внеурочное время.

На наш взгляд, наибольшие возможности для развития самостоятельности младших школьников во внеурочной деятельности будут представляться при выполнении разных видов индивидуальной и групповой самостоятельной работы, осуществлении автономных заданий и проектов, осуществляемых без непосредственного руководства учителя [4: с. 106].

В Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно-полезная и проектная деятельности. Следовательно, эти направления внеурочной деятельности необходимо рассматривать как содержательный ориентир при разработке и реализации конкретных форм внеурочной деятельности младших школьников.

Развитию самостоятельности способствуют такие педагогические приемы как свободный выбор заданий, независимый поиск разных путей их решения, самопроверка и самоанализ, возможность высказать свои суждения.

Также, на наш взгляд, эффективным будет использование во внеурочной деятельности младших школьников сюжетно-ролевых игр, игр-загадок и игр-путешествий, что приобщит к решению практических социальных задач, расширит

возможности реагирования на разнообразные ситуации, послужит накоплению жизненного опыта.

Необходимо, чтобы при организации самостоятельной деятельности обучающиеся учились следовать различным инструкциям, памяткам, схемам, образцам, алгоритмам, учились выстраивать свои планы и схемы решения разнообразных вопросов.

Включение учеников в продуктивную самостоятельную деятельность через использование приемов: групповой формы организации обучения, систему дифференцированных заданий, анализа практических задач, актуализации опыта учащихся, совместного решения проблемных ситуаций - формирует умения контролировать свою деятельность, а также такие качества самостоятельной деятельности как ответственность и организованность [3: с. 28].

Так же одним из ведущих условий эффективного развития самостоятельности является создание мотивации на успешное самостоятельное выполнение определенного вида деятельности. Например, на выполнение домашней работы. Обучение способам выполнения домашней работы. Обсуждение приемов, которые помогут при выполнении заданий не переспрашивать: «С чего начинать?», «Как делать?», «Куда писать?» и т.д. Содержание стимулирующих самостоятельность заданий должно соединять в себе практическую, интеллектуальную и эмоционально-оценочную деятельность в неразрывном единстве.

Существенную роль в развитии самостоятельности играет применение на практике интерактивных методов обучения и современных педагогических технологий (портфолио, организация проектной и исследовательской деятельности учащихся), дидактических игр, проблемных ситуаций, заданий, поддерживающих уверенность ребенка в успехе; создание условий для положительных переживаний успеха, система поощрений [4: с. 132].

Таким образом, внеурочная деятельность является составной частью всего образовательного процесса школы, которая осуществляется в сфере свободного времени и выступает существенным элементом образа жизни учащихся.

Активное участие ребёнка во внеурочной деятельности приводит к формированию такого необходимого качества личности как самостоятельность. Именно в этой деятельности ребёнок может раскрыть себя, проявить свои личностные качества, инициативу, ответственность, трудолюбие, смекалку, выдержку и волю.

Перечисленные нами психолого-педагогические условия могут успешно применяться учителями в начальных классах и способствовать эффективному формированию самостоятельности у младших школьников.

Литература:

1. Гамезо, М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии: Информ. -метод. пособие «Психология человека». - М.: Педагогическое общество России, 2004. 276 с.

2. Головин, С.Ю. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. И доп. Мн: Харвест, М.: АСТ, 2001. 976 с.

3. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. Внеурочная деятельность школьников: Методический конструктор. М.: Просвещение, 2013. 75 с.

4. Жарова, Л.В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2007. 204 с.

5. Кон, И. С. Психология самостоятельности // Сост. В. Д. Кобецкий. 2 изд., пер. и доп. М. : Вестник общественного мнения., № 7. 2010. С. 42-44.

6. Сартан, Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. М.: Изд-во «Сфера», 2002. 128 с.

УДК 159.922.7

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Федорова Т.А.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4) e-mail: ms.tatiana1@mail.ru

В статье обсуждается школьный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) в качестве условия развития личности младшего школьника. Показывается воспитательный потенциал курса ОРКСЭ, описываются его цели и задачи. Приводятся примеры реализации курса ОРКСЭ на основании одного из модулей – «Светская этика».

Ключевые слова: основы религиозных культур и светской этики, ОРКСЭ, личностное развитие, младший школьник, толерантность.

Opportunities of the course "Basics of religious cultures and secular ethics" for personal development of primary schoolchildren

Fedorova T.A.

Master student, Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4) e-mail: ms.tatiana1@mail.ru

The article discusses the school course «Basics of religious cultures and secular ethics» (BRCSE) as a condition for the personality development of primary schoolchildren. The educational potential of the course is shown as well as its goals and objectives are described. The author gives the examples of implementation of the BRCSE, using one of the course modules – «Secular ethics».

Key words: basics of religious cultures and secular ethics, personal development, primary schoolchildren, tolerance.

Для стабильного функционирования любого общества большое значение играет духовно-нравственное воспитание его субъектов. Формирование нравственности рассматривается в качестве исключительно важной задачи в воспитании личности. Поскольку любой человек является членом социальной системы, ему приходится учитывать как личные, так и общественные интересы, согласовывать свою деятельность с другими членами общества, подчиняясь

определенным нормам, правилам и требованиям. Некоторые такие правила регулируются нормативно-правовыми актами, соблюдение которых контролируется государством. Но также существуют нормы и правила поведения, которые не зафиксированы юридически, но при этом приняты в обществе – нормы морали. В процессе нравственного воспитания усваиваемые человеком нормы морали образуют основу его нравственного сознания [1].

В младшем школьном возрасте происходит активное усвоение правил поведения в обществе, закладываются основы духовно-нравственного воспитания развивающейся личности ребенка. В связи с этим обращать внимание на культурное, патриотическое, духовно-нравственное воспитание следует уже в начальной школе.

В настоящее время в программу начального общего образования наряду с обязательными предметами включен курс, способствующий духовно-нравственному развитию младших школьников. Президентом Российской Федерации совместно с лидерами религиозных организаций была выдвинута инициатива апробации учебного курса, знакомящего школьников с культурой разных религий и основами светской этики. Апробация комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) для общеобразовательных учреждений прошла успешно, и он стал преподаваться в 4 классах на постоянной основе во всех субъектах Российской Федерации.

В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий информация стала более доступной для младших школьников. Зачастую учащиеся пользуются недостоверными источниками, информация не всегда фильтруется и может носить как развивающий, так и разрушающий потенциал для ещё формирующейся личности ребенка. Роль родителей и учителей в становлении личности младшего школьника существенно возрастает. Перед взрослыми ставится ответственная задача: помочь учащимся в освоении основных норм морали, принятых в обществе, в условия профицита информации.

Психическому становлению ребенка способствуют как внешние факторы (биологические предпосылки, общество), так и внутренние (природные склонности, чувства и переживания). Согласно В.С. Мухиной, личность понимается как индивидуальное бытие общественных отношений. Личность одновременно и индивидуальна, что выражается в своеобразии ее психического склада, и социально типична, что проявляется в ее поведенческом и психическом сходстве с другими людьми. Личность формируется на протяжении всей жизни, поэтому у учителей, родителей, воспитателей есть возможность развивать личность своих учеников различными формами, способами, методами через разнообразную деятельность.

Развитие личности реализуется через присвоение материальной и духовной культуры. Особое значение в этом процессе имеет развитие ценностно-смысловых ориентаций и становление структуры самосознания [4]. Самосознание напрямую связано с процессом определения значимости и смысла чего-либо по отношению к собственному бытию личности [2, 4].

Введение курса «Основы религиозных культур и светской этики» реализует идею объединения процесса обучения и воспитания, точнее способствует уплотнению связей между обучением и воспитанием. Данный курс рассчитан на *личностные результаты* (становление самосознания ребенка) как в основной программе, так и в духовно-нравственном развитии. Однако, с практической и исследовательской точек зрения, важен вопрос: действительно ли курс ОРКСЭ влияет на личностное развитие младшего школьника или производит скорее ознакомительный культурологический эффект?

Декларируемая цель учебного курса ОРКСЭ – формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений [4].

Заявленными задачами данного курса являются следующие:

- знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;

- развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей;

- обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных обучающимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное - восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

- развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия [4].

Для реализации курса используются следующие модули:

- «основы православной культуры»;

- «основы исламской культуры»;

- «основы буддистской культуры»;

- «основы иудейской культуры»;

- «основы религиозных культур»;

- «основы этики» [4].

Общей для всех модулей является тема «Россия – наша Родина», что говорит о том, что основу содержания духовно-нравственного развития и воспитания, по мнению создателей курса, являются национальные ценности, культурные и семейные традиции.

Данный курс дает возможности для воспитания толерантного отношения к культуре, к людям других национальностей, истории и традиций других народов на основе общечеловеческих ценностей. Например, содержание учебника А.И. Шемшуриной «Основы светской этики» направлено на нравственное воспитание на основе традиционных идеалов и ценностей, развитие интереса обучающихся к окружающему миру, формирование

уважительного отношения, укрепление толерантных отношений между участниками образовательного процесса, оздоровление морально-нравственной атмосферы в семье и школе [5].

Большим достоинством курса «Основы религиозных культур и светской этики» является вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания. В каждом разделе присутствуют задания, побуждающие учащихся на взаимодействие с родителями через решение общих вопросов. Например, взять интервью у родителей, написать совместное эссе о своей родословной, описать семейные традиции, провести беседу со старшими и т.д. Задания построены таким образом, что учащему практически невозможно выполнить их без участия родителей. Такой принцип способствует укреплению семейных отношений и создает благоприятные условия для развития личности ребенка. Посредством подобных заданий ребенок нацеливается на осознание своей этнической и национальной принадлежности.

Важным фактором успешности реализации курса ОРКСЭ и достижения заявленных целей и задач является сама личность учителя. Его нравственная позиция, гуманистическая направленность, внимательность к чувствам и моральным суждениям учащихся играют гораздо большую роль в процессе преподавания данной дисциплины, нежели методическая оснащенность [3]. В содержание курса включены задания, при выполнении которых учащийся рефлексирует свое отношение к учителю и формирует образ учителя как помощника, наставника, друга.

Важным содействием курса и коммуникаций является подбор источников интернета и литературы для обсуждения и анализа ситуаций, представленных в модуле «Светская этика»: например, книга А. Гольдниковой «Хорошие манеры в рисунках и примерах», благодаря доступному изложению материала, поможет младшим школьникам освоить правила этикета.

Таким образом, освоение курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) должно содействовать усвоению младшими школьниками основных норм морали, ценностей принятых в обществе, духовно-

нравственному развитию, развитию толерантного отношения к людям других национальностей и вероисповедания, формированию сплоченного школьного коллектива и положительного образа учителя.

Возможности для личностного развития младшего школьника в процессе освоения курса ОРКСЭ также заключаются в предлагаемом авторами курса формате развивающего общения ребенка со взрослыми (учителем, родителями), а также в формате проектной деятельности и коллективных творческих дел, направленных на получение практического опыта осмысления духовно-нравственного наследия народов России на понятийно приемлемом для младших школьников уровне.

Литература:

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков В.А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников. М.: Просвещение, 2008.

2. Двойнин, А.М. Смысложизненные ориентации религиозной личности // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. 2012. №3 (22). С. 137–151.

3. Двойнин, А.М., Двойнин, М.Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции 12-13 апреля 2016 г., г. Москва / Под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 215–222.

4. Тишков, В.А., Шапошникова, Т.Д., Казьмина, О.Е. и др. Основы религиозных культур и светской этики. Книга для учителя. 4-5 классы / Под ред. В.А. Тишкова, Т.Д. Шапошниковой. М.: Просвещение, 2010.

5. Шемшурина, А.И. Основы религиозных культур и светской этики. 4-5 классы: учебное пособие для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010.

УДК 159.922.6

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Черненко И.

магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail:chernencko.i@yandex.ru

В статье рассмотрены причины, которые мешают формированию полноценного навыка чтения у учащихся начальной школы. Представленная технология нивелирует выявленные причины, помогает сформировать и поддерживать на должном уровне навык осознанного чтения у учащихся. Дано краткое описание основных этапов обучения с применением данной технологии, с помощью которых можно добиться укрепления единиц восприятия текста и добиться более высокого уровня осознанного чтения у учащихся. Приводится анализ положительной динамики результатов учащихся достигнутых благодаря применению данной технологии.

Ключевые слова: чтение, дети, навык чтения, трудности в обучении.

THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF SKILL OF READING IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Chernenko I.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: chernencko.i@yandex.ru

The article considers the reasons that prevent the formation of a full-fledged reading skill in primary school students. The presented technology neutralizes the revealed reasons, helps to form and maintain at a proper level the skill of informed reading in students. A brief description of the main stages of training using this technology is given, with the help of which it is possible to strengthen the units of perception of the text and to achieve a higher level of

informed reading among students. The analysis of the positive dynamics of the results of students achieved through the use of this technology is given.
Key words: **reading, children, skill of reading**

Навык чтения – это автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. Навык чтения – это основной и первый навык, которым ребенок должен овладеть в начальной школе, поскольку дальнейшее обучение, в той или иной степени, будет опираться на умение читать.

Теоретический анализ готовности младших школьников к переходу к обучению на ступени основного общего образования показал, что одной из проблем является значительное количество обучающихся не овладевших навыком чтения [2]. Систематическое наблюдение и оценка готовности детей к процессу обучения в средней школе, показало, что за последние 10 лет увеличилось количество обучающихся, у которых к концу 4-го класса не происходит формирование полноценного навыка чтения. Данное обстоятельство позволяет оценить актуальность проблемы исследования. Обобщенные результаты диагностики сформированности навыка чтения у обучающихся 4-классов за период с 2005 по 2015 гг. представлены на рисунке 1.

Рис.1 Обобщенные результаты диагностики сформированности навыка чтения обучающихся 4-классов (n=183)

Без полноценного навыка чтения не может быть грамотного письма. Следствием неумения читать является и недостаточный кругозор, и общая осведомленность. При неполноценном навыке чтения тормозится развитие высших компонентов абстрактного и понятийного мышления, самостоятельности мышления, страдает его культурное развитие [3].

На страницах научно-педагогических журналов, в средствах массовой информации и на многих электронных ресурсах достаточно часто обсуждаются вопросы: «Почему дети стали мало читать?», «Что читают современные дети и читают ли вообще?», «Как научить детей читать и как привить любовь к чтению?» [5]. Анализ статей на эту тему позволил нам выделить следующие проблемы, которые наиболее часто звучат в качестве ответа на вопрос «Почему же дети не читают?»

1. В наше время книга не является единственным источником информации. Даже взрослым проще получить ответы из Интернета, чем штудировать книги и тратить время на поход в библиотеку. Мы привыкли «пробегать глазами» небольшие тексты в Интернете и, читая книгу, многие заметили, что приходится прилагать определенные усилия, чтобы

сосредоточиться на ее содержании. Серьезное чтение становится трудной задачей. Точно так и дети – стремятся узнать что-то новое, более быстрым и удобным способом.

2. Нейропсихологи видят причину в том, что слишком много информации, которую мозг ребенка впитывает в себя на протяжении всего дня, от которой он просто устает [1]. Ребенку проще посидеть перед телевизором, поиграть в игры и пообщаться с друзьями по Интернету, чем читать книгу.

3. Не возникает интереса к чтению потому, что дети не видят, как читают их родители. Чтение книг замещается просмотром мультфильмов.

4. Чтение перестало удовлетворять детскую потребность в фантазировании. Виртуальные миры, которые раньше придумывали писатели, в большом количестве поставляет телевидение и Интернет.

5. Гаджеты стали привлекательным средством «добывания» информации и коммуникации. Вероятно, что гаджеты вытесняют печатный текст.

6. Идеалы, кумиры родителей и детей не совпадают. Есть теории, согласно которым, родилось первое поколение, которое будет опираться на свой опыт, а не на опыт предшественников.

7. Изменился язык общения между людьми. В нем больше стало глаголов, действия (action), меньше – существительных и почти не осталось прилагательных.

Наряду с причинами, которые мешают привить детям любовь к чтению книг, можно выделить причины, которые препятствуют формированию навыка чтения. Перечислим не некоторые из них.

У*беждение, согласно которому чтение относится к речевым навыкам.* Именно поэтому родители просят ребенка читать вслух. Они думают, что таким образом они контролируют его учебу, но так они контролируют только озвучивание, понимание же может отсутствовать полностью.

Традиционная методика обучения чтению. В соответствии с традиционной методики, сначала текст должен прочитать учитель, чтобы у ребенка был пример правильного и выразительного чтения. Затем разбирается то, о чем данный текст.

Если текст небольшой, то ребенок во время прослушивания его просто запоминает и далее воспроизводит почти наизусть, а не читает. И только тогда, когда тексты становятся длинною в страницу и более, может выясниться, что ребенок читать, еще не научился.

Необязательность выполнения домашнего задания в первом классе, вследствие этого увеличилось количество учащихся, у которых к концу первого класса не сформировался образ буквы (путают буквы, не могут запомнить буквы) и не освоили слогового чтения.

Когда ребенок только учится читать, ему *не удается распределять свое внимание* и одновременно выполнять обе операции: озвучивание и осмысление. Он «застревает» на этапе медленного чтения, пока не сделает выбор в пользу какой-то одной операции. Если ребенка чаще всего просят читать вслух, то он выбирает озвучивание и осваивает эту операцию так хорошо, что вполне успешно проходит проверку на технику чтения. Однако книжек такой ребенок не читает, так как не понимает прочитанного.

Понимание причин, препятствующих формированию навыка чтения у обучающихся, позволяет организовать специальную педагогическую помощь детям, содействовать формированию навыка чтения на таком уровне, который бы позволил ребенку пользоваться им как инструментом для получения новых знаний.

Опытным путем нами создана оригинальная технология Условно работу по формированию навыка чтения можно разделить на два этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный этап (1-2 класс), его основная цель сформировать позитивное отношение учащихся к чтению, а также предупредить возможные трудности при формировании навыка чтения, т.е. постараться нивелировать вышеуказанные причины.

На данном этапе проводятся:

1. Скрининг Екжановой Е. А., который позволяет определить уровень развития предпосылок учебной деятельности ребенка (1 класс) [4].

2. «Цветовая диагностика эмоций ребенка» О.А. Ореховой (1 класс) и «Диагностика эмоционального состояния учащихся в типичных жизненных ситуациях» цветовой тест Люшера модификации Ясюковой Л.А. (2 класс). Диагностика позволяет определить эмоциональное самочувствие ребенка в типичных для него жизненных ситуациях (дома, в школе, на уроках).

3. На родительском собрании родители получают бланки и знакомятся с результатами диагностики развития ребенка, после чего даются подробные рекомендации о том, как помочь своему ребенку справиться с этими проблемами, какие упражнения выполнять, в какие игры играть, на что обратить внимание в процессе чтения ребенком текстов. Предлагается памятка, которая включает в себя список рекомендаций для повышения интерес ребенка к чтению.

Основной этап (3-4 класс) его цель выяснить уровень сформированности навыка чтения у учащихся 3 класса и провести при необходимости мероприятия, которые позволят сформировать данный навык.

В 3 классе проводятся мероприятия: с учащимися диагностика сформированности навыка чтения и групповое занятие; с родителями – родительское собрание. На тематическом занятии и собрании происходит передача психологических знаний обучающимся, родителям и обучение самостоятельному их использованию.

В 4-ом классе проводится повторная диагностика сформированности навыка чтения, занятие с учащимися и собрание для родителей.

Проведение в четвертом классе тематического занятия для обучающихся и родительского собрания по итогам диагностики позволяет детям и родителям оценить изменения в овладении навыком чтения.

Сравнение результатов реализации, разработанной нами технологии, показало положительную динамику формирования навыка чтения. Результаты представлены на рисунке 2.

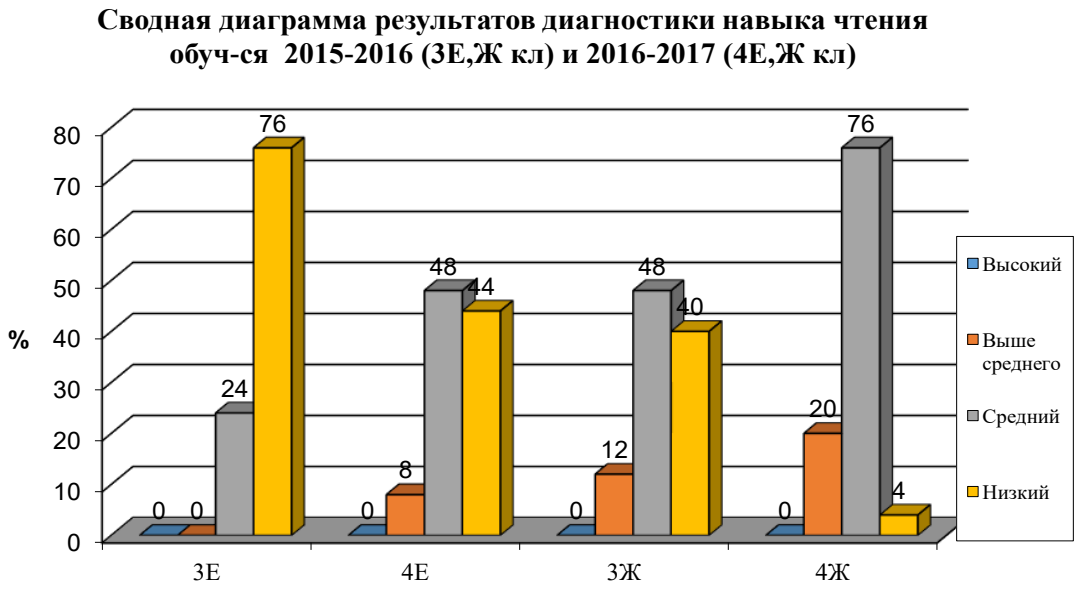


Рис. 2 Результаты диагностики навыка чтения обучающихся 3Е, 3Ж классов в 2015-2016 уч.г. и 4Е, 4Ж классов 2016-2017уч.г.

На рисунке 2 видно, что уменьшилось количество детей, которые при диагностики годом ранее находились на начальном уровене формирования навыка чтения, при котором единицей восприятия текста выступают слово или слоги в 4Е: с 76% в 3 классе, до 44% в 4-ом классе; в 4Ж: с 40% в 3кл., до 4% в 4-м классе.

Увеличилось количество обучающихся у которых навык чтения развит хорошо и теперь единицей восприятия текста у этих детей является целое предложение, смысл которого ребенок схватывает сразу в 4Е: с 0% до 8%; в 4Ж с 12% до 20%.

Выросло количество детей, которые при медленном чтении могут разобрать и понять любые тексты в 4Е: с 24% в 3 кл., до 48% в 4 кл; в 4Ж: с 48% в 3 кл., до 76% в 4 кл.

В результате работы, описанной в статье, были нивелированы причины, которые затрудняли формирование полноценного навыка чтения у

обучающихся начальной школы и процесс формирования полноценного навыка чтения у обучающихся проходит более успешно.

Литература:

1. Аверьянова, А..А. Почему современные дети стали меньше читать? Источник: russianinfant.ru [Электронный ресурс]. - http://russianinfant.ru/vospitanie-eto-interesno/pochemu-sovremennye-deti-stali-menshe-chitat (дата обращения 30.01.18)

2. Быкова, Е.М. Проблема снижения успеваемости школьников в 12-14 летнем возрасте /Е.М. Быкова, Ю.Д. Косарева // Вопросы образования. – 2010. – С. 265 – 271.

3. Гейман, Нил. О природе и пользе чтения. Перевод Наталья Стрельникова. Источник: fit4brain. [Электронный ресурс]. –cameralabs.org/9549-shikarnaya-statya-o-tom-pochemu-nashe-budushee-zavisit-ot-chtenia-i-voobrazheniya (дата обращения 18.01.2017)

4. Екжанова, Е.А. Диагностико-прогностический скрининг в первых классах общеобразовательной школы. – М.: ИПЦ «ДЕЙТОН», 1997. – 67с.

5. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. – СПб.: «Речь», 2002. – 112с. – (Практикум по психодиагностике).

УДК 159.922.7

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Попова А.А.

магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: popova.aa@sch2009.net

Авторами представлен анализ отечественных и зарубежных исследований по эмоциональному интеллекту. Были рассмотрены основные теоретические модели эмоционального интеллекта: модель Дж. Майера и П. Саловея, Бар-Она, Д.В. Люсина. Эмпирически выявили, что развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте происходит с помощью расширения эмоционального словаря и благодаря умению понять свои эмоций и эмоций других людей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети младшего школьного возраста.

Development of emotional intelligence in primary school students

Popova A.A.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail:popova.aa@sch2009.net

Authors have presented the analysis of Russian and world researches of emotional intelligence. There were considered the basic theoretical models of emotional intelligence such as "model of Salovey", Mayer, Reuven Bar-On, D.V. Luysin. It was revealed empirically that development of emotional intelligence at younger school age take place by emotional dictionary expansion and due to ability to understand own emotions and emotions of other people. Keywords: emotional intelligence, children of younger school age.

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой и насчитывает чуть больше одного десятилетия. Впервые данное понятие стало упоминаться в 1960-х, но оно не имело строго научного определения [11: с. 9].

Дж. Мэйер и П. Сэловей в 1990г. первыми сформулировали и ввели в научный оборот понятие эмоционального интеллекта. Авторы определили «эмоциональный интеллект» как способность распознавать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений. Позже П. Сэловей и Дж. Мэйер доработали предложенную модель в

ней появился новый акцент на когнитивной составляющей эмоционального интеллекта, связанной с переработкой информации об эмоциях [13: с. 15].

Д. Гоулмен основал свою модель на ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мэйера, но добавил к выделенным ими компонентам еще несколько, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности, входившие в модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, с личностными характеристиками. Заслугой Гоулмана Д. можно считать мотивирование людей к развитию личностных качеств, способствующих достижению успехов в тех или иных сферах деятельности [4: с. 30].

Модель эмоционального интеллекта Рувена Бар-Она поясняет понятие намного шире. Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно сравнить с пятью компонентами эмоционального интеллекта [2: с. 19].

В 2004 г. российский психолог Люсин Д.В. предложил новую модель эмоционального интеллекта. Он говорит об эмоциональном интеллекте, как о способности пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Модель Д.В. Люсина отличается от других моделей тем, что в ее основе нет личностных характеристик на основе понимания и управления эмоциями. По мнению Д.В. Люсина, способность понимать и управлять эмоциями связана с интересом к внутреннему миру людей, склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям [11: с. 30].

Особую важность и актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте. В этот период эмоциональное развитие в младшем школьном возрасте представляет собой сложный процесс качественных изменений личности ребенка в контексте ее социализации и предполагает умение школьников понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию и проявлять сбалансированность эмоций [10: с. 38].

Исследователь Э. М. Александровская считает «…одним из самых важных направлений духовно-нравственного воспитания младших школьников является формирование ориентации на другого человека, так, как только через реакцию другого человека ребенок чувствует свой опыт социального взаимодействия и получает багаж знаний для выстраивания взаимоотношений с окружающим миром. Все еще в процессе обучения младших школьников эмоциональная жизнь ребенка и его умение выстраивать взаимоотношения, вынесены за рамки педагогического процесса, а преобладающую роль занимает когнитивное развитие». В связи с этим проблема изучения эмоционального интеллекта младших школьников до сих пор остается нерешенной» [1: с. 48].

Как утверждает Е.П. Ильин, «…эмоциональный компонент осуществляет не только информирующую, но и особую функцию в структуре мотивации ребенка. Возникающие в составе мотивации эмоции, выполняют важную роль определение направленности поведения и способов его выполнении. Переживание ребенком событий, происходящих с ним и вокруг него, становится более значимым, чем просто понимание эмоций. Опираясь на свои эмоции и эмоции других людей, ребенок учится распознавать и получать информацию о том, что происходит в реальной жизни общества» [9: с. 63].

Усовершенствование кругозора и логического мышления ребенка еще не является залогом его будущей адаптированности и успешности в жизни. Как указывает Е.И. Изотова, очень важно, чтобы «…ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта, а именно:

- умением признавать свои чувства и принимать их такими, какие они есть; умением контролировать свои чувства;
- способностью сознательно влиять на свои эмоции;
- способностью использовать свои эмоции на благо себе и окружающим; умением эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;
- способностью определять и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сострадать ему [7: с. 60].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что младший школьный возраст является особенно значимым для формирования и развития эмоционального интеллекта. Именно в данном возрасте возникают физиологические и психологические предпосылки для его становления и функционирования. Для того чтобы понять развивается ли эмоциональный интеллект у младших школьников с помощью расширения эмоционального словаря и благодаря умению понимать своих эмоций и эмоций других людей мы провели эмпирическое исследование.

В нашем исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста. Всего в эксперименте приняло участие 38 детей второго класса.

Для того чтобы выявить уровень понимания эмоций у детей был использован метод Х.Вейсбаха «Продуктивность вербализации эмоций», где детям необходимо было записать какие они знают эмоции. На первом этапе эксперимента учениками были перечислены некоторые базовые эмоций. Среди них: радость, печаль, гнев. Исходя их собранных данных можно сделать вывод о том, что на первом этапе нашего исследования контрольная и экспериментальная группа показала следующие результаты. Наименьшее количество написанных эмоций – 2, наибольшее количество названных эмоций – 6. Среднее значение среди всех детей 4. В дальнейшем, развивая эмоциональные интеллект второклассников методика была проведена повторно и выявила следующие результаты. Наименьшее количество названных эмоциональных состояний – 3. Самое большое количество написанных эмоций – 11. Средний коэффициент равен 7,3 [9: с. 532].

На следующем этапе, для того чтобы понять, как второклассники воспринимают эмоции по фотографии и понимают их, была использована методика «Эмоции людей». В её основу легли 8 базовых эмоций Кэррола Е. Изарда. Дети очень хорошо определяли такие эмоции как радость, печаль, удивление, интерес. Проанализировав полученные данные, мы выявили среднее значение на первом этапе в экспериментальной группе – 4,4. Низкий уровень соответствует 16%(3 человека), средний уровень 79%(15 человек), а высокий

уровень 5 % (1 человек). В контрольной группе на констатирующем этапе значение составляет 4,2. Низкий уровень соответствует 28% (5 человек), средний уровень 72% (13 человек), а высокий уровень 0 человек. На контрольном этапе экспериментальная группа показала среднее значение равное 6. Низкий уровень соответствует 5 % (1 человек), средний уровень 53%(10 человек), а высокий уровень 42 % (8 человек).

Следующая проективная методика «Что-почему-как» была направлена на выявление степени готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать заботиться о нем. Среднее значение по данной методике равно 3,3 в экспериментальной группе и контрольной группе на констатирующем этапе. В экспериментальной группе низкий уровень соответствует 32% (6 человек), средний уровень 58 % (11 человек), а высокий уровень 10% (2 человека). В контрольной группе низкий уровень соответствует 26 % (5 человек), средний уровень 42 % (8 человек), а высокий уровень 21 % (4 человека). На контрольном этапе экспериментальная группа показала следующие результаты среднее значение 4,3, низкий уровень соответствует 5 %(1 человек), средний уровень 53 % (10 человек), а высокий уровень 42 % (8 человек). Это говорит о том, что большинство детей начали учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать заботиться о нем [2: с. 265].

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась. Эмоциональный интеллект у младших школьников развивается с помощью расширения эмоционального словаря и благодаря умению понимать свои эмоций и эмоций других людей. Таким образом, необходимо уделять больше внимания развитию эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте.

Литература:

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. –Москва: Академия, 2013. – 208 с.

2. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. –288 с.

3. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии/ И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.

4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управлять людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г.Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 301 с.

5. Дегтярев, А.В. «Психологическая наука и образование» 2012, №2 стр.13

6. Изард, К. Психология эмоций. – СПб.:Питер, 2008. 464

7. Изотова, Е. И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения / Е. И. Изотова // Психолог в детском саду. – 2007. – № 1. – С. 57-74.

8. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. — 366 с.

9. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. - 783

10. Карелина, И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований : избранные научные статьи. – Прага : 2017. – 157 с

11. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.

12. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект. Российская практика /Сергей Шабанов, Алёна Алешина. – 4-е изд. – М.:Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 432 с.

13. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Ca-ruso // Handbook of intelligence / Ed. by R. Stenberg. – N.Y.: Cambridge University Press, 2000.

14. Caruso D. R., Salovey P. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Josses-Bass, San Francisco. 200

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ

УДК 159.923.2

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПОПУЛЯРНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Якушина М.Ю., Бушмарина Д.А.

Бакалавры "Московский педагогический государственный университет", Москва, Россия (119435, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1), e-mail: mail@mpgu.edu

В данной статье рассмотрена проблема популярности у современных подростков. На основе интервьюирования учеников 7 класса выявлены их представления об этом вопросе и ключевые моменты, влияющие на их статус среди сверстников. По полученным результатам сформулирован ряд рекомендаций для учителей и родителей. Данные рекомендации направлены на повышение образовательных результатов школьников, выявление и предупреждение случаев буллинга, поддержание здоровой моральной атмосферы класса и снижение числа возможных конфликтных ситуаций в семье подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, старшие подростки, популярность, интервью

THE IDEA OF POPULARITY AMONG MODERN TEENAGERS

Yakushina M.Yu., Bushmarina D.A.

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia (119435, Moscow, Malaja Pirogovskaja St.,1/1), e-mail: mail@mpgu.edu

In this article we consider the problem of popularity among modern adolescents. The views of this issue of the 7th form pupils and the main points affecting their status among peers were revealed after the interview. A series of recommendations for teachers and parents is formulated on the basis of the

results obtained. These recommendations are aimed at improving the educational results of pupils, identifying and preventing incidents of bullying, maintaining a healthy moral atmosphere of the class and avoiding conflict situations in teenagers' families.

Key words: adolescence, teens, popularity, interview

Как известно, ведущей деятельностью для подростков является уже не обучение, а общение. В связи с этим обстоятельством учителю становится намного сложнее заинтересовать школьников работой на уроке. Очень легко можно потерять и так низкое внимание учеников, а одной из задач учителя является использование текущих обстоятельств для достижения максимальной общей пользы в отношении образовательного процесса. Вот почему, на наш взгляд, для учителя так важно знать, что происходит внутри его класса, понимать, у кого какой статус и грамотно использовать это при организации как работы на уроке, так и для поддержания здоровой моральной атмосферы класса. Ведь именно в этом возрасте некоторые школьники имеют огромное влияние на своих одноклассников, а проблема буллинга достаточно актуальна. Учителю необходимо понимать, что складывающаяся в его классе иерархия статусов ребят на данный момент для них очень важна, уметь использовать эту информацию для достижения хорошего результата и избегания возможных неприятных ситуаций в их коллективе.

Исследованием популярности у подростков занимались многие ученые. Так в работах Е.О. Смирновой дается толкование терминов «популярный», «непопулярный». В ее исследованиях понятие популярности раскрывается как привлекательность подростка для остальных членов его группы. Способность к удовлетворению потребности в общении является основополагающей для построения межличностных отношений и достижения популярности. При этом наиболее популярные подростки сами нуждаются в коммуникации и признании и стремятся эти потребности удовлетворить.

Между тем, К.Х. Рубин, Л. Роуз-Креснор считают, что подростки, наделяя высоким статусом своих сверстников и не получая взаимной обратной

связи, воспринимают такую ситуацию как стрессовую. Она ведет к понижению самооценки, неуверенности в себе и негативному самоотношению. Именно такие качества характерны для непопулярных, низкостатусных ребят.

Данные исследования дают понять, что положение и статус в коллективе особенно важны для подростков. Проанализировав перечисленные работы, мы провели собственное практическое исследование, в котором изложили представления о популярности у современных подростков

Имея возможность какое-то время наблюдать за ребятами на уроках и лично общаться с ними, мы решили провести эту работу в форме интервью на тему “Понятие популярности у подростков”.

Ученикам были заданы следующие вопросы:

1) Популярный подросток: какой он?
2) Какие плюсы и минусы на твой взгляд есть в жизни популярного и непопулярного подростка?
3) Почему кто-то из ребят популярен среди сверстников, а кто-то нет?
4) Существует ли понятие “карьерной лестницы” в вопросах популярности? Можно ли своими усилиями подняться или опуститься по ней и если можно, то как?
5) Считаешь ли ты себя популярным и почему?
6) Хотел бы ты поменять свой статус в этом вопросе и почему?

Всего было опрошено четыре человека, но выбраны они были не случайно. Во-первых, среди выбранных ребят мы постарались захватить в равной мере и девочек и мальчиков, во-вторых, интервью организовывалось сразу после проведения социометрического исследования на данном классе, что дало нам возможность ориентироваться и на их статус. Среди проинтервьюированных были (имена изменены): Андрей - один из самых популярных ребят класса, Света - достаточно популярная девочка, но крайне интересен тот факт, что те, кто по ее предположению, должен был ее отвергнуть - выбрали ее, а те, кого выбрала она, напротив, ее отвергли, а также Костя и Кира - ребята средней популярности. Нами была предпринята попытка

опросить и “отверженных”. Один мальчик - Антон, просто отказался отвечать на наши вопросы, а при попытке опросить Виктора мы потерпели неудачу. На середине интервью к нам подошли другие ребята и стали тоже принимать участие в обсуждении. Среди сверстников они имели большую популярность чем Виктор, и было заметно, как мальчик сразу отстранился от разговора, не отвечал на вопросы искренне, а просто бросал пару контрольных фраз, а под конец - надел наушники, полностью передав инициативу лидеру мужской половины класса - Андрею.

Перейдем к описанию результатов интервью. Из ответов ребят постараемся привести мысли, показавшиеся нам наиболее значимыми, не потеряв при этом общую суть их размышлений.

- Популярный подросток: какой он?

  “Человек, которого знают в своем круге” (Костя)

  “Он должен быть умным и, конечно, опрятно одеваться” (Андрей)

  “Подросток, который умеет шутить, который нормально одевается и умеет общаться с людьми” (Света)

- Какие плюсы и минусы на твой взгляд есть в жизни популярного и непопулярного подростка?

  “Плюсы популярного в том, что ему могут помочь в какой-нибудь беде, его просто лучше знают. А из минусов то, что его опять же все знают. Получается, это и плюс, и минус в одно и то же время” (Костя)

  “Популярный подросток может мало времени уделять семье, потому что у него много друзей - это минус. А у непопулярного... ну, тебя никто не знает. Это можно считать и плюсом и минусом” (Андрей)

  “Если ты популярный и у тебя что-то случилось, то ты можешь надеяться на друзей, попросить кого-нибудь о помощи. Но если, к примеру, будут какие-то сплетни, то о них будет знать вся школа” (Кира)

  “Плюсы популярного в том, что у него много друзей, у него рядом всегда есть кто-то, чтобы помог. Минус в том, что он может быть самолюбивым. Обычно популярные подростки они такие: ”Ты мне дай, а я тебе ничего”. У

непопулярного есть всего один лучший друг, но он может ему доверять. Минусы, что у него, возможно, нет вообще друзей, но зато он умный, у него есть время на учебу" (Света)

- Почему кто-то из ребят популярен среди сверстников, а кто-то нет?

  "Это зависит, наверное от того, насколько человек активно общается." (Костя)

  "Кто-то общителен, а кто-то нет" (Андрей)

  "Ну, просто некоторых общество принимает, а некоторых отталкивает. Почти всегда людей отталкивают из-за внешнего вида, скорее не из-за внутреннего, а именно из-за внешнего. То есть человек, допустим, невкусно пахнет или выглядит не очень. Но бывает, что общество просто отталкивает и забирает к себе только тех, кто нормально выглядит, с кем не стыдно будет общаться" (Света)

- Существует ли понятие "карьерной лестницы" в вопросах популярности? Можно ли своими усилиями подняться или опуститься по ней и если можно, то как?

  "Да, наверное. Расширять круг общения, общаться больше" (Костя)

  "Конечно. Можно начать больше общаться. Опуститься можно, если с кем-нибудь поругаться" (Андрей)

  "Можно поменять свой стиль, можно поменять свой образ жизни. Допустим, научиться шутить, понимать чужое чувство юмора, может быть, учиться лучше.

  Все-таки я считаю, что учеба это важно. Даже если ты популярен, все равно должно быть время на учебу. Обычно, конечно, на это не обращают внимания, но я думаю, что это важно. Можно что-нибудь не то сказать и ты скатишься с популярного места на самое низшее, допустим, оскорбишь кого-то или расскажешь свой секрет, который потом разойдется по всей школе" (Света)

- Считаешь ли ты себя популярным и почему?

  "Не знаю, может быть. Ну, я, наверное, у человек 30 жму руку каждый день в

школе" (Костя)

"Если только немного. Друзей много из старших" (Кира)

"Ну, вообще, у меня очень много друзей. Люди ко мне тянутся, потому что я умею общаться, но я не считаю себя популярной" (Света)

- Хотел бы ты поменять свой статус в этом вопросе и почему?

"Ну сейчас у меня все нормально." (Костя)

"Нет, мне и так нормально, зачем" (Андрей)

"Меня все устраивает" (Кира)

"Нет. Мне кажется, мне это не нужно. Потому что обычно популярные девушки, они… не очень хороши как личности, скажем так" (Света)

На основе полученных ответов мы сделали ряд выводов.

У ребят есть устойчивое мнение, что при большей популярности и увеличенного круга общения, идет и эскалация поддержки и помощи со стороны этих знакомых. Следовательно, повышение популярности напрямую связано с расширением круга друзей и знакомых. Очень важным показался момент, что в отношении популярности речь идет скорее о количестве друзей, чем о их качестве. "Одна из социальных задач в этот период – расширить круг знакомств, научиться общаться и ладить с самыми разными людьми. Обычно в течение раннего подросткового периода (примерно до 15 лет) число друзей возрастает."[3, С. 505] То есть, ребята не исключают, что не всегда могут положиться на тех, кого называют друзьями. В то время как у непопулярного подростка, по их мнению, есть, как правило, один друг, но такой, которому можно все доверить.

Очень интересно, что в данной школе многие ребята придерживаются той позиции, что учеба все-таки важный аспект жизни школьника, его популярности это не мешает и учиться хорошо вовсе не зазорно а, напротив, даже неплохо. Это, как нам кажется, скорее является специфической чертой конкретной школы, чем чертой всех подростков в принципе.

Было интересно заметить, что общение с более взрослыми ребятами также является показателем популярности. По нашему мнению, это связано с тем, что

для подростков на данном этапе жизни характерно жить будущим, стремясь поскорее сделаться старше. “Привлекательность почувствовать себя взрослым объясняется тем, что взрослые в глазах подростка обладают максимумом самостоятельности, а потому и поступают так, как хотят. Следовательно, быть взрослым в глазах подростка означает делать то, что разрешается взрослым, но запрещается детям.” [1, С. 340-342].

Подростки также много внимания уделяют внешнему виду, как можно понять по ответам многих школьников, в которых особенный упор был сделан на одежду, прическу и стиль в общем. Ребят интересует, что думают о них окружающие, их мнение важно, что является одной из существенных черт подросткового возраста. Данный момент подробно описан в литературе (См., например, [2]). Как отмечали сами школьники, с кем-то могут не общаться не потому что он плохой человек, а потому что с ним может быть просто стыдно иметь дело. Но внешний вид является также ключем к повышению своего статуса, достаточно просто изменить стиль одежды.

По мнению школьников, падение по “карьерной лестнице” может с легкостью настигнуть популярного подростка, ведь он всегда на виду и любая его оплошность вмиг становится достоянием общественности. Вот почему его жизнь не так легка, необходимо постоянно следить за каждым своим шагом, словом, а доверить кому-то свой секрет для такого подростка иногда бывает просто невозможно.

Проанализировав ответы ребят, мы постарались сформулировать ряд советов, которые помогли бы при работе со старшими подростками. В первую очередь, на наш взгляд, родителям и учителям очень важно не относиться пренебрежительно к проблеме популярности у подростков. Даже если взрослому человеку это распределение статусов может показаться пустяком, не влияющим ровным счетом ни на что, мы явно смогли убедиться, что для подростков это играет чрезвычайную важность. Если мы знаем и понимаем это, видим, в каком положении находится каждый ребенок, есть вероятность использовать эту информацию во благо. Для родителя эта информация может

стать ключом к пониманию многих поступков своего ребенка, которые раньше остались бы без внимания или, что еще хуже, стали бы поводом для их разногласий. Родителям, замечающим за собой некоторую властность в отношениях с подростком, стоит давать ребенку чуть больше свободы самовыражения, а особенно тогда, когда дело касается внешнего вида. Этого не стоит бояться, всегда можно договориться с ребенком и прийти к компромиссу, в то время как полностью контролировать его внешний вид может быть губительно. Мы смогли убедиться, что в данном возрасте ребята как никогда “встречают друг друга по одежде” и поводом для отвержения подростка может стать всего лишь его внешний вид.

В свою очередь учитель, опираясь на данную информацию, может также успешно использовать ее. В старшем подростковом возрасте лидеры имеют огромное влияние на остальной класс. Общаясь и работая с таким человеком, мы можем задать ему положительное направление, а остальные ребята уверенно пойдут за ним. Понимание того, кто из класса оказался в положении изгоя, также поможет сгладить острые углы и предупредить некоторые неприятные ситуации. Возможны также случаи, когда учитель сам того не подозревая случайной фразой может обострить конфликт между ребятами. Осознание того, кто из его учеников какое положение занимает и почему так происходит, поможет существенно уменьшить риск возникновения подобной ситуации.

Незаменимым станет понимание распределения статусов в классе и при организации групповой деятельности. Собрав группы из ребят самых разных статусов, мы можем сплотить их. Соревновательный момент в обучении на какое-то время стирает грань между популярным и непопулярным подростком - сейчас они одна команда и главная их цель - общими усилиями достичь положительного результата. Подобная практика может помочь ребятам увидеть друг друга с иных сторон и, возможно, поменять свое отношение к другим.

Таким образом, мы убедились в чрезвычайной актуальности проблемы популярности для подростка, увидели, что по их мнению влияет на их статус,

какие ключевые моменты в их внешнем виде и поведении могут спровоцировать их рост или падение по этой лестнице. Мы также поняли, насколько важно нам, как взрослым, знать это и понимать текущую ситуацию в классе, с которым мы работаем, как использовать эти знания для достижения максимальной общей пользы.

Литература:

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Хухлаева, О.В. Психология подростка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер.– М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 160 с.
3. Райс, Ф., Долджин, К. Психология подросткового и юношеского возраста. – 12-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.
4. Рубин К.Х., Роуз - Креснор Л. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей. // Хрестоматия по психологии. Межличностное общение/ Под ред. Н.В. Казариновой , В.М. Погольши. - СПб.: Питер, 2001
5. Смирнова, Е.О., Калягина, Е.В. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам// Вопросы психологии, 1998.

УДК 159.922.27

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: ГРАНИЦЫ ЗАВИСИМОСТИ И УВЛЕЧЕНИЯ

Канаш А.С.

магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: tonya_rus@mail.ru

В статье анализируются понятия «увлечённость виртуальной реальностью» и «зависимость» от неё. По результатам проведённой диагностики младших подростков делается вывод о том, что зависимость является единичным случаем среди подростков, составивших выборку исследования, тогда как увлечённость – наиболее часто встречающееся явление на данном возрастном этапе.

Ключевые слова: виртуальная реальность, виртуальная активность, зависимость, увлечение.

The virtual reality, it's border of addiction and interest

Kanash A.S.

The article reveals the difference between the concepts of interest of virtual reality and its addiction. According to the results of a diagnosis of younger adolescents, it is concluded that addiction is a single case, while interest is the most common phenomenon.

Key words: virtual reality, virtual activity, addiction, interest.

Виртуальная реальность – особая сфера пространственно-временных представлений, сформированных на базе возможностей компьютерной техники, приводящее к созданию нового мира, новой реальности, наблюдение за которой позволяет испытывать реальные ощущения и эмоции [4, 5].

Определения понятия «виртуальная активность» на данный момент в словарях нет. Но, опираясь на определения категорий «активность» и «виртуальная реальность», под виртуальной активностью можно понимать способность человека воздействовать на виртуальную реальность, изменяя её согласно своим желаниям и целям, или производить манипуляции внутри этой реальности, подчиняясь её собственным правилам.

По определению, увлечение – занятие, которому человек посвящает своё свободное время и занимается им с большим интересом [1].

Виртуальная зависимость – явление, указывающее на то, что пользователь виртуальной реальности уходит от действительной реальности посредством изменения психического состояния [4].

Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева отмечают, что виртуальной зависимости присущи: «повышенное настроение» во время пребывания в виртуальной реальности; сильное влечение (постоянное желание погрузиться в иную реальность); увеличение количества времени нахождения; трудности прекратить сеанс связи; нарастающие отрицательные эмоции (раздражительность, сниженное настроение, чувство пустоты, чувство скуки) вне виртуальной реальности; потеря интереса к прежним увлечениям.

В современном обществе информационные технологии становятся всё более доступными, что позволяет людям разной возрастной категории присоединяться к виртуальной реальности в любой момент. На фоне такой доступности поднимается вопрос: где заканчивается состояние увлечённости и начинается состояние зависимость?

Обозначить эти границы сложно, но такие попытки есть. К решению этой проблемы исследователи походят с разных позиций.

Кимберли С. Янг различает группу «обычных пользователей», «увлечённых» и «зависимых» [3]. О.Л. Кутуева дифференцирует состояния: «зависимые», «пока не зависимости» и не зависимые [2].

Целью нашего исследования стало определение количественного соотношения обычных пользователей, увлечённых и зависимых в младшем подростковом возрасте.

Исследование проводилось на базе одной из образовательных организаций города Москвы. Выборку исследования составили 70 человек. Это три класса начальной школы. Возраст детей, принявших участие в исследовании, – 10-11 лет.

Методы исследования: тест «Интернет-зависимость» [3], «Определение игровой и компьютерной зависимости» О.Л. Кутуевой [2]

Тест «Интернет-зависимость» [3] представляет собой инструмент диагностики патологического пристрастия к интернету. «Определение игровой и компьютерной зависимости» О.Л. Кутуевой диагностирует наличие или отсутствие виртуальной зависимости.

Результаты тестирования показывают, что преобладающее большинство младших подростков, составивших выборку исследования по тесту Кимберли С. Янг являются обычными пользователями 67,1%, количество увлечённых 30%; с зависимостью 2,9% (См. Рисунок 1). Результаты по тесту О.Л. Кутуевой незначительно расходятся с результатами теста Кимберли С. Янг. Так, количество обычных пользователей так же преобладает 62,8%, количество увлечённых несколько больше 34,3%, а зависимых подростков такое же количество 2,9% (См. Рисунок 2).

Рисунок 1. Диаграмма долевого распределения видов пользователей Интернета по тесту «Интернет-зависимость»

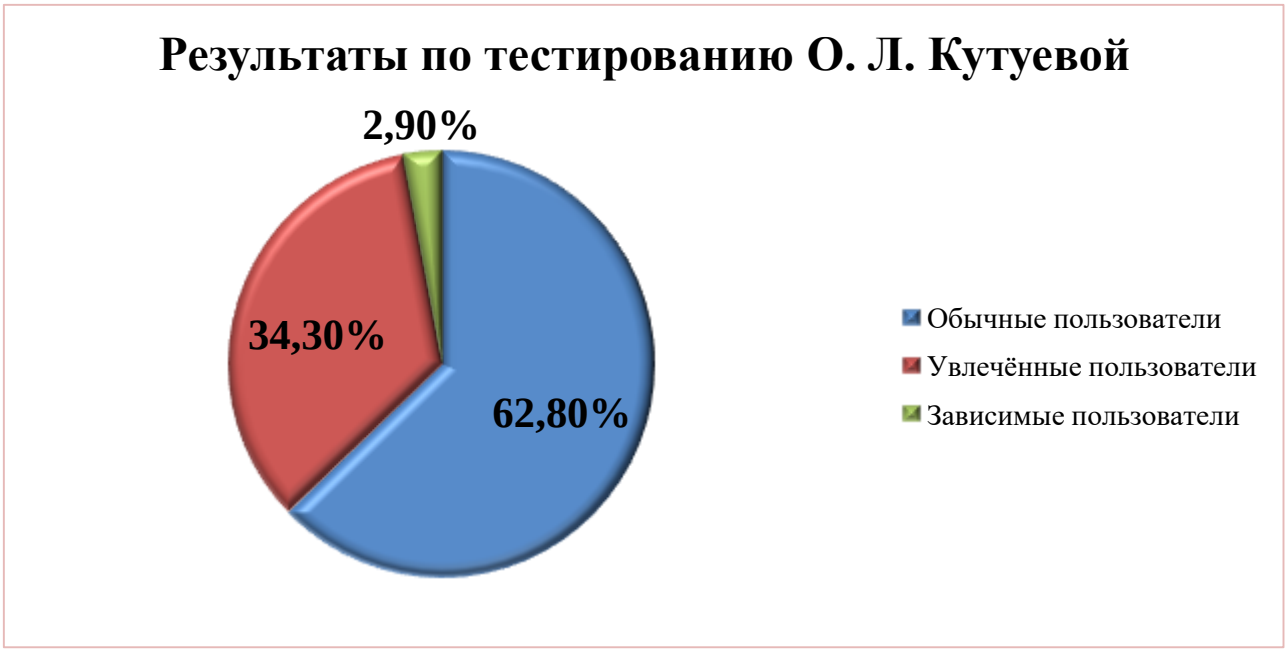


Рисунок 2. Диаграмма долевого распределения видов пользователей Интернета по тесту «Определение игровой и компьютерной зависимости»

Выводы: В ходе исследования определены количественные соотношения обычных пользователей, увлечённых и зависимых в младшем подростковом возрасте. Методики показывают близкие результаты, но требуют более тщательной доработки границ критериев.

Литература:

1. Дмитриев, Д.В. Толковый словарь русского языка 2003. . — *URL:*https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/5509 (дата обращения 8.03.2018)

2. Долиненкова, И.И. Определение компьютерной зависимости младших школьников. Тесты, рекомендации Калининград 2014. — *URL:*http://psihdocs.ru/metodicheskaya-razrabotka-opredelenie-kompeyuternoj-zavisimost.html (дата обращения 8.03.2018)

3. Кимберли, С. Янг «Интернет - зависимость» URL:http://gboy23.minobr63.ru/wp-content/uploads/2016/09/ (дата обращения 8.03.2018)

4. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М. : Вече, 2003 . – 512 с.

5. Розин, В.М. Виртуальные реальности: природа и область переименования//Социально-политический журнал социально-гуманитарных знаний.- М.,1997.-№6-176 с.

УДК 159.922.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Нуриев А.Н.

Студент ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: firstglory@yandex.ru

В статье рассматривается проблема ценностей и ценностных ориентаций личности, которая в настоящее время приобретает все более актуальный характер, являясь предметом различных научных направлений и дисциплин.

***Ключевые слова*: ценности, ценностные ориентации, инструментальные ценности, терминальные ценности, подростковый возраст.**

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUE-SENSITIVE SPHERE OF ADOLESCENTS

Nuriev A.N.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: firstglory@yandex.ru

The article deals with the problem of values and value orientations of the individual, which at the present time acquires an increasingly urgent character, being the subject of various scientific directions and disciplines.

***Keywords*: values, value orientations, instrumental values, terminal values, adolescence.**

Одной из важнейших тем современности остается проблема ценностей и ценностно-смысловой сферы личности, в настоящее время этот вопрос приобретает все более острый характер, являясь предметом различных научных направлений и дисциплин.

Что представляет из себя система ценностей? Это комплекс сформировавшихся у людей воззрений о значении в их жизни предметов и явлений, встречаемых в природе и обществе («социальных установок»).

Реальный прорыв в исследовании концепций ценностей настал, когда М. Рокич, применяя прежде полученные результаты, поделил ценности на терминальные (также конечные, то есть убеждения в то м, что достижение некоторых определенных целей считается смыслом человеческого существования) и инструментальные (таланты, сопряженные с способами достижения целей). К примеру, согласно Рокичу любовь считается окончательной ценностью, а умение любить – инструментальной.

М. Рокич утверждал, то что внутри обоих поднаборов ценностей имеется иерархичность (ценности упорядочены), и, этим самым, концепция ценностей индивидуума предполагает собою 2 высокоупорядочных списка.

М. Рокич также провёл отличие меж ценностями и установками: ценность характеризует верование в единое представление, которое может относиться к нескольким конкретным объектам и ситуациям, в то время как установка — это набор верований, которые принадлежат к 1 объекту или ситуации.

М. Рокич выделял 18 конечных (терминальных) и инструментальных ценностей. Терминальные ценности: 1) безбедная жизнь; 2) равенство и братство; 3) интересная и активная жизнь; 4) забота о близких; 5) свобода и независимость; 6) здоровье; 7) внутренний мир; 8) зрелая любовь; 9) безопасность; 10) веселье; 11) спасение; 12) самоуважение; 13) чувство достижения; 14) уважение общества; 15) дружба; 16) мудрость; 17) мир во всём мире; 18) понимание красоты. Инструментальные ценности: 1) амбициозный;

2) непредубеждённый; 3) компетентный); 4) аккуратный; 5) твёрдый; 6) прощающий; 7) помогающий); 8) искренний); 9) творческий; 10) самодостаточный; 11) интеллигентный; 12) последовательный); 13) любящий; 14) верный; 15) послушный; 16) вежливый; 17) ответственный; 18) сдержанный. При сравнении и избрании решений индивид опирается на систему ценностей.

Из числа всего разнообразия проблем, имеющих отношение к психологии, феномен ценностей считается одним из самых противоречивых и спорных для исследования. Вплоть до данного периода слабо изучены ещё многие характерные черты ценностных ориентаций, а также их роль в структуре иных системообразующих частей личности, никак не установлены закономерности, условия и механизмы формирования и развития ценностных ориентаций в разных возрастных этапах, а так же в разных условиях воспитания.

Подростковые годы предполагают собою особенный промежуток существования человека. В связи с этим отдельную значимость обретает процесс ценностного самоопределения подростков, формирование системы их ценностных ориентаций, которая наиболее важна для эффективной реализации будущей деятельности.

Изучение научной литературы показало, что ценности личности – это весьма тяжелый, многосторонний феномен, диагностируемый авторами по-разному, иногда в «взаимоисключающих и несоотносимых значениях»: 1) как индивидуальная значимость каких-либо объектов или же явлений, способных удовлетворять определенные потребности человека (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Василенко, В.П. Тугаринов, А.С. Шаров, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Сержантов, К. Роджерс, Г. Оллпорт и др.); 2) как соображения о желательном, равно как убеждения, как идеалы, образцы (В.Б. Ольшанский, Л.М. Архангельский, О.Г. Дробницкий, А.И. Донцов, К. Клакхон, М. Рокич, Ш. Шварц и У. Билски, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев, С.С. Бубнова и др.); 3) как представления о должном, принципы, нормы поведения (В.А. Бодров, Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ и др.); 4) как разновидность установок либо как аттитюды (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, И.Г. Афанасьева, У. Томас, Ф. Знанецкий, Н.А.

Кириллова и др.); 5) как элементы мотивации наряду с потребностями и мотивами (В.Г. Морогин, А. Маслоу, Э. Фромм и др.) [4].

В психологии наличествует 5 основополагающих направлений трактовки определения ценностные ориентации: 1) ценности – это убеждения (мнения); 2) ценности — желаемые человеком цели и образ поведения, который способствует достижению этих целей; 3) ценности не ограничены определен-ными действиями и ситуациями (то есть трансцендентны); 4) ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий; 5) ценности упорядочены по важности относительно друг друга. Упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов. Разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов [5: с.15].

Ценностный феномен считается объектом особого интереса многочисленных наук, и его сущность понимается неоднозначно. Однако при полной разноречивости концепций, сформировавшихся за историю становления аксиологии, основной вывод заключается в том, то что данная сфера познания основательно заняла свое место в научной теории, развиваемой философией, психологией, социологией, педагогикой и иными науками. Ценностные ориентации считаются трудным философско-моральным и социально-психологическим феноменом. Это более важное понятие для педагогики, так как они, ценности, формируют базу сознания личности, оказывают большое влияние в её миропонимании и идеологии, гарантируют устойчивость личности в изменяющихся социальных и общественно-политических условиях, регулируют мотивацию поведения и деятельности личности.

Таким образом, любая личность владеет непростой, присущей лишь ей, иерархической структурой ценностных ориентаций, создаваемой и развиваемой в ходе социализации под воздействием разных условий: социальных взаимоотношений, культуры, обучения, социальной среды и т.п. Ценностные ориентации, представляясь сравнительно стабильным новообразованием в психологической структуре личности, подвержены процессам трансформиро-

вания, в которых движущей силой их развития выступают потребности индивида. Являясь связывающим звеном меж общественным и индивидуаль-ным сознанием, ценностные ориентации служат собственного рода идеалами будущей деятельности и определяют ориентацию личности.

Литература:

1. Карнеева, О.А., Сухоносов, А.П. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций с удовлетворенностью учебной деятельностью студентов // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: материалы II международной научно-практической конференции. – Брянск: РИО БГУ, 2015. С. 26-30.

2. Сухоносов, А.П., Карнеева, О.А. Социальная психология: учебно-методическое пособие. – М: Издательство «ОнтоПринт», 2016. 116 с.

3. Сухоносов, А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82-90.

4. Сухоносов, А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. С.361-365.

5. Сухоносов, А.П. Психолого-педагогические условия формирования нравственных представлений у детей подросткового возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. / Ред.-сост. А.И.Савенков. – М.: Перо, 2017. С.151-158.

УДК 159.922.6

ЗАВИСИМОСТЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Первых С. А.

Студент ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: Sergeypervyh77@gmail.com

В статье рассматриваются особенности эмоционально-мотивационной сферы детей подросткового возраста. Поведение ребенка в подростковом возрасте отличается своей нестабильностью, эмоциональностью, что в свою очередь может влиять на его отношение к учебе, к учебной деятельности, а так же на дальнейший выбор профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная сфера личности, мотивация учения, эмоции, эмоциональная сфера личности, подростковый возраст.

THE DEPENDENCE OF ACADEMIC MOTIVATION CHARACTERISTICS DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS

DEPENDENCE OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENT EMOTIONAL SPHERE DEVELOPMENT

Pervikh S.A.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: Sergeypervyh77@gmail.com

This article discusses the features of the emotional-motivational sphere of children of teenage age. The child's behavior during adolescence is characterized by its instability, emotionality, which in turn could affect his attitude to learning, to training activities, as well as to further choose a gainful activity.

Keywords: motivation, motivational sphere of personality, motivation, exercise, emotions, personality, emotional sphere adolescence.

Проблема развития личности занимает особое место в научном знании на протяжении всей истории науки. Ей посвящено значительное количество исследований, причем не только в психологии и педагогике, но и в медицине, физиологии, философии, социологии.

В современном, быстро меняющемся мире важнейшими показателями взрослой и зрелой личности является умение владеть собой, своими переживаниями, четко определять цель на будущее и идти к ней. Ведь каждый день мы сталкиваемся с трудностями, которые выбивают нас из колеи и только подготовленный человек может и умеет противостоять им.

Подростковый возраст заслуживает особого внимания. Подростковый возраст принято описывать как период «бури и стресса». Это критический период развития самостоятельности личности, ее самооценки, уверенности в себе, трансформации и дальнейшего формирования жизненных идеалов, ориентиров, в том числе – нравственных представлений и ценностей [6, с.153].

В этом возрасте человек входит в новый мир, мир взрослой жизни. Его обязанности становятся существенно сложнее, его деятельность должна иметь более организованную структуру.

Появление чувства взрослости как специфичного новообразования самосознания является структурным центром личности подростка, тем его качеством, в котором отображается новая жизненная позиция в отношении к себе, людям и миру в целом [6, с.154].

Важно внимательно и со всей серьезностью относиться к данному периоду жизни человека. В этом возрасте ребенок определяется со своим будущим, на уроках профориентации он знакомится с огромным выбором профессий, поэтому очень важно, чтобы рядом с ним всегда находился взрослый, который поддерживает юного гражданина, который мотивирует его на успех, учит не терять мотивацию. Также важно научить ребенка владеть собой в сложных ситуациях [1].

В настоящее время увеличилось число детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Одной из главных характеристик подросткового возраста является то, что ребенок все более входит в общую жизнь общества. В это же время происходит завершение ориентации ребенка на «мужскую» и «женскую» деятельность, в зависимости от его пола. Более этого, стремясь к самореализации, ребенок начинает показывать успехи в конкретном виде деятельности, высказывать мысли о будущей профессии.

Вместе с тем в подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов у ребенка и формирование его личности, в результате чего происходит изменение интересов ребенка. Они становятся более дифференцированными и стойкими. Учебные интересы уже не имеют первостепенного значения. Ребенок начинает ориентироваться на «взрослую» жизнь [1].

Младший подростковый возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой регуляции ребенка. Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции [5].

В период от 11 до 16 лет происходит бурное развитие эмоций человека. Для подросткового возраста характерны: резкая перемена эмоционального состояния переживаний, повышенная возбудимость, импульсивность, чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. В этом возрасте у детей наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения подростков – порой от безудержного веселья к унынию и обратно, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Причем следует отметить, что видимых, значимых причин для резкой смены настроений в подростковом возрасте может и не быть [5].

Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками — все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний подростка, таких, как сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и т. д. В тоже время повышается общая и ситуативная тревожность, которая характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Такие состояния возникают как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию.

Говоря о мотивационной сфере подростков, необходимо, прежде всего, начать с воспроизведения динамики развития мотивационной сферы ребенка на ранних этапах и выделить те новообразования, которые являются началом кардинальных изменений в мотивации подростка. При анализе мотивации подростка необходимо учитывать: биологические изменения (половое созревание), психологические изменения (осложнения в формах мышления, развитие самосознания, расширение сферы волевой активности) социальный контекст жизни подростка. Главное внимание следует обратить на изменения, касающиеся организации системы мотивов, а также последствий их большей осознанности подростками [4].

В подростковом возрасте создается иерархическая система мотивов. С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, они становятся более стойкими. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а такими, которые возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Возникновение косвенных потребностей делает возможным для подростка сознательное управление своими потребностями и стремлениями, овладение своим внутренним миром, формирование долговременных жизненных планов и перспектив. Большинство подростков теряют смысл в школьной науке, видят и находят другие варианты заработка во взрослой жизни, нежели грызть гранит науки, и в дальнейшем работать по выбранной специальности [6].

В этот период снижается мотивация учения, что объясняется увеличением интереса к окружающему миру, а также увлеченностью общением со сверстниками. С другой стороны, формируются зрелые формы учебной мотивации, происходит переход к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, переход к иному отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Таким образом, проблема тревожности, эмоционального развития личности, формирование системы мотивов и целей продолжает оставаться одной из наиболее актуальных в современной психологии и педагогике. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, приводя к снижению работоспособности, к трудностям в общении и снижению адаптационных ресурсов.

Литература:

1. Изард, К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002.

2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. Серия Мастера психологии. - Издательство «Питер», 2008. – 512 с.

3. Карнеева, О.А., Сухоносов, А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва,

МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. С. 123–126.

4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика,- М.: МПСИ, 2000.- 304 с.

5. Сухоносов, А.П., Карнеева, О.А. Социальная психология: учебно-методическое пособие. – М: Издательство «ОнтоПринт», 2016. –116 с.

6. Сухоносов, А.П. Психолого-педагогические условия формирования нравственных представлений у детей подросткового возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. / Ред.-сост. А.И.Савенков. – М.: Перо, 2017. – С.151 – 158.

УДК 159.922.6

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ

Рыжников С.А.

Студент ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: loknarash@yandex.ru

В статье рассматривается проблема влияние самооценки на поведение подростка, а именно на стратегии его поведение в конфликтных ситуациях. Поведение ребенка в подростковом возрасте отличается своей нестабильностью, эмоциональностью, конфликтностью. Рассмотрены различные виды поведения в конфликтных ситуациях, а так же их связь с самооценкой.

***Ключевые слова*: самосознание, самооценка, конфликт, конфликтное поведение, подростковый возраст.**

THE EFFECT OF SELF-ESTEEM ON ADOLESCENT BEHAVIOR STRATEGIES IN CONFLICT

Ryzhnikov S.A.

Moscow City University, Moscow, Russia (129226, Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: loknarash@yandex.ru

***Annotation*. Describes a problem where the effect of self-evaluation at teen behavior, namely strategy for its conduct in conflict situations. The child's behavior during adolescence is characterized by its instability, emotionality, conflict. The various types of conduct in conflict situations, as well as their relationship with self-esteem.**

***Keywords*: self-awareness, self-esteem, conflict, conflictual behaviour, adolescence.**

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что конфликты неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития. Реалии сегодняшней жизни неизбежно влекут за собой увеличение масштаба и остроты конфликтных явлений: на макроуровне это прежде всего межнациональные и межрегиональные конфликты, на межгрупповом и межличностном уровне – целый комплекс проблем, чреватых столкновением интересов, конфронтацией и межличностными осложнениями, наконец, на внутриличностном уровне растет напряженность из-за утраты чувства безопасности, уверенности в завтрашнем дне и т. д. [2].

Таким образом, сама реальность актуализировала конфликтную проблематику. Необходимым и особенно важным условием конструктивного преодоления конфликтов являются стратегии поведения в конфликте. Выбор той или иной стратегии зависит от индивидуальных особенностей личности: уровень агрессивности, тревожности, особенности темперамента, характера, самооценка.

Теоретическими исследованиями в области конфликтологии занимались Г.Зиммель, Р.Дарендорф, Л.Козер, М.Дойчм, М.Шериф, Дж.Скотт, Х.Корнелиус, Ш.Фэйр, Н.Гришина, А.Здравомыслов, А.Анцупов, А.Шипилов, А.Дмитриев, В.Кудрявцев, Ф.Бородкин, С.Емельянов, О.Громова, и др. Научным обоснованием психологии самосознания занимались У.Джемс, И.Кон, Р.Бернс,

Ш.Раусте фон Врихт, Жак Лакал, К.Хорни, З.Фрейд, К.Роджерс, Э.Эриксон, К.Юнг, В.Столин и др. [2].

Одним из основных критических периодов развития личности ребенка является подростковый возраст. Этот возраст характеризуется амбивалентностью и парадоксальностью, насыщен стрессами и конфликтами, в нем доминирует нестабильность, энтузиазм и смятение. Для подросткового возраста типичны ориентация на мнение значимых других или на соблюдение формальных правил («конвенциональная мораль») [5].

Подростковый возраст представляется наиболее ответственным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение.

Наиболее важным новообразованием этого возраста является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции. Развивается рефлексия, с помощью которой подростки стремятся понять себя, свои возможности, особенности, свою личную ответственность за совершенные действия.

Включаясь в совместную учебную деятельность, подросток сталкивается с определенными позициями, интересами отдельных людей и даже групп, которые могут вступать в противоречия с его собственными представлениями испытывая при этом состояние внутренней напряженности, проходит через многообразную цепочку различных конфликтов. В современном обществе конфликты, возникающие у подростков, связывают с возрастной спецификой. Это и изменение объективного положения подростка в жизни, и обновление его мотивационно-ориентационной сферы, и противоречие между возвышением его потребностей и ограниченностью средств их удовлетворения, и утверждение своего Я. У подростков отмечается много негативных проявлений, дисгармоничность в структуре личности, протестный характер поведения по

отношению к взрослым. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания растущей личности – тревожность, страхи, неуверенность, одиночество.

Также в подростковом возрасте мы можем заметить такую тенденцию, как появление делинквентного поведения и девиации. Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью рецидива. При этом зачастую самим подростком проступок оценивается как выражение самостоятельности и проявление некоего «геройства». Дело в том, что мозг у подростка находится еще в детстве, а его тело уже выросло. В связи с этим, риск девиации и дальнейшего делинквентного поведения возрастает.

Внутриличностные конфликты подросткового возраста связаны, прежде всего, с особенностями развития самосознания в этот период. Результат самоанализа фиксируется в самооценке, которая проходит резкие перепады в зависимости от роста или падения объективности. Развитие самосознания в данном возрасте является продолжением целостной онтогенетической линии становления самосознания личности. В основе феномена подросткового самосознания лежит становление психосоциальной идентичности, то есть формирование чувства индивидуальной самотождественности, преемственности и единства. Внутриличностные конфликты могут являться одной из причин возникновения межличностных конфликтов, они могут являться внутренней позицией субъекта конфликта.

Таким образом, актуальность исследования проблемы зависимости выбора стратегии поведения в конфликте и самосознания подростка обусловлена практическим запросом современного общественного развития, потребностями школьной психологической службы, а также логикой дальнейшего научного познания генезиса представлений о конфликте у субъектов межличностного общения.

Литература:

1. Карнеева, О.А., Сухоносов, А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. – С. 123–126.

2. Ключко, О.И., Наумова, Д.В., Сухоносов, А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 128 с.

3. Сухоносов, А.П., Карнеева, О.А. Социальная психология: учебно-методическое пособие. – М: Издательство «ОнтоПринт», 2016. –116 с.

4. Сухоносов, А.П. Психолого-педагогическое сопровождение девиантного поведения подростка в образовательном процессе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции, 15-16 апреля 2014 г., Москва, МГПУ. – М.: Экон-информ, 2014. – С. 96–101.

5. Сухоносов, А.П. Психолого-педагогические условия формирования нравственных представлений у детей младшего подросткового возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IV всероссийской научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. / Ред-сост. А.И. Савенков. – М.: 2017. – С. 151-158.

УДК 159.922.6

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Мухаметзянова Г.Г.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), e-mail: guzel-70@mail.ru

В статье проанализирована специфика межличностных отношений подростков со сверстниками. Рассматриваются компоненты структуры межличностных отношений, групповое взаимодействие, виды дружбы и их развитие от легких приятельских отношений до глубоких дружеских.

Ключевые слова: межличностные отношения подростков, компоненты межличностных отношений, знакомство, приятельство, товарищество, дружба, виды дружбы.

SPECIFICITY OF INTERESTED ATTITUDE RELATIONS WITH ADOLESCENTS

Mukhametzyanova G.G.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: guzel-70@mail.ru

The article analyses the specific character of interpersonal relationship of teenagers with their peers. There is a description of the components of interpersonal relationships structure, group communication, types of friendship and relationship development from acquaintance to true friendship.

Key words: teenagers' interpersonal relationships, the components of interpersonal communication, acquaintance, friendship, companionship, types of friendship.

Проблема межличностных отношений подростков со сверстниками, их специфичность, механизм формирования и развития не теряет своей актуальности. Подростковый возраст — время интенсивного интимно-личностного развития ребёнка. Д. Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Главная потребность периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» - реализуется в сообществе сверстников. Через разнообразные ситуации в школе, дома, на улице подростки осваивают нормы поведения в обществе, определяют взаимоотношения равноправия и уважения к друг другу

Предметом теоретического исследования являются межличностные отношения подростков со сверстниками. В этом возрасте отношения развиваются достаточно быстро и как они будут складываться, какой опыт для себя вынесут, является основой для дальнейшего развития личности подростка.

Также важно понимать какие компоненты содержат данные взаимоотношения, через какие стадии развития они проходят и есть ли особенность. Данное направление мы связываем с А.А.Бодалевым, И.С.Кон, Я.Л.Коломинским, А.В.Петровским, А.И.Донцовым, Е.П.Ильиным и др.

Основная цель нашего исследования систематизировать имеющиеся работы, выполненные в данном направлении.

Я.Л.Коломинский установил в межличностных отношениях подростков со сверстниками три важных компонента в структуре отношений, которые будут влиять на его взаимоотношения в дальнейшем: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [2, с.51].

Когнитивный компонент отношений включает в себя восприятие, память, ощущения, мышление воображение, представление. С их помощью подросток познает психологические особенности другого.

Эмоциональный компонент проявляется через положительные или отрицательные переживания, симпатии и антипатии, сочувствие и сопереживание.

Поведенческий компонент занимает ведущую роль в межличностных отношениях, он регулирует взаимоотношения невербальными средствами.

А.А. Бодалев рассматривал проблему межличностных отношений через первое впечатление. Складывается оно при общем восприятии человека человеком через наглядно-образное отражение [1, с.115].

Первое – облик человека. В него входят признаки пола, тип конституции, возрастные признаки и детали оформления внешности.

Второе – индивидуально неповторимый стиль выразительного поведения, который является типичным для данного человека (мимика лица, манера говорить, походка, жестикуляция), индивидуально-своеобразная манера при выполнении какой-либо деятельности (учеба, отдых, работа).

Третье – совместная деятельность в различных ситуациях.

А.А.Бодалев выделяет другие не менее важные компоненты межличностных отношений: эмпатию, рефлексию, аттракцию.

Эмпатия – способ проникнуть, прочувствовать эмоциональные состояния другого человека.

Рефлексия – способ понимания подростком своей позиции и позиции товарища, учителей, родителей, желание понять их мотивы, планы. Чем глубже и полнее человек представляет другого, тем шире и разнообразнее его дружеские отношения.

Аттракция – устойчивое положительное чувство по отношению к другому человеку. С собеседником лучше строится разговор, если оппонент относится к нему с симпатией и дружественно.

Наибольшие результаты в исследовании дружеских (доверительных) отношений получены И.С.Коном. По его мнению, дружеские отношения всегда имеют общее предметное содержание — общность интересов, цели деятельности, во имя которых друзья объединяются, и одновременно подразумевается у них взаимная искренность и определенные разногласия. И.С.Кон выделил три вида дружбы: инструментально-деловую, практически-действенную, эмоционально-исповедальную [3, с.46],

– инструментально-деловая дружба предполагает учебно-производственные отношения.

– практически-действенная дружба более свойственна мальчикам, общие увлечения (хобби) и минимум личных чувств.

– эмоционально-исповедальная дружба свойственна девочкам, у которых круг общения узкий, они испытывают потребность в передаче личной информации и самораскрытии.

Согласно взгляду А.В. Петровского важно понимать, как складываются межличностные отношения в малых группах. Он предложил концепцию уровней развития групповой сплоченности (деятельностные опосредованные межличностные отношения в группе – ДОМОГ) [5, с. 52].

Первый слой внешний – это личные отношения субъектов, эмоционально связанные между собой общностью интересов, симпатиях и антипатиях (опосредованно личное пространство).

Второй слой – взаимодействие членов группы совместной деятельностью и общими целями (ценностно-ориентационное единство).

Третий слой – ядро. Групповая активность, которая основана на нормах и ценностях группы, где возможно несовпадение личных интересов во благо достижения более значимой общей цели. В этом взаимодействии общее отношение к труду, окружающим, миру.

Направление перцептивного аспекта в группе в той или иной мере влияет на групповую деятельность и на межличностные отношения. А.И. Донцов, А.В. Петровский выявили совокупность детерминант межличностного восприятия:

• эффективность совместной деятельности;

• уровень развития отношения к другому человеку и форма организации совместной деятельности;

• переменные группового и личностного характера.

Таким образом, первый пункт межличностных отношений обусловлен восприятием друг друга и его закономерностями.

Второй пункт – эмоциональное отношение, внутреннее расположение к другому, независимо от достоинств и недостатков друг друга, здесь можно добавить и рациональный уровень.

Третий пункт – обращение людей друг к другу как форма проявления внутреннего отношения. Следует учитывать, что отношение, как внутреннее содержание, и обращение, как внешняя форма его выражения, не всегда совпадают.

Межличностные отношения по Н.Н. Обозову – это к каким взаимоотношения готов человек. Он установил такие типы: знакомство, приятельство, товарищество, дружба, любовные, супружеские, родственные, деструктивные [4, с.26].

К межличностным отношениям подростков относятся типы отношения:

– знакомство

– приятельство

– товарищество

– дружба.

Данную классификацию можно рассматривать по нескольким параметрам: готовность человека идти на контакт, избирательность в выборе товарища и самое важное глубина вовлеченности личности в отношения. Интерперсональные отношения зарождаются (знакомство), закрепляются (приятельство), после чего могут продолжаться длительное время (товарищество и дружба). Прекращение отношений идет в «обратном» порядке: дружеские, товарищеские, приятельские и ослабление взаимоотношений до полного разрыва. Как долго будут продолжаться эти стадии во временном промежутке зависит от норм общества, культуры человека.

Специфика формирования (динамика, механизм регулирования (эмпатия), условия их развития) межличностных отношений зависит от готовности подростков общаться.

Знакомство — бывает случайным или вынужденным, которое не предполагает дальнейшее поддержания контакта. Будет ли знакомство поддерживаться дальше зависит от психологических и характерологических особенностей подростка, общих интересов, социального положения [3, с.236]

В приятельских отношениях проявляется заинтересованность, единство взглядов, оказание некоторых приятных друг другу незначительных услуг. Приятели встречаются редко, обмениваются мнениями, взаимно доброжелательны. Они легко расстаются, если вынуждают обстоятельства, и в дальнейшем не поддерживают связи. У приятелей нет заинтересованности достижения совместных значимых целей как у товарищеских.

В основе товарищества лежит потребность в общении, в выполнении общего дела, совершенствовании личных качеств, желании помочь товарищу. Мотив в таких отношениях – общность интересов и взглядов, уважение.

Дружба среди подростков основываются на избирательности и доброжелательности. У подростков высокая потребность в общении, а наличие друга особенно важно – это придает уверенность в собственных силах и полезность. Через друга подросток получает оценку своих поступков, личных

качеств. Желание иметь друга и умение дружить признак эмоциональной зрелости, преодоление собственного эгоизма, принятие другого.

К подростковому периоду у детей уже установились определенные привычки, склонности, каждый имеет свои индивидуальные особенности, сложился характер, что накладывает отпечаток на взаимодействие подростка со сверстниками.

Но, как бы не развивалась личность, независимо от специфических особенностей, подросток приобщается к сверстникам, открывает для себя их значимость и важность, и выбирает друга по душе – это основной шаг в жизни подростка. В межличностных отношениях он тщательно анализирует свои поступки и отношение других к себе, так дружба формирует ценные человеческие качества: уважение, внимание, чуткость, доброжелательность, готовность прийти на помощь.

Проанализировав материалы исследований, становится понятно, что на данный момент недостаточно изучена проблема специфики межличностных отношений подростков со сверстниками. Одни исследователи относят к ним взаимопомощь, верность и психологическую близость, другие указывают на компетенцию в общении с партнерами, заботу о них, поступки и предсказуемость поведения. Близкие, дружеские отношения для подростка, становятся значимой сферой для его формирования, как субъекта познания и общения, что требует дальнейшего исследования.

Литература:

1. Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные труды. // М.: Просвещение, 2003. – 274 с.
2. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах // Минск: ТераСистемс, 2000. – 432 с.
3. Кон, И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. // М.: Политиздат, 1980. – 255 с.
4. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения. // Л.: ЛГУ, 1979.

5. Петровский, А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. // М.: Просвещение, 1978. – 175 с.

УДК 159.922.6

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА У ПОДРОСТКОВ-РУСОФОНОВ

Камал Д.М.

Магистрант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), E-mail: kamal.dm@mail.ru

В статье рассмотрены особенности обучения китайскому языку детей младшего подросткового возраста, проанализированы отечественные и зарубежные исследования развития мотивации изучения китайского языка. В ходе исследования учащимся экспериментальной группы была предложена вариативная программа урочной и внеурочной деятельности, направленная на более глубокое овладение предметом и повышение внутренней мотивации изучения китайского языка. Для учащихся контрольной группы внеурочная деятельность по форме и содержанию не отличалась от опыта прошлых лет. Результаты, полученные в ходе эксперимента, представлены в статье.

Ключевые слова: мотивация, динамика мотивации, иностранный язык, китайский язык, подросток-русофон.

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN TEENAGERS' CHINESE LANGUAGE LEARNING MOTIVATION

Kamal D.M.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: kamal.dm@mail.ru

In the article features of teaching the Chinese language of children of younger teenage age are considered. In the course of the study, the students of the experimental group were offered a variable curriculum of lesson and after-

hour activities aimed at deeper mastery of the subject, for the students of the control group the after-hour activities in form and content did not differ from the experience of the past. In the course of the experiment, the results presented below are obtained. In the study of the problem of development of the motivation for studying the Chinese language in adolescents, a number of significant contradictions were revealed that made it possible to determine the research problem. The domestic and foreign studies of the development of the motivation for studying the Chinese language are considered. An analysis is made of the positive dynamics of the results of diagnostic techniques that examine the level of internal motivation of the teaching of young adolescents.

Key words: development of motivation, dynamics of motivation, foreign language, Chinese language, Russian-speaking teenager.

За последние десятилетия в связи с происходящими изменениями во внешнеполитической деятельности России значительно возрос престиж знания восточных языков. Процессы глобализации и распространение информационно-коммуникационных технологий, широко развернутый доступ к сети интернет, расширение возможностей международных контактов, в том числе из-за развития мирового туризма, повышение внимания к восточной культуре и традициям, рост торгово-экономических связей России с Китаем обусловливают понимание значимости овладения китайским языком, его перспективности для возможной профессиональной реализации и построения бизнеса. Наблюдается тенденция увеличения количества обучающихся и учеников, желающих изучать данный язык.

В указанной ситуации необходимость мотивировать детей и подростков к освоению языка излишняя. Однако сама специфика китайского языка предполагает длительность и трудоемкость процесса его изучения.

Важно, чтобы трудности, обусловленные его специфическими особенностями, не препятствовали формированию устойчивого мотивационного компонента у обучающихся уже на начальном этапе изучения данного языка. В противном случае сложность психологического восприятия принципиально новых способов записи лексических единиц языка и произношения фонетических элементов может стать непреодолимым барьером на пути изучения языка, падением учебной и познавательной мотивации. В этой

связи организация процесса обучения китайскому языку должна учитывать психологические особенности его освоения.

Анализ современной психолого-педагогической теории и практики преподавания китайского языка показал, что существуют противоречия между:

– интересом к китайской истории, культуре, традициям, особенностям современного развития Китая, к китайскому языку у большого числа подростков в России и недостаточным количеством компетентных педагогов для удовлетворения их базовых запросов на освоение языка, владеющих языком на достаточном для преподавания уровне, отсутствием возможности непосредственной практики разговорной речи у обучающихся;

– низким уровнем понимания целей и осознания мотивов изучения китайского языка подростками и значимостью этого понимания для организации процесса, подбора форм и средств обучения педагогом;

– трудоемкостью и сложностью самого языка, его грамматики, иероглифики, системы вокализации и низким уровнем внутренней мотивации для продолжения его изучения у многих подростков, демонстрирующих начальные показатели языковой компетентности.

Цель исследования: определить структуру мотивации изучения китайского языка российских подростков и психолого-педагогические условия ее развития в образовательном процессе.

Объект исследования: мотивация подростков к изучению китайского языка.

Предмет исследования: структура мотивации изучения китайского языка российских подростков и психолого-педагогические условия ее развития в образовательном процессе.

Гипотеза исследования заключается в предположениях о том, что:

– главным компонентом в структуре мотивации изучения китайского языка подростков являются мотивы достижения успеха (самореализации), а не познавательные мотивы;

– формированию и развитию мотивации подростков к изучению китайского языка будут способствовать приемы побуждающего воздействия в содержании обучения, и «погружение» в практику непосредственного общения с носителями языка.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические основы развития мотивации освоения иностранного языка и специфики структуры мотивации изучения китайского языка подростками.
2. Теоретически обосновать условия развития мотивации подростков к изучению китайского языка на начальном и последующих этапах формирования языковой компетентности.
3. Выявить и эмпирически обосновать структуру мотивации подростков к изучению китайского языка и условия ее развития на начальном и последующих этапах формирования языковой компетентности.
4. Разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов по развитию мотивации подростков к изучению китайского языка.

Определение понятия «мотивация» представляет собой научную проблему, как для отечественных, так и для зарубежных исследователей. Понятие «мотивация» в психологии определяется как обобщенное обозначение многочисленных процессов и явлений, суть которых сводится к тому, что живое существо выбирает своего поведение, исходя из его ожидаемых последствий и затрат энергии [4]. Мотивация трактуется как совокупность мотивов, как механизм, который определяет возникновение, способы и направление исполнения определенных форм деятельности [1].

По мнению Е.П. Ильина мотивация – это психологическая деятельность, «конечной целью которой является формирование основания активности человека и побуждение к достижению выбранной цели» [2].

Следует отметить, что в настоящее время проблема мотивации учебной деятельности обучающихся различных категорий приобрела особую актуальность [5]. Большинство педагогов и психологов едины во мнении, что

эффективность обучения напрямую зависит от мотивации учения. Важным методическим приемом является установка учащихся на то, что их неуспех связан с тем, что они ведут ошибочную тактику, а не с отсутствием у них способностей.

Таким образом, можно заключить, что успешность или неуспешность учебной деятельности в значительной мере зависит не столько от уровня интеллекта, сколько от мотивации.

Как справедливо отмечает А.К. Маркова, формирование и развитие мотивации учения немыслимо без учета особенностей возрастных и психологических характеристик ученика.

Трудности, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе изучения языка, зачастую снижают интерес и мотивацию для продолжения изучения этого языка. И далее в учебном процессе превалирует не внутренняя мотивация, которая возникает у человека под влиянием собственных стремлений и потребностей, а внешняя, когда ученику ничего не остается, как учить под страхом неудачи на экзамене.

При изучении двух иностранных языков, первым из которых является английский, а второй – китайский, достаточно тяжело в равной степени уделять им одинаковое количество времени и здесь встает вопрос уровня мотивации изучения того или иного языка.

Современный, динамично развивающийся информационный мир диктует преподавателю использование современных методов и форм организации учебной деятельности учеников, которые оптимально соответствуют поставленной цели обучения.

В исследовании учебной мотивации принимали участие обучающиеся 5-х классов (24 человека в возрасте 11–12 лет).

Наблюдения за динамикой мотивации проводились по совокупности показателей: посещаемость занятий; продуктивность использования справочных материалов, которая выражалась в способности учеников исправлять ошибки и рационально организовывать учебную работу при

помощи справочных материалов; поведенческие реакции на императивное воздействие и объем и качество самостоятельной работы; удовлетворенность учеников качеством выполненной работы.

Для эксперимента были определены контрольная и экспериментальная группы по 12 человек в каждой. Экспериментальная группа обозначена нами «ЭГ», контрольный – «КГ».

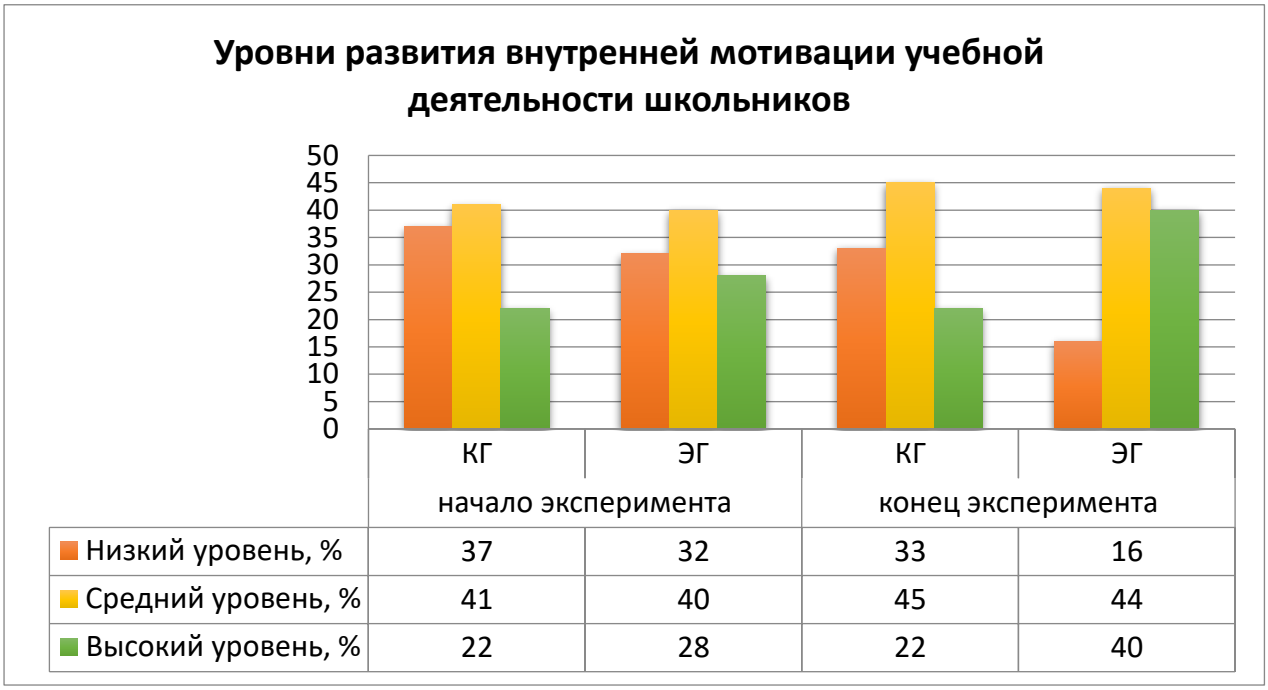
Контрольный и экспериментальный классы на всех этапах эксперимента были равны как по единому составу, так и по успеваемости. После организации контрольного среза было выявлено, что на момент его проведения средний уровень знаний китайского языка у обеих групп был практически одинаков. Таким образом, обе группы – экспериментальная и контрольная – однородны по составу, сопоставимы по отношению к изучению второго иностранного языка. Средний балл результатов констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах составил 4 и 4,08 балла соответственно.

Для изучения учебной мотивации нами использовалась психодиагностическая методика Т.Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности мотивации изучения предмета». Цель данного опросника – выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении ими конкретных предметов, в нашем случае, второго иностранного языка – китайского.

В ходе исследования обучающимся экспериментальной группы была предложена вариативная программа урочной и внеурочной деятельности, направленная на более глубокое овладение предметом и повышение внутренней мотивации изучения китайского языка, для обучающихся контрольной группы внеурочная деятельность по форме и содержанию не отличалась от опыта прошлых лет. Были привлечены материалы китайской культуры, на уроках были использованы информационно-коммуникативные технологии, дискуссии, драматизации, проектная деятельность, игры. Повышению мотивации обучающихся, на наш взгляд, способствовали занятия

каллиграфией, вырезание иероглифов из бумаги, использование мнемотехнических способов запоминания иероглифики.

В ходе эксперимента были получены результаты, представленные на рисунке 1.



	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	начало эксперимента		конец эксперимента	
Низкий уровень, %	37	32	33	16
Средний уровень, %	41	40	45	44
Высокий уровень, %	22	28	22	40

Рис. 1 Уровни развития внутренней мотивации на моменты начала и конца эксперимента

На момент начала проведения эксперимента у 37 % опрошенных контрольной группы преобладал низкий уровень внутренней мотивации; у 41 % был выявлен средний уровень мотивации, лишь у 22 % – высокий. Несмотря на то, что в данной группе экспериментальное обучение не проводилось, по окончании исследования стало заметно повышение уровня внутренней мотивации.

Определяя уровень внутренней мотивации участников экспериментальной группы, мы получили следующие результаты: 32 % – низкий уровень, 40 % – средний уровень, 28 % – высокий. По окончании экспериментального обучения стало заметно повышение данных показателей: количество обучающихся с низким уровнем мотивации уменьшилось на 16 %,

со средним уровнем − увеличилось на 4 %, с высоким уровнем − увеличилось на 12 %.

После проведения формирующего этапа эксперимента были выявлены позитивные изменения в структуре мотивации школьников экспериментальной группы. Обучающиеся стали более настойчивыми при решении учебных задач, они стали серьезнее относиться к выполнению самостоятельной работы. Повысилась оригинальность выполняемых работ и успеваемость участников экспериментальной группы.

Для подтверждения данных об изменении уровня развития мотивации был проведен итоговый срез знаний. Средний балл результатов контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах составил 4,17 и 4,58 балла соответственно.

Из результатов диагностики следует, что динамика повышения внутренней мотивации изучения китайского языка в экспериментальной группе школьников заметно выше, чем в контрольной. Это дает возможность сделать вывод о том, что урочная и внеурочная деятельность, осуществляемая в течение периода исследования, позволила изменить характер учебной деятельности, расширить кругозор обучающихся, повысить уровень знаний по конкретному предмету, что свидетельствовало о наличии у школьников достаточно сильного внутреннего познавательного мотива.

В заключение можно отметить, что важная роль в формировании учебно-познавательных мотивов у обучающихся в школе отводится самостоятельным, вариативным формам учебной деятельности, которая отчасти организуется на уроках, но в большей степени характерна для внеурочной деятельности.

Литература:

1. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С.145-169.

2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

3. Поставнев, В.М. Поставнева, И.В., Дудин, С.И. Психология в педагогическом образовании // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. №2. С. 4-15.

4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

5. Цаплина, О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

УДК 159.922.6

МОНИТОРИНГ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Шилин С.

студент 4 курса Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия, E-mail: shilinsm@yandex.ru

В статье рассмотрены критерии мониторинга психолого-педагогической службы образовательной организации. Рассматривается понятие психолого-педагогической службы. Основные критерии мониторинга, что в себя включают критерии мониторинга. Проводится анализ составляющей критериев мониторинга психолого-педагогической службы.

Ключевые слова: мониторинг, психолого-педагогическая служба, критерии мониторинга, компоненты критериев.

MONITORING ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SERVICE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

Shilin S.

Moscow City University, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Department of Psychology, Primary Education, 4 year, Moscow, Russia, 129226 (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), E-mail: shilinsm@yandex.ru

The article considers the criteria for monitoring the psychological and pedagogical service of an educational organization. The notion of psychological and pedagogical service is considered. The main monitoring criteria, which include monitoring criteria. The analysis of the component of the monitoring criteria of the psychological and pedagogical service is carried out.

Key words: monitoring, psychological and pedagogical service, monitoring criteria, criteria components.

В системе образования Российской Федерации все активнее используется особый вид поддержки в процессе обучения и адаптации – психолого-педагогическое сопровождение, которое реализуется психолого-педагогической службой образовательной организации. Существуют разные структуры, которые участвуют в этой работе: психолого-педагогические и медико-социальные центры, школьные службы сопровождения, кабинеты доверия и т.п. Рассмотрим более подробно школьную службу сопровождения. В системе образования продолжают функционировать школьные службы сопровождения. Минобразования России продолжает работу по организационно-методическому руководству деятельность служб сопровождения. Принят ряд нормативных документов: «Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», «Об использовании рабочего времени педагога-психолога», разработана отчетная документация педагога-психолога. Новые требования к школьным службам психолого-педагогического сопровождения предъявляет реализация Закона РФ об образования в части обеспечения инклюзивного образовании для детей с ограниченными возможностями здоровья [6].

Обратимся к анализу основных задач психолого-педагогической службы: предупреждение возникновения проблем развития индивидуума, помощь ребенка в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, социализация в свою очередь включает всевозможные аспекты повседневной жизни.

При поставленных задачах перед психолого-педагогической службой образовательной организации, требуется определенный вида контроля, который должен осуществляется на основе содержательных критериев [4]. Рассмотрим содержание критериев и показателей, которые позволяют оценить деятельность школьной психолого-педагогической службы:

Первый из критериев – *коррекционно-профилактический*. Количество обучающихся состоящих на учете в правоохранительных органах: данный показатель строго фиксируется, т.к. правонарушение фиксируется не только на уровне школы, но и в рамках города. В последствии, данный показатель влияет на составление рейтинга успешности школ. Учитываются также случаи ухода обучающихся из дома, когда было зафиксировано обращение в правоохранительные органы и последующий розыск обучающихся. Количество неблагополучных семей, которые должны находится под строгим наблюдением психолого-педагогической службы во избежание дальнейших проблем разного характера. Действительно, эти семьи составляют «группу риска», т.к. существуют риски правонарушений в таких семьях: рукоприкладство, оскорбления, психологическое насилие. В отношении родителей из социально неблагополучных семей школьная Психолого-педагогическая служба должна планировать и проводить соответствующую работу во взаимодействии с другими службами города.

Следующий критерий – *социально-защитный*. Мы живем в социуме и являемся членами социума, выполняем различные функции в повседневной жизни: педагога, мужа, сына и прочие социальные роли. В данном критерии учитывается количество многодетных семей, малообеспеченных семей, семьи, которые находятся в социально-опасном положении: родители на грани

развода, лишение родительских прав одного из родителей или обоих родителей, плохое финансовое положение. Без внимания не остается очень важная категория – опекаемые семьи, велика тенденция появления таких семей по разным причинам, такие дети идут в школу имея разные дефекты и психологические травмы, первостепенной задачей психолого-педагогической службы школы является помощь в адаптации таких обучающихся. Школьная психолого-педагогическая служба обладает достаточным ресурсом для оказания психологической и педагогической помощи приемным родителям, опекунам.

Особое внимание заслуживает *организационно-воспитательный* критерий, который предполагает учет работы с обучающимися, отнесёнными к «группе риска». Одним из важных условий выполнения *организационно-воспитательного* критерия является максимальный охват таких обучающихся в системе дополнительного образования. Дополнительное образование в таком случае выполняет функцию развития. Дополнительное образование предоставляет обучающемуся возможность в процессе творческой деятельности реализовать свой потенциал, развить социально значимые качества личности.

Следующая группа критерия мониторинга – *медико-социальная*. Особое внимание уделяется обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), зачастую, такие дети подвержены буллингу со стороны одноклассников, иногда, работников образовательной организации. Работа с детьми с ОВЗ предполагает наличие определенных компетенций у работников психолого-педагогической службы [3]. Одним из перспективных направлений в деятельности школьной службы становится работа с такими детьми: оказание дополнительной психологической помощи; участие в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов; программ индивидуального развития с учетом особенностей ребенка. В данном критерии учитываются также дети, которые занимаются в детских оздоровительно-образовательных

центрах. И не остаются без внимания дети, состоящие на учете в наркодиспансере, если таковые имеются.

Значимым является и *социально-партнерский* критерий, который рассматривается как дополнительный ресурс школы, помогающий в работе психолого-педагогической службы школы. В данном критерии учитываются организации и учреждения, которые помогают в работе с обучающимися, имеющими социальные проблемы. Индивидуальная работа с обучающимися, их родителями, педагогами и иными сотрудниками образовательной организации – беседы, тренинги, тестирование, анкетирование, участие в детских праздниках, консультирование. Учитывается и степень вовлеченности классного руководителя в образовательный маршрут индивидуума, коллектива класса в целом. Важным показателем мониторинга является, приобретающая все большее признание и востребованность, волонтерская работа обучающихся.

Мониторинг в образовании широко используется для фиксации и оценки сложившейся ситуации, а также в качестве инструментария для определения общих тенденций развития системы и построения прогноза ее развития. Мониторинг как ключевая процедура механизма оценки состояния школьной психолого-педагогической службы позволяет описать, систематизировать и оценить состояние как отдельных процессов, происходящих в самой службе, так и образовательной организации в целом [2, 5].

В первую очередь мониторинг психолого-педагогической службы направлен на статистический аспект, который позволяет увидеть прогресс или регресс развития психолого-педагогической службы в конкретной образовательной организации. В случае регресса – руководитель организации должен предпринять срочные меры по улучшению результатов деятельности службы, а в случае улучшения – проследить динамику улучшений, обратить внимание на сильные компоненты, которые стабильно улучшают свой результат, обратить внимание на показатели, которые прогрессируют менее интенсивно, сделать прогноз улучшения на следующий период. Важно своевременно отмечать успехи службы, планировать и осуществлять

мероприятия по созданию дополнительной мотивации, профессионального развития специалистов психолого-педагогической службы. Следует отметить и то, что составлен мониторинг по принципу «улучшения/ухудшения» результатов психолого-педагогической службы и включает в себя статистический параметр, который не всегда позволяет объективно отследить динамику, т.к. регулярно встречаются дети разной степени сложности, требующие разные подходы или тщательный выбор методов и средств для работы [1].

Мониторинг работы психолого-педагогической службы образовательной организации является важным компонентом управления всей образовательной организацией и заслуживает отдельного внимания при оценке успехов образовательной организации, т.к. объем работы службы значителен и сложен, требует большого охвата обучающихся, сотрудников, родителей и иных представителей обучающихся для создания максимально комфортной среды обучения ребенка.

Литература:

1. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. – СПб.: Питер, 2009 г. – 400 с.

2. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

3. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник+, 2016. 52 с.

4. Положение о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (утверждено приказом

Минобразования России от 22 октября 1999 г. №636 Приказ Минобрнауки России от 28 декабря 2010 г. №2106).

5. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В., Ващилин, А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 1 (39). – С.19 – 34.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2015, 160 с.

УДК 159.922.5

КУЛЬ ТЕЛА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: МИФЫ & РЕАЛЬНОСТЬ

Корякина А.В., Кривошапкина К.Г., Овчаренко В.Г., Подосинникова Е.В.

Бакалавры ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, Москва, Сельскохозяйственный проезд, 4), *e-mail:* all5837@yandex.ru

В статье рассматриваются представления современных студентов о привлекательности / не привлекательности физического облика, как своего, так и других людей. Особый акцент делается на исследовании социальных мифов, отражающих отношение молодежи к физической привлекательности, ее особой значимости для взаимоотношений, существовании культа тела, а также возможных жертвах и усилиях ради того, чтобы соответствовать эталонам красоты.

Ключевые слова: внешний облик; неудовлетворенность внешним обликом, удовлетворенность внешним обликом, внешняя привлекательность, современная молодежь, культ тела, физический облик, идеал красоты, физическое совершенство.

Body cult of modern youth: myths & reality

Koryakina A.V., Krivoshapkina K.G., Ovcharenko V.G., Podisinnikova E.V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: all5837@yandex.ru

The article deals with the views of modern students about the attractiveness / non-attractiveness of the physical appearance, both of their own and of other people. Particular emphasis is placed on the study of social myths, reflecting the attitude of young people to physical attractiveness, its special significance for relationships, the existence of a cult of the body, as well as possible sacrifices and efforts in order to conform to the standards of beauty.

Key words: external appearance; dissatisfaction with external appearance, satisfaction with external appearance, external attractiveness, modern youth, body cult, physical appearance, ideal of beauty, physical perfection.

«Встречают по одежке…» - так начинается одна из самых распространённых поговорок, свидетельствующая о важности внешнего вида в восприятии и межличностном взаимодействии людей. В рамках современной культуры в большинстве стран принято оценивать человека с точки зрения внешнего вида. Алмазова С.Л., Гаснер М., Деметий Л.И., Варлашкина Е.А., и др. подчеркивают, что внешний вид влияет на успешность личности в целом, в различных сферах жизни [1]. Излишняя обеспокоенность своим внешним видом, характерная для представителей современной молодежи, порождает бесчисленное количество психологических и физических проблем. В ряде исследований (Деметий Л.И., Варлашкина Е.А., Келина М.Ю., Лабунская В.А., Тарханова П. М., Холмогорова А. Б. и др.) подтверждается, что повышение значимости внешности для современного человека связано с влиянием социокультурных условий, происходит трансляция высоких требований, относящихся к внешнему облику. Феномен неудовлетворенности внешним обликом «помолодел» и наблюдается не только у людей среднего возраста, молодежи, и подростков, но также и у детей младшего школьного возраста [1].

Оценка внешнего облика человека влияет на переработку информации о внешнем виде в целом и участвует в формировании образа «Я», при неудовлетворенности своим внешним видом может возникать «устойчивое чувство беспокойства по поводу своего внешнего облика» [7].

Неудовлетворенность своим внешним обликом может приводить к нарушению пищевого поведения, употреблению небезопасных средств для похудения, экспериментам с пластической хирургией, изведением себя бесконечными тренировками, что негативно отражается на физическом и психическом здоровье молодежи.

Стоит отметить, что уровень обеспокоенности своим внешним обликом, практически, не отличается у людей, имеющих и не имеющих его видимых недостатков [2].

Существует ряд предикторов обеспокоенности своим внешним обликом. В частности, через средства массовой информации формируются определенная мода на какие-либо аксессуары, стиль одежды, прически и т.д. В исследовании, проведенном Д. В. Погонцевой, было выявлено, что одной из основных характеристик красивой женщины является ухоженность (ухоженные руки, волосы, маникюр и прочее). Однако, в современном мире красота стала целью достижения не только для женщин, но и для мужчин.

Обеспокоенность своим внешним видом формируют также эталоны красоты, существующие в социуме. Как правило их представляют медийные персоны.

К причинам возникновения неудовлетворенности своим внешним обликом можно отнести влияние ближайшего социума: семьи и сверстников. Так как в этом случае тоже диктуется некий идеал красоты, приветствуемый в данном микросоциуме, а также дается оценка внешнему виду, привлекательности или не привлекательности человека.

Поскольку степень недовольства внешним обликом зачастую мало зависит от реальных антропометрических показателей и внешней привлекательности, можно предположить, что причиной недовольства могут служить особенности мотивационно-личностной и аффективной сфер, приводящие к искажению «образа Я».

Как правило, выделяют следующие составляющие внешнего облика: фигура, рост, осанка, черты лица, одежда, манеры поведения, походка,

привычные позы. Мы в своем исследовании решили остановиться на изучении представлений о физической привлекательности.

Восприятие своего тела эмоционально окрашено и осуществляется на двух уровнях, отмечает И.М. Быховская. Первый уровень характеризуется сравнением своего физического облика с внешностью других людей, второй – переживанием удовлетворенности от восприятия форм и качеств своего тела, которая отражает степень соответствия внешних данных требованиям, предъявляемым себе.

В современном мире происходит телесно-визуалистская ориентация, с помощью которой укрепляются социальные установки на достижение идеального тела, а также его возвеличивание во всех сферах жизнедеятельности: рекламе, политике, культуре, информационных технологиях. Так, ориентация на идеальное тело занимает все внимание людей и является неотъемлемым атрибутом счастья и успеха. Чувство неудовлетворенности своим внешним видом и сомнения в своей привлекательности появляются у многих современных людей, сравнивающих себя с изображением худых и красивых моделей в рекламе. Все это подрывает самооценку, искажает ее.

Так как раньше представления о физической привлекательности передавалось через музыку, живопись и литературу, идеалы красоты интерпретировались как недостижимые и нереалистичные [2]. Сейчас же, соответствовать внешности, которую транслируют различные СМИ, становится все сложнее и сложнее. Ведь зачастую, желательные формы модели «приобретают» благодаря компьютеру, сочетание внешних особенностей разнится со среднестатистическими мужчиной и женщиной. Навязываемые эталоны облика не могут быть достигнуты многими людьми, а это приводит к недовольству своей фигурой, неправильным взглядам на питание, а так же к переживанию сильнейшего когнитивно-аффективного диссонанса [5].

По данным современных исследований, мужчины обеспокоены своим внешним обликом не меньше, чем женщины, при этом женщины значительно меньше удовлетворены своей внешностью, чем мужчины [1; 3].

Другие исследования показывают, что есть ряд ассоциаций, связанный с физическим обликом, который пользуется популярностью у современной молодежи. Со словом «стройность» называют слова «молодость, счастье, высокий социальный статус, жизненный успех», а со словом «избыточный вес» называют «лень, слабость, безвольность, несостоятельность, слабохарактерность, пассивность» [6 , С.58].

Пристальное внимание молодых людей к «отклонениям» во внешности от идеала постепенно ведет все к большему сравнению себя с другими, а это увеличивает негативные оценки физического облика и повышает озабоченность и тревожность по этому поводу.

Таким образом, социокультурное пространство, содержащее ассоциации, эталоны внешности, образы, является фактором, который может привести к негативным последствиям: искажению «образа Я», понижению самооценки, высокой тревожности, рискованному поведению, направленному на самосовершенствование, а также непринятию, отвержению молодежью людей с нетипичной внешностью; деструктивным взаимоотношениям; дискриминации на основе внешнего облика.

Красивое, ухоженное, спортивное тело стало идеалом, целью, ради достижения которой прилагаются огромные усилия. Стремление создать определенный желаемый, не только самим человеком, но и окружающими людьми, приемлемый образ приводит к формированию культа тела.

В обществе существует ряд представлений (социальных мифов) об отношении современных молодых людей к внешнему облику, в частности к такой его составляющей, как физическая привлекательность. Мы предлагаем рассмотреть распространенные социальные мифы, отражающие данную проблему:

1. Современная молодежь излишне озабочена своим телом и внешним обликом.

2. Современные молодые люди готовы пожертвовать своим здоровьем ради того, чтобы соответствовать эталонам красоты и совершенного тела (операции, таблетки, недоедание).

3. Современные юноши и девушки не видят как своих потенциальных партнеров людей полных, с лишним весом.

4. Беспокойство о подтянутой красивой фигуре связано не с заботой о здоровье, а с необходимостью следовать моде, идеалам красоты.

5. Женская половина современной молодежи привлекает больше представителей противоположного пола в том случае, если отличается худобой.

6. Подтянутое тело является главным критерием для построения прочных отношений между представителями современной молодежи.

Мы составили анкету, направленную на изучение оценки современной молодежью своего внешнего облика, представлений о физической привлекательности, готовности совершенствовать себя и предпочитаемых способах этой работы.

В анкету вошли такие вопросы, как предложение назвать идеалы красоты и физического совершенства, перечислить критерии красивой внешности человека, назвать сильные и слабые стороны своей внешности. Также было предложено высказаться о своей готовности что-либо менять в своем теле при помощи пластической операции, волшебной палочки, либо физической нагрузки и др.

Респондентами были 32 представителя современной молодежи, студенты ВУЗов в возрасте от 21 года до 25 лет. Основное направление обучения – педагогическое и психологическое образование.

Анкетирование позволило получить следующие результаты по исследуемой теме. Респонденты выделили такие идеалы физического совершенства, как: Энн Хэтэуэй, Анджелина Джоли, Том Харди, Евгений Плющенко, Тайра Бенкс, Дженсен Эклз, Лара Фабиан, Дженифер Энистон,

Ирина Купченко, Александр Невский, Линдси Лохан, Хью Джекман. Как можно заметить, все названные персоны являются обладателями стройных, спортивных фигур. Это модели, актеры, спортсмены.

Характеризуя идеал красоты для юношей и девушек, большинство респондентов (63%) отметили у мужчин - спортивное телосложение (подтянутое тело, мышечный рельеф, но не перекачанные мышцы, стройность, сила), ухоженный внешний вид, высокий рост. У женщин - не очень высокий рост, стройность, подтянутость, спортивность, не рыхлость, ухоженность, опрятность, внешняя привлекательность. Остальные затруднились ответить или отметили отсутствие идеала.

Для того чтобы поддерживать себя в форме и достичь своего идеала физического совершенства, респонденты чаще всего занимаются йогой, танцами и упражнениями в тренажерных залах. Большинство респондентов занимаются в домашних условиях, что может свидетельствовать о высокой мотивации к этим занятиям. Среди упражнений можно выделить растяжку, кардио, силовые нагрузки, кросс-фит и бег. Так, 62,5 % опрошенных тратят на физические упражнения приблизительно около часа и 28% - до полу часа. Стоит отметить, что диету соблюдают периодически в течении 2 – х недель всего 22 % опрошенных, тогда как 62,5 % никогда не соблюдают диету, никогда не считают калории 72 % участников опроса.

Исследование показало, что большинство молодых людей считают себя привлекательными и в хорошей форме, либо не очень задумываются над этим вопросом. 9 % респондентов ожидают негативную реакцию на свою внешность со стороны окружающих и эта реакция связана с излишней полнотой. При этом в ответах на вопрос о том, что бы хотелось в себе изменить даже те, кто оценивал позитивно свою внешность отмечали, что уменьшили бы вес, подкачали бы мышцы или отдельные части тела (ноги, бедра, руки), сделали бы «потоньше», поменьше конкретные части тела, прибавили рост, подкорректировали бы нос и грудь, бедра. По сведениям Павленко Т.А. [3] около 90 % респондентов согласны на хирургическое вмешательство, девушки

готовы к операции по коррекции внешности в 5,5 раз чаще, чем юноши и в 1,6 раз чаще контролируют свой внешний вид.

Описывая свою реакцию при восприятии людей с избыточным весом, участники опроса отмечают проявление жалости, либо осуждения по отношению к ним и подчеркивают свое нежелание выглядеть так же. Помимо этого выражают сочувствие, в котором отмечают, что такая ситуация не является нормой и вызвана какими-то сложными обстоятельствами, например: «он не знает как правильно привести себя в порядок», «много ест или болен», «у этого человека стрессовая ситуация, он сам не в состоянии с ней справиться», «ему тяжело носить этот вес», «мог бы меньше есть», иногда возникает беспокойство по поводу своего веса «как я выгляжу со стороны?», «и я такая». Таким образом, наличие избыточного веса воспринимается как не желательное явление, выходящее за пределы нормы и связывается с переживанием человеком разного рода трудностей.

Определяя внешние особенности людей, с которыми не хотелось бы завязывать отношения, участники опроса указали людей с лишним весом - 40% респондентов, а также имеющих инвалидность (2%), не опрятных (10%), глупых (10%), имеющих слишком высокий или низкий рост (7%) и др. Основные требования к внешнему виду других людей - это отсутствие лишнего веса, отсутствие пирсингов, аккуратность, ухоженность. 50% молодых людей, участвующих в исследовании, согласны с тем, что современные юноши и девушки больше значение придают внешним данным, нежели заботятся о духовном развитии («Да, потому что многие стремятся следовать модным тенденциям, выставлять тело напоказ, постоянные фото в инстаграмме», «Сложно духовно развиваться, когда большую часть дня выбираешь модную одежду, и занимаешься ее обсуждением»), 43% респондентов - с этим мнением не согласны («Внешность играет роль, но в самом начале, а спустя время, без внутренней красоты, только с красивой оболочкой мало кто захочет иметь дело», «Нет, в 19 веке тоже много значения придавали внешним данным», «Не согласна, люди не меняются, меняется мода,

всегда были, есть и будут люди, придающие большее значение внешнему виду, и наоборот - духовному развитию»), остальные – затрудняются ответить. Такой разброс мнений на наш взгляд связан с важностью сферы личностных отношений в этом возрасте, нацеленностью на создание семьи (по данным Т.А. Павленко [4], исследование личностных ценностей студентов показало преобладание ценностей сферы семьи) и взаимосвязью внешней привлекательности и взаимоотношений с партнером.

53 % опрошенных считают, что современной молодежи присущ культ тела, 34 % не согласны с этим. К факторам формирования негативного образа тела респонденты относят: СМИ, поедание вредной и жирной пищи, оценку родителей в детстве, оценку сверстников, стрессы, низкую самооценку и пассивный образ жизни.

Таким образом, социальные мифы подтвердились лишь частично. Большинство респондентов отмечают как главные показатели внешней привлекательности - аккуратность, ухоженность, подтянутость, отсутствие лишнего веса. По результатам анкетирования выяснилось, что большинство молодых людей считают себя привлекательными и в хорошей форме, либо не очень задумываются над этим вопросом. Респонденты в меру занимаются физическими упражнениями для поддержания хорошей физической формы и не страдают приверженностью к диетам и бесконечному подсчету калорий (миф об излишней озабоченности молодежи своим телом и внешним обликом не подтвердился). При этом, мы можем наблюдать противоречие, так как большинство опрошенных хотели бы подкорректировать свою внешность и были согласны на операционное вмешательство (миф о том, что современные молодые люди готовы пожертвовать своим здоровьем ради того, чтобы соответствовать эталонам красоты и совершенного тела и миф о том, что беспокойство о подтянутой красивой фигуре связано не с заботой о здоровье, а с необходимостью следовать моде, идеалам красоты). Выявленное противоречие, на наш взгляд объясняется влиянием образов красоты и привлекательности, транслируемыми массмедиа. Подтвердился миф о том, что

современные юноши и девушки не видят как своих потенциальных партнеров людей полных, с лишним весом. Но при этом подтянутость и спортивность не являются основными критериями для построения межличностных отношений (не подтвердился миф о красоте тела как главном критерии построения отношений). Респонденты отмечали стройность и отсутствие лишнего веса как составляющие идеала женской фигуры, при этом никто не подчеркивал, что девушки должны быть худыми или модельной внешности, зачастую отмечали привлекательность женственной фигуры (миф о том, что женская половина современной молодежи привлекает больше представителей противоположного пола в том случае, если отличается худобой не подтвердился).

Это исследование было проведено для того, чтобы можно было увидеть общие тенденции в развитии представлений о своем физическом облике у представителей современной студенческой молодежи, оно требует продолжения, увеличения выборки.

Литература:

1. Варлашкина, Е. А. Перфекционизм как личностная детерминанта отношения к внешности / Е. А. Варлашкина, Л. И. Дементий // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2010. – Вып. 9. – С. 5–15

2. Келина, М.Ю. Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения/ М.Ю. Келина // Вестник МГЛУ. 2012. №7 (640). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-faktory-formirovaniya-neudovletvorennosti-telom-i-narusheniy-pischevogo-povedeniya (дата обращения: 04.04.2018)

3. Павленко, Т.А. Физический перфекционизм. Особенности проявления у студенческой молодежи / Т.А. Павленко // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 5-6 апреля 2018 «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» || Известия

института педагогики и психологии образования МГПУ. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство - Эл № ФС77-68116. – URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/antonova-n-n-k-voprosu-o-distancionnom/#more-273 (дата обращения: 05.05.2018).

4. Павленко, Т.А. Личностные ценности учащейся молодежи / Т.А. Павленко // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. – М.: ООО "НИЦ АРТ", 2015. С. 327-329.

5. Рагозинская, В.Г. Индивидуально-психологические особенности образа тела у мужчин и женщин молодого возраста / В.Г. Рагозинская // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2017. – N 1 (15) [Электронный ресурс]. – URL: http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 04.04.2018).

6. Тарханова, П. М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом/ П. М. Тарханова, А.Б. Холмогорова// Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 52–60.

7. Moss,T.P., Lawson,V., White,P. Salience and Valence of Appearance in a Population with a Visible Difference of Appearance:Direct and Moderated Relationships with Self - Consciousness, Anxiety and Depression / T.P. Moss, V. Lawson, P. White // PLoS – Public Library of Science ONE. – 2014. – 9 (2). – e88435.

УДК 159.923.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИЯ

Сотникова А.В.

Магистрантка 2 курса, направление: педагогика и психология образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ИППО, департамент психологии, e-mail: 010393-3@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию позитивного самоотношения у юношей и девушек, проведенной в Московском городском педагогическом университете. Автор рассматривает возможности арт-терапии в процессе формирования позитивного самоотношения.

Ключевые слова: юношеский возраст, самоотношение, самовыражение, арт-терапия, изо-терапия, музыкотерапия, цветотерапия, куклотерапия, самопривязанность, самооценка, самопринятие, открытость, внутренний конфликт, самообвинение.

THE FORMATION OF A POSITIVE SELF-ATTITUDE BY MEANS OF ART THERAPY

Sotnikova A.V.

Moscow City University, Moscow, Russia, 129226, (Moscow, Selskoxozyajstvennyj proezd, 4), e-mail: 010393-3@mail.ru

The article presents the results of experimental work on the formation of a positive self-attitude among boys and girls, held at the Moscow city pedagogical University. The author considers the possibilities of art therapy in the process of forming a positive self-attitude.

Key words: adolescence, self-attitude, self-expression, art therapy, isotherapy, music therapy, color therapy, puppet therapy, self-attachment, self-esteem, self-acceptance, openness, internal conflict, self-nomination.

В настоящее время образование направлено на формирование успешной личности. Только человек, имеющий определенный статус в системе социальных отношений, относящийся позитивно к самому себе, принимающий себя, может стать успешным в жизни.

Период юности является одним из основных этапов социализации человека. Происходит становление и развитие наиболее важных личностных образований, таких как Я-концепция (Берне, Кон, Реан и др.); самоопределение

(Божович, Гинзбург и др.). В этот период изменяется вся структура жизнедеятельности человека и его положение в системе общественных отношений.

Чтобы понять себя, создать себя такими, какими хотели бы стать, юноши и девушки разными путями стремятся к самовыражению. Самовыражение через творчество – один из наиболее эффективных путей изменения отношения к себе. Арт-терапия позволяет получить собственный опыт творчества без упора на изучение тех или иных областей искусства [2: с. 54].

Термин «самоотношение» был впервые введен грузинским психологом Н. И. Сарджвеладзе в 1974 году как «отношение субъекта к ситуации удовлетворения своей потребности в чем-либо, которое направлено на самого себя» [6: с. 120].

Самоотношение формируется под влиянием множества мотивов ведущих деятельностей, личностных смыслов, которыми наделяется «Я-образ». Е.Т. Соколова и С.Р. Пантелеев связывают формирование отдельных компонентов системы самоотношения, которые в интеграции образуют единое образование «Я» со степенью удовлетворения ведущих потребностей и мотивов:удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственног о достоинства, согласованность своего наличного и идеального «Я», самоу веренность, самообвинение [6: с. 123].

В период юношества наблюдается упрочение, интеграция и оформление в виде устойчивой структуры отдельных проявлений отношения к себе: вырабатывается собственная система эталонов оценки себя, развиваются способности проникновения в свой внутренний мир, появляется чувство неповторимости, индивидуальности, непохожести на других. Ведущим способом изучения собственного внутреннего мира становится анализ мотивов собственного поведения. С другой стороны, возникает диффузное, расплывчатое "Я", ролевая и личностная неопределенность, что вызывает множество тревожных переживаний. Именно поэтому в юношеском возрасте

решающее значение приобретает готовность молодого человека или девушки к формированию позитивного самоотношения, которое зависит от индивидуальной приоритетности задач взросления, удовлетворенности самореализацией в актуальных сферах социальной жизни [3: с. 190].

Важным условием поддержания позитивного самоотношения в юношеском возрасте является не только переживание внутренней силы и устойчивости, но и готовность к установлению связей со своей социальной группой, переживание чувства близости, единства, сотрудничества.

Таким условиям, на наш взгляд, отвечает феномен арт-терапии – направления в психотерапии, основанного на искусстве и творчестве, которое включает в себя диагностику, коррекцию, терапию психологических проблем личности. Арт-терапия полностью соответствует всё возрастающей потребности человека в мягком подходе к его проблемам. Обращение к мощному потенциалу искусства способствует гуманизации отношений, личностному развитию, формированию позитивного самоотношения [3].

Творческая деятельность каждому предоставляет возможность научиться компенсировать средствами искусства негативные переживания, моделировать коммуникативный процесс в общении с собственными произведениями и с окружающими людьми, почувствовать свою значимость [4].

Арт-терапевтические техники воздействуют одновременно на когнитивный и эмоциональный уровни Я-концепции. В момент рационального анализа опыта, который ранее не был осознан, активизируются ментальные процессы, возникает эмоционально-ценностное отношение личности к себе. В процессе арт-терапии человек переносит внутренние переживания и самоотношение вовне. Все, что до этого было скрыто, становится внешним объектом (рисунок, музыкальное произведение, игра цветов и т. п.), и он может взаимодействовать с этими объектами, манипулировать ими, таким образом модифицируя свой образ «Я» в одном или нескольких аспектах, и невольно переходит из категорий субъект-объектных отношений к субъект-субъектным [4].

Чтобы обосновать свое предположение о том, что использование различных техник арт-терапии окажет положительное влияние на формирование позитивного самоотношения в юношеском возрасте – мы провели исследование группы юношей и девушек в возрасте 19 – 20 лет, количество которых составляло 36 человек.

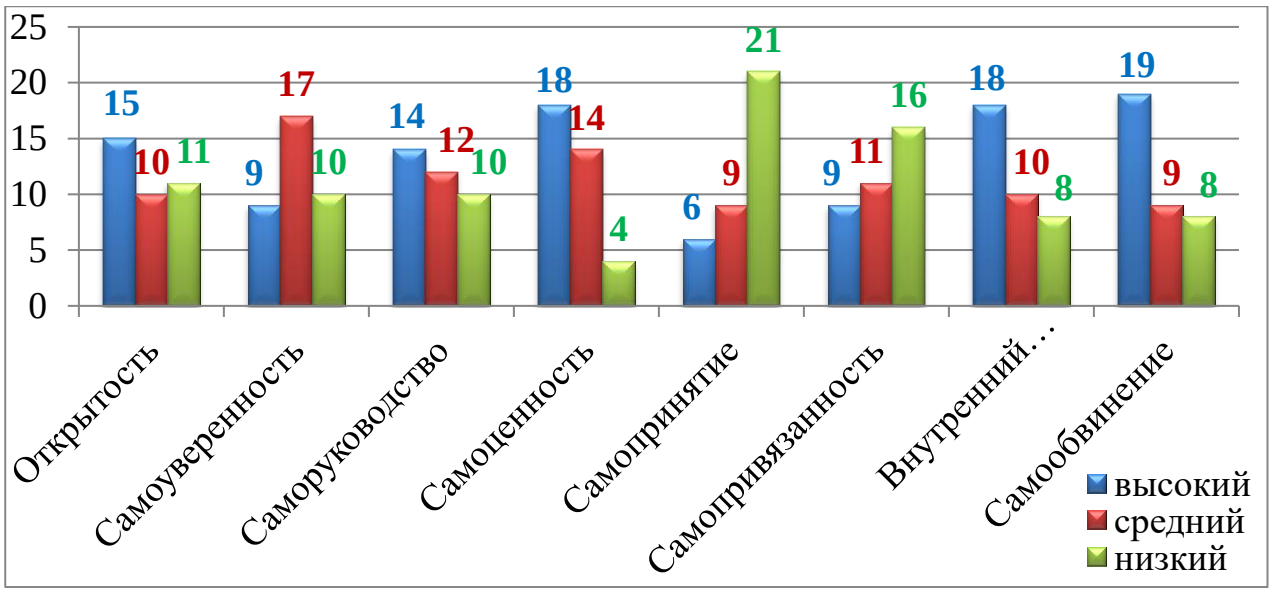
Мы провели диагностику выраженности отдельных компонентов самоотношения: открытости, самоуверенности, саморуководства, самоценности, самопривязанности, самопринятия, внутренней конфликтности и самообвинения, использовав методику исследования самоотношения (С.Р. Пантелеева, В.В. Столина). В основу понимания самоотношения положена концепция самосознания В.В. Столина, который выделял три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость. Самоотношение понимается в контексте представлений личности о смысле "Я" как выражение смысла "Я", как обобщенное чувство в адрес собственного "Я".

Участникам был предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Согласие с содержанием суждения обозначается знаком "+", несогласие – знаком "-" [6: с. 131].

Полученные результаты представлены в диаграмме №1.

Диаграмма №1

Результаты исследования компонентов самоотношения юношей и девушек (методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, В.В. Столина)



Анализ результатов показал, что 19 человек имеют высокую выраженность самообвинения, 18 человек – высокую выраженность внутреннего конфликта, 18 человек – высокую выраженность самоценности, 15 человек - высокую выраженность открытости, 14 человек - высокую выраженность саморуководства, а только 9 человек имеют высокую выраженность самоуверенности и самопривязанности, 6 человек принимают себя на высоком уровне; средний уровень самоуверенности имеют 17 человек, 14 человек имеют средний уровень самоценности, 12 человек умеют руководить собой, 11 человек имеют среднюю выраженность самопривязанности, 10 человек имеют средний уровень выраженности открытости, однако, 10 человек имеют внутренний конфликт на том же уровне; у 9-ти человек на среднем уровне выражено самопринятие, но и у 9-ти человек выражено самообвинение на том же уровне. 21 человек не принимает себя, у 16 человек отсутствует самопривязаность; 11 человек закрыты; у 10 человек отсутствует самопривязанность и самоуверенность; 4 человека не склонны к самообвинению и внутреннему конфликту. Таким образом, большинство участников группы имеют низкую самоуверенность, не принимают себя, склонны к внутренним конфликтам и самообвинению.

Для формирования позитивного самоотношения была разработана программа развития таких компонентов самоотношения, как: самоуверенность,

открытость, саморуководство, самоценность, самопривязанность, основанная на использовании различных техник арт-терапии. Учитывая полученные результаты диагностики самоотношения в программу были включены арт-терапевтические техники, направленные на развитие самопринятия и открытости.

На занятиях использовать активная групповую тематическую арт-терапия, так как «групповая форма работы позволяет развивать ценные социальные навыки, дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих, позволяет осваивать новые роли и проявлять латентные качества личности, наблюдать, как ролевое поведение влияет на взаимоотношения с окружающими; повышает самооценку; развивает навыки принятия решений. Большую роль играет создание позитивного настроя в начале занятия, постоянный интерес и положительная оценка со стороны других участников тренинга, рефлексия в конце каждого занятия» [5: с. 156].

Реализация программы предполагала использование различных направлений арт-терапии: изо-терапия (воздействие и коррекция посредством изобразительной деятельности); музыкотерапия (музыка используется в лечебных или коррекционных целях); куклотерапия (предполагает использование кукол и основана на процессах идентификации себя с различными персонажами). Особое внимание уделялось методам работы с цветом [1].

Результаты повторной дагностики позволили выявить тенденцию к позитивным изменениям в выраженности компонентов самоотношения, на которые была направлена работа. Удовлетворенность самим собой и принятие себя легло в основу позитивного отношения к себе.

Таким образом, самоотношение личности неразрывно связано с ее деятельностью и культурной и социальной средой, которая ее окружает, отражает обобщенные чувства позитивного или негативного отношения к себе и обладает сложным строением. Эффективным путем формирования у юношей

и девушек позитивного отношения к себе является арт-терапия, так как осуществляется за счет процесса гармонизации системы отношений.

Литература:

1. Азарова, Л.Н. Формирование эстетически развитой личности методом цветотерапии [Текст]/ Л.Н.Азарова //Искусство и образование. -2017. - №2(106). – С.100-108.
2. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности [Текст] / К. А. Абульханова. М.; Воронеж, 1999. С.54-55.
3. Копытин, А.И., Свистовская, Е.Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская – СПб.: Когито-центр, 2010. С. 190-191.
4. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин – СПб.: речь, 2002. С.255-256.
5. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. С.156-164.
6. Пантилеев, С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: хрестоматия / С.Р. Пантилеев – Самара, 2003. С.120-131.