ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

# РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

***Материалы***
***V Всероссийской научно-практической конференции***
***5-6 апреля 2018 г.***

**г. Москва**

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

# Материалы
# V Всероссийской научно-практической конференции
# «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

**г. Москва, 5-6 апреля 2018 г.**

**УДК 371; 37.03**
**ББК 74.0; 74.4**

*Рекомендовано к печати*
*Ученым советом института педагогики и психологии образования*
*ГАОУ ВО МГПУ*

*Редактор-составитель:*
А.И. Савенков

*Редакционная коллегия:*
А.И. Савенков, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; Н.Д. Десяева, доктор педагогических наук, профессор; Э.К. Никитина, кандидат педагогических наук, доцент; Б.В.Куприянов, доктор педагогических наук, профессор; М.В. Воропаев доктор педагогических наук, профессор; Н.П. Ходакова, доктор педагогических наук, профессор; В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент; П.В. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент.

**Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса:** материалы научно-практической конференции 5-6 апреля 2018 г. / Ред.-сост. А.И.Савенков. – М., 2018. – 342 с.

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 5-6 апреля 2018 г.

Тематика конференции отражает обсуждения широкого круга вопросов, касающихся современных образовательных практик, специфики формирования и перспектив развития современной образовательной среды в условиях мегаполиса. Проблемы, поднимаемые авторами в своих статьях, касаются самых различных аспектов развития педагогической и психологической науки: от общеметодологических и кросс-дисциплинарных вопросов до обсуждения отдельных методических форм и средств образования.

Материалы сборника адресованы широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогики и психологии образования.

**УДК 371; 37.03**
**ББК 74.0; 74.4**

© А.И.Савенков, составление, 2018
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МЕГАПОЛИСА

***Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В.*** Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании 8

***Морозова Н.А.*** Сетевое взаимодействие образовательных организаций общего и высшего образования 14

***Машарова Т.В.*** Реализация метапредметности как педагогическая проблема школы 19

***Алисов Е.А.*** Особенности студентоцентрированного обучения в казахстанских вузах 26

***Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А.*** Использование педагогами STEM-технологий в обучении детей младшего школьного возраста 32

***Сухоносов А.П.*** Актуальные проблемы обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса 36

***Двойнин А.М.*** Индоктринация в педагогическом контексте 42

***Добротин Д.Ю.*** Обновление содержания образования будущих учителей начальной школы с учетом использования технологии МЭШ 47

***Кривова В.А.*** Организация тьюторского корпуса в ИППО 55

***Антонова Н.Н.*** Стилистическая и смысловая корректность научного педагогического текста (на примерах из выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров) 61

***Борисова М.М., Павлова Н.П.*** Опыт подготовки студентов к летней педагогической практике 67

***Семенюк Н.М.*** Развитие педагогических воззрений на роль музыкального воспитания в социально-личностном развитии детей 74

***Смирнова И.Э.*** Образовательное событие в структуре учебного процесса вуза 80

***Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.*** Формирование эстетических компетенций у студентов педагогических специальностей 86

***Севальников А.А.*** Педагогические возможности детских музеев в образовательном пространстве мегаполиса 91

***Кардашова Л.В.*** Культурные ценности семьи как основа воспитания современного ребенка в России 96

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА**

***Поставнева И.В.*** Востребованность имплицитных представлений о личности в профессиональной деятельности педагога начальной школы 101

***Павленко Т.А***. Физический перфекционизм. Особенности проявления у студенческой молодежи 106

***Ковалев Г.Н.*** Социально-педагогическое сопровождение образования детей с ОВЗ 110

***Сухоносов А.П., Демина С.Н***. Педагогические и семейные конфликты как факторы влияния на развитие личности детей с различными психосоматическими состояниями 118

***Курганова Е.А., Листик Е.М.*** Профессионально-личностное становление студентов педагогического вуза в условиях летней практики в ДОЛ 122

***Коваленко А.П., Наумова Д.В.*** Психолого-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности у студентов педагогического вуза 128

***Алехина Т.Н.*** Работа педагога - психолога по оптимизации уровня тревожности у подростков 137

***Жукова И.В.*** Роль развития навыков целеполагания в повышении учебной мотивации старшеклассников 141

**ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА**

***Поставнев В.М.*** Предикторы учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования 148

***Сафронова М.А.*** Система обучения одаренных детей в Китае 153

***Травинова Г.Н.*** Познавательный интерес к миру профессий как ресурс личностного развития младших школьников 158

***Няголова М.Д.*** Сопоставительное исследование генезиса способностей в трудах Анри Валлона и С.Л. Рубинштейна 163

***Бандурка Т.Н., Соловьева Е.А.*** Сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности 169

***Володина Е.П.*** Реализация ценностных ориентаций личности в самостоятельной профессиональной деятельности одаренных психологов 177

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА**

***Сухова Е.И.*** Социализация дошкольника в современном пространстве детского сада: опыт Италии 182

***Карпова С.И., Рудницкая Н.М.*** Модель формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством театрально-игровой деятельности 186
***Виноградова Н.А., Сидоренко В.А.*** Социальная стратегия в управлении дошкольной образовательной организацией 192
***Ларионова Л.И., Трофимова Н.И.*** Проблема активизации когнитивных ресурсов детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе 197
***Полковникова Н.Б.*** Межэтническая толерантность как интегративное качество личности и педагогические ресурсы его развития в дошкольном детстве 202
***Мурашова В.В.*** Тьюторская деятельность в дошкольной образовательной организации 207
***Сапунова Е.С., Милёшина М.А***. Создание мультфильмов как современный подход к дошкольному образованию 212
***Зулумян Л.Н.*** Дошкольник – архитектор образовательной среды 216
***Быкова Н.В***. Педагогические технологии патриотического воспитания старших дошкольников с использованием русской народной сказки 222

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

***Криворотова Э.В.*** Возможности детской литературы для развития лингвистического мышления младших школьников 229
***Сильченкова Л.С.*** Применение схем-моделей в практике обучения первоклассников письменным видам речи 234
***Лихачев С.В.*** Возможности кейсовых заданий при подготовке будущего педагога к формированию языковой картины мира городского школьника 240
***Зозирова З.Т.*** Внеурочная работа с младшими школьниками над речевым этикетом 246
***Маркеева А.В., Петрова Д.Ю***. Формирование этической культуры младших школьников в процессе обучения их правилам этикета 251

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕГАПОЛИСА И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ**

***Глизбург В.И.*** Визуализация как средство формирования топологических понятий у младших школьников 255
***Калинченко А.В***. Робототехника как способ развития метапредметных умений у младших школьников 261
***Андреева М.Б.*** Формирование умений самоорганизации младших школьников на уроках математики 264

***Баукина А.В.*** Формирование компьютерной грамотности младших школьников через исследовательскую деятельность 270
***Борисова О.Г.*** Формирование положительной мотивации к изучению математики у первоклассников 275
***Дубровская А.В.*** Способы активизации познавательной деятельности младших школьников при обучении математике 280
***Елисеева Д.Ю.*** Автоматизированная система дистанционного изучения учебных дисциплин «студент» 283
***Полковникова О.Д.*** Интерактивные средства обучения младших школьников на уроке математики 287
***Садовник Л.А.*** Проблема формирования информационной культуры младших школьников 291
***Теплова Т.Г.*** Возможности занятий по математике в формировании у дошкольников социального интеллекта 297
***Чернышева Л.А.*** Влияние компьютера на здоровье детей дошкольного возраста 300
***Замаренкова Е.А.*** Проблемы формирования финансовой грамотности младшего школьника 303
***Никулина Н.В., Бабаева С.О., Алексеева В.В.*** Проект «Природные зоны земли» 309
***Алпатова М.П., Алпатова А.И.*** Общение ребенка с природой как важный фактор его развития 314
***Ковалева Н.Г., Краснова А.С.*** Квест «Тайны подводного мира» 321
***Емельянова Е.В.*** Особенности математических способностей у старшеклассников информационного профиля обучения 325
***Евлентьева А.Д.*** Формирование у младших школьников умения пользоваться математической речью 333
***Орешкина С.В***. Активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников при формировании устных вычислительных умений 338

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МЕГАПОЛИСА

***Степанов С.Ю.**, профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: stepanovs@mgpu.ru*
***Оржековский П.А.**, профессор МПГУ, г. Москва*
***Степанова Ю.В.**, педагог дополнительного образования, г.Москва*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЙ ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКОГО ПОЛИЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Работа осуществлена при поддержке РФФИ (грант № 17-29-09155 офи_м).

*В статье осуществляется критическое осмысление опыта применения в образовательной практике популярной методики "мозговой штурм" (brane storming), разработанной А.Осборном. В качестве альтернативы, лишенной выявленных в ходе анализа недостатков, предлагается разработанная С.Ю.Степановым методика рефлексивно-сотворческого полилога, которая может с успехом применяться в педагогической деятельности при развитии у обучающихся социальных, коммуникативных и кооперативных компетентностей непосредственно в ходе уроков при использовании групповых форм работы в общеобразовательной школе, так и при совершенствовании научно-исследовательской и проектной деятельности студентов, аспирантов и преподавателей высшей школы.*

*Ключевые слова: рефлексия, полилог, сотворчество, мозговой штурм, образование.*

В условиях, когда наука, инженерия и образование все больше востребуют креативный и познавательный потенциал человека, необходимый для прорывных научных работ и инновационных образовательных практик, актуальными становятся психологические и психолого-педагогические исследования, раскрывающие возможности культивирования творческого процесса с помощью коммуникативных техник и методов организации взаимодействия как ученых, так и преподавателей. К одной из таких психолого-педагогических и психолингвистических технологий относится методика рефлексивно-сотворческого полилога, разработанная С.Ю. Степановым [5]. Эта коммуникативная психолого-педагогическая технология создавалась на основе целого ряда фундаментальных психологических исследований, направленных на изучение закономерностей рефлексивной организации творческого дискурсивного мышления в условиях проблемно-конфликтных ситуаций при решении задач на сообразительность [3; 4; 6; 7]. При этом создавалась

технология полилога как альтернатива столь популярному сегодня методу «мозгового штурма», разработанному Алексом Осборном уже более 80-ти лет назад и внедренному им в различных сферах творческого деятельности [11].

Отправным моментом в изменении схемы и правил креативной коммуникации послужило критическое переосмысление тех психологических и психолого-педагогических издержек, которые обычно сопутствуют применению методики «мозгового штурма» в практике научной и образовательной деятельности. К числу таковых относятся:

- неравномерность развивающего эффекта методики для различных участников креативной коммуникации – случайный и спонтанный характер их включения в речевое взаимодействие часто приводит к тому, что наибольший психологический профит получают наиболее активные участники, а наименьший - пассивные;
- креативный потенциал не всех участников равномерно актуализируется и вовлекается в процесс коллективного творчества, а, соответственно, и не в полной мере используется для продуцирования идей и достижения решения поставленной проблемы;
- харизматичные, но не всегда самые креативные, как правило, захватывают лидерство в коммуникации, при этом это не всегда гарантирует порождение самых продуктивных идей, тем самым эффективность (коэффициент полезного действия) интеллектуальных, личностных и временных затрат часто оказывается не на высоте;
- мотивационно-эмоциональный фон взаимодействия участников в итоге может оказаться негативным, а в этом случае вовлеченность участников в процесс дальнейшей реализации спродуцированных идей или решения проблемы будет слабой.

В полилогической организации креативной коммуникации эти негативные моменты мозгового штурма преодолены. Остановимся на основных правилах и принципах построения полилогического взаимодействия участников креативного процесса.

Ключевой принцип полилога связан с идеями педагогики сотворчества [5; 7; 9; 10], согласно которым процесс культивирования – порождения, формирования, развития и реализации – творческого потенциала всех участников возможен при соблюдении направленности креативного процесса не только на конечный результат (т.е. на решение конкретной проблемы или задачи в какой-либо предметной или полипредметной области), но и на самих участников (т.е. на их взаиморазвитие, на преумножение их интеллектуальной и личностной ресурсности). Главным психологическим «механизмом» осуществления такой парадоксальной биполярной направленности креативности является способность человека рефлектировать себя и своего альте-эго

(осмыслять и переосмыслять свои и чужие стереотипы опыта) до, в процессе и после завершения процесса поиска решения поставленной задачи. Формы, виды и типы рефлексии (интеллектуальной и личностной, коммуникативной и кооперативной, экстенсивной и интенсивной, экзистенциальной и конструктивной, перспективной и ретроспективной и т.д. и т.п.) исследованы и описаны в трудах школы психологии рефлексии и рефлексивной психологии творчества [1; 3; 4; 7; 8]. Именно из-за этих принципов метод полилогической (спирально возрастающей траектории) организации продуктивного взаимодействия был назван рефлексивно-сотворческим полилогом.

Описанные принципы организации полилога в снятом (т.е. в упрощенном для его пользователей) виде могут быть сформулированы как следующие правила:

- мнение и идея каждого из его участников равноценны в независимости от уровня их компетентности относительно решаемой проблемы или задачи;
- право на высказывание своих идей или мнений получает каждый из участников в зависимости от уровня компетентности, от наименее компетентного к наиболее, т.е. сначала в полилог вступают те, чье мышление не забито готовыми стереотипами предшествующего опыта, взгляд на проблемы «не замылен», тем самым в процедуре полилога в равной мере используется энергия дилетантизма и энергия осведомленности и опытности;
- каждый следующий высказывающийся имеет право только на то, чтобы развивать идеи предшественников, добавлять ранее не звучавшие или совершенно новые идеи: критика любых идей какими бы причудливыми (глупыми, наивными, дурацкими и т.п.) не казались табуируется – таким образом всемерно стимулируется разнообразная, но продуктивная рефлексивность всех по отношению ко всем;
- все высказываемые идеи фиксируются в зрительном поле всех участников (например, на флипчарте или на экране через компьютер и проектор, каким-либо другим способом);
- продолжительность полилога и количество «кругов/спиралей» креативного взаимодействия определяется сами участниками, т.е. до тех пор, пока все не согласятся с тем, что поставленная проблема или задача решена, а цель достигнута.

Последовательное применение описанных правил, как показал разнообразный опыт авторов, позволяет достичь не только интеллектуально-познавательных эффектов, но также социально-психологических и психолого-педагогических.

К интеллектуально-когнитивным эффектам мы относим новаторский результат коллективного мышления и более высокую мотивацию участников не

только на этапе генерирования решения проблемы, но и на этапе его практической реализации. Для управленцев этот эффект важен тем, что с его помощью можно сплачивать команду и повышать степень ответственности каждого в отдельности ее члена и всех вместе за конечный результат деятельности.

К социально-психологическим эффектам применения полилога по сравнению с мозговым штурмом относится более гармоничное взаимодействие всех участников процесса в независимости от исходного уровня компетентности и их активности: все получают равные шансы на то, чтобы осуществить и развить свое интеллектуально-познавательное лидерство по отношению к другим участникам. В обычной практике организации дискуссий и диспутов роль лидера определяется либо стихийно, либо, как правило, намеренно закрепляется за формальным руководителем взаимодействия или за наиболее компетентным участником. Это частенько приводит к негативным эффектам, когда такой лидер начинает управлять процессом дискуссии в своих интересах и тогда рассчитывать на увеличение креативности ее продукта уже не приходится. В полилоге же функция лидирования является не закрепленной «намертво» за каким-либо одним участником, а транспорентной и скользящей, передаваемой по мере развития полилога от одного участника другому. И, соответственно, полилогический принцип «скользящего лидерства» играет значительную роль в формировании, развитии и реализации целого ряда метакомпетентностей (т.е. способностей и талантов) у участников полилога, важных для эффективной организации ими образовательной и научно-исследовательской деятельности, а также продуктивных коммуникаций в дальнейшем.

Психолого-педагогические эффекты связаны с тем обстоятельством, что развитие обеспечивается для всех участников, причем для наименее компетентных в более быстром темпе, чем для наиболее компетентных. Таким образом здесь имеет место быть *эффект акселерации, т.е. ускорения процессов развития и одновременно подтягивания «слабых» (якобы «бесталанных») к более «сильным» («одаренным»)*, а не наоборот. В не меньшей степени важным является и то, что полилог обеспечивает продуктивный учет индивидуальных особенностей участников, в первую очередь с точки зрения их исходного уровня компетентности. Тем самым он является весьма продуктивным методическим и психодидактическим способом реализации целей инклюзивного образования, где учитель может, не перетруждаясь и не впадая в состояние «педагогической шизофрении», когда он должен как бы раздваивать (а иногда «растраиваться» – в прямом и переносном смысле) как субъект образовательной деятельности для того, чтобы обучать детей с разным уровнем готовности в одном классе, одновременно обеспечивая всем им максимальный темп и качество развития. Примеры использования психолого-педагогического потенциала полилога в

системе естественнонаучного образования на материале обучения химии в средней и высшей школе описываются далее.

Так, организация полилога при обучении химии в школе, в вузе, а также при обсуждении на кафедре научно-методических проблем позволила П.А.Оржековскому [2] выявить ряд интересных особенностей и эффектов его применения. Эти особенности во многом связаны со сложностью и абстрактностью химии, как науки, а также с характером взаимоотношений членов групп и их мотивации.

Попытка организации рефлексивно-сотворческого полилога при обучении решению олимпиадных задач в 8-м классе позволила сделать следующие выводы. Восьмиклассники, только приступившие к изучению химии, не готовы к обсуждению способов решения расчетных задач. Это во многом связано с тем, что они до определенного времени плохо ориентируются в учебном материале, что не позволяет им проявить свою активность. Попытка фронтального обсуждения приводит к тому, что идеи высказывают только отдельные ученики. При организации обсуждения в группах наблюдается фиксация ролей отдельных школьников и пассивность остальных. В связи с этим был сделан вывод о целесообразности на этом этапе индивидуальной работы каждого школьника. По мере того, как ученики овладевают основными способами решения задач у них появляется потребность в обсуждении затруднений, с которыми они сталкиваются. Именно в этом случае оказывается эффективным организация полилога в ученических группах, изучающих химию в школе.

Выявлена низкая эффективность полилога и при обучении решению химических задач гетерогенных студенческих групп. В случае, если студенты сильно различаются в химической подготовке и мотивации обучения, то полилогическое обсуждение организовать очень сложно. Студенты с низкой мотивацией познания всячески уклоняются от обсуждения. Им вполне комфортно и привычно заявлять об отсутствии каких-либо идей. Наиболее эффективным полилог оказывается при обсуждении химических вопросов с группами студентов, имеющих среднюю и высокую мотивацию изучения химии. Студенты быстро понимают и принимают правила полилогического обсуждения и проявляют существенно большую активность, чем при проведении обычного семинарского занятия.

Полилогическое обсуждение оказывается весьма эффективным при повышении квалификации учителей химии. В начале, правда, учителя не всегда принимают правила полилога, скорее всего из-за того, что им трудно свыкнуться с тем правилом организации коллективного размышления, которое предполагает необходимость высказываться в зависимости от уровня компетентности в той проблемной области, из которой «пришла» задача. Со временем они перестают стесняться и обсуждение проходит интересно. После занятий, организованных

по методу рефлексивно-сотворческого полилога многие учителя благодарят преподавателя курсов повышения квалификации за интересную, развивающую и продуктивную форму работы.

Опыт применения полилога для организации обсуждения научно-методических проблем на семинарах с аспирантами позволила сделать следующие выводы. Первое время аспиранты предпочитают не задавать вопросы докладчику и отказываются выступать при обсуждении проектов диссертационных исследований своих же коллег. При этом профессора кафедры, участвующие в обсуждении, склонны по привычке сразу давать быстрые оценочные суждения, после которых обсуждение уже невозможно, т.к. преподавательский авторитет и статус не предполагают ответа со стороны аспирантов. Такая стереотипная схема научной коммуникации, как правило, приводит к тому, что научная дискуссия вырождается в банальную формальность. Соответственно, поначалу организовать полилогический процесс и поменять привычные стереотипы поведения весьма непросто. Вместе с тем, настойчивость руководителя при внедрении процедур полилогического процесса позволяет со временем сотрудникам кафедры привыкнуть к новой форме обсуждения научных работ. Это приводит к тому, что аспиранты становятся существенно активней. Они не бояться кого-то обидеть и нажить неприятности. Профессора в этих условиях внимательно следят за обсуждением, чтобы можно было что-то добавить после выступлений аспирантов, методистов и доцентов. Сложнее и интереснее всех приходится заведующему кафедрой, т.к. ему приходится приложить существенные интеллектуально-личностные усилия, чтобы оказаться на высоте целостного обобщения высказанных ранее идей и суждений, а также задать новую планку и масштаб научно-методологического дискурса всех участников полилогического действа. Следует отметить, что полилогическое обсуждение научных проблем со временем начинает вызывать все большее удовлетворение и энтузиазм у всех сотрудников кафедры, т.к. способствует сплочению ее коллектива, когда научная команда начинает приобретать статус научной или научно-практической школы, превращаясь в «конвейер» по расширенному воспроизводству высокопрофессиональных кадров вузовских преподавателей и исследователей.

*Литература*

1. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности человека: монография / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. М.: ИПРАН, 2002.

2. Оржековский П.А. Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии: докторская диссертация. М. 1998. 267 с.

3. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве: монография / Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. М.: ПЕРСЭ, 2002. 320с.

4. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления: монография / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. Запорожье: ЗГУ, 1992. 192 с.

5. Степанов С.Ю. К одаривающей педагогике сотворчества // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С. 40-48.

6. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества / Творчество и педагогика. М.: ИФАН, 1988. Т.IV. С. 40-46.

7. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций: монография. М.: Наука, 2000. 278 с.

8. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С.31-40.

9. Степанов С.Ю. О «кольцевой детерминации» естественнонаучного образования / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский // Образовательная политика. 2017. № 1. С. 3-16.

10. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты детерминационного кольца: монография / И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др. // под научной ред. С.Ю. Степанова. М.: МГПУ, 2017. 292 с.

11. Osborn A. F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. Read Books, 2011. 317 p.

***Морозова Н.А.,***
*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e -mail: n.moro@bk.ru*

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассмотрены проблемы сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования, постепенно превращающегося в многомерную, «связанную экосистему» в контексте принципов системности, открытости, и преемственности. Наиболее значимыми среди них являются проблемы организации самого сетевого взаимодействия, организации профориентационной работы среди школьников и использования множественности средств дополнительного образования на уровнях общего и высшего образовании в рамках сетевого взаимодействия,*

*способствующих реализации принципов дополнительности, практикоориентированности и свободы выбора будущей профессии обучающимися.*

*Ключевые слова: сетевое взаимодействие, общее образование, высшее образование, образовательная организация.*

*The article deals with the problems of network interaction of educational institutions of General and higher education, gradually turning into a multidimensional, "connected ecosystem" in the context of the principles of systemicity, openness, and continuity. The most significant among them are the problems of the organization of the network interaction, the organization of career guidance among students and the use of a plurality of means of additional education at the levels of General and higher education in the framework of network interaction, contributing to the implementation of the principles of complementarity, practice and freedom of choice of future.*

*Key words: network interaction, General education, higher education, educational organization.*

Современная образовательная система России постепенно трансформируется из «индустриальной» системы, состоящей из отдельных автономных (детский сад, школа, вуз) и не всегда достаточно связанных и преемствующих друг друга элементов, в многомерную, открытую, «связную образовательную экосистему. В этой экосистеме будут сосуществовать разнообразные образовательные элементы, от крупных хабов до маленьких центров. Она также может включать онлайн-курсы и форумы, мобильные приложения и устройства, приложения дополнительной реальности, массовые игры и множество других образовательных форматов. Новая экосистема будет возникать эволюционно, не уничтожая существующую, а вырастая из нее, предлагая существующим институтам новые роли и «экологические ниши» [3, с. 82]. Происходящая трансформация соотносится с содержанием статьи 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» закона «Об образовании в РФ», в которой подчеркивается, что «сетевая форма реализации образовательных программ (далее - сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [2]. В рамках такой экосистемы в контексте сетевого взаимодействия, становятся равноправными самые разнообразные образовательные взаимосвязанные элементы: от центров развития дошкольников до технопарков, наукоградов, музеев, театров, экспериментариумов с их разнообразными образовательными программами.

Высказанная мысль соотносится с положением, сформулированном в статье 15 закона «Об образовании в РФ»: «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» [2]. При этом, каждый из множества таких элементов призван в определенной мере в зависимости от его специфики, формировать универсальные учебные действия, компетенции обучающихся на каждом образовательном уровне, зафиксированные в федеральных государственных образовательных стандартах общего и высшего образования (ФГОС ОО и ВО). Вместе с тем, наряду с уже формируемыми компетенциями, например, авторы Доклада по результатам работы Global Education Futures и WorldSkills Russia выделяют ряд компетенций, соотносимых с экономикой будущего, называемых ими «навыками будущего». К ним авторы относят следующие компетенции: «эмоциональный интеллект, эмпатия; медиаграмотность, информационная гигиена; осознанность, умение управлять вниманием; экологическое мышление; креативность, умение находить нестандартные решения; кооперативность, умение решать нестандартные задачи в кооперации; способность учиться, в т.ч. выбирать свои стратегии обучения» [3, с. 81]. Сформировать эти навыки/компетенции/skills возможно лишь в результате преемственности содержания, методов, форм общего и вузовского образования, системного сетевого взаимодействия образовательных учреждений, преемственности образовательных программ, учебных планов, технологий. В процессе реализации такой преемственности и взаимодействия образовательных учреждений в России уже во второй половине XX века был опубликован сборник «Учебные планы для дифференцированного обучения учащихся 7-10 классов по различным направлениям общеобразовательной и трудовой подготовки» коллектива научных сотрудников НИИ школ МНО РСФСР: О.А. Боковнев, С.Г. Броневщук, И.Г. Димова, Н.Ф. Кривошеев, В.Г. Машинистов. В.А. Перов [1]. В 1989 году этими авторами было разработано 15 экспериментальных учебных планов дифференцированного обучения учащихся по ряду направлений: психолого-педагогическое, гуманитарное, физико-математическое, техническое, Земля и космос, роботостроение и ряд др. Обучение по этим планам уже тогда вызывало необходимость взаимодействовать с вузами, исследовательскими лабораториями, производствами, музеями и т.д. Такое системное эффективное взаимодействие в 90-е годы XX века сложилось в Москве и практически в каждом крупном городе России между учреждениями среднего общего

образования и высшей школы, как гуманитарного, так и технического направлений. Так «уже на 1 января 1997 года около 700 московских государственных общеобразовательных учреждений сотрудничают с более 100 государственными и негосударственными столичными вузами» [5, с.225]. К числу таких отнесем ведущие вузы Москвы: московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина, институт молодежи, Высшая школа экономики и целый ряд других. Здесь же необходимо отметить, что вузовские преподаватели привлекались для чтения спецкурсов, углубленного изучения отдельных учебных дисциплин, проведения научно-исследовательской работы, организации научно-практических конференций, олимпиад, тренингов, совместной разработки и апробации педагогическими коллективами школ и профессорско-преподавательским составом вузов новых педагогических технологий, учебных планов и программ, новых курсов, учебно-методических пособий, программ дополнительного образования. Особенно необходимо подчеркнуть значимость проведения совмещенных выпускных школьных экзаменов, в экзаменационные комиссии которых входили вузовские преподаватели, способствующих мотивации к дальнейшему процессу обучения, успешному поступлению в вузы [5, с.225]. Высокого уровня на фоне реализации этих учебных планов достигала профориентационная работа, заключавшаяся в создании школьных кабинетов профориентации и проведении в них уроков профориентации, в утверждении типовых положений о педагогическом классе средней общеобразовательной школы, о гимназических классах и др.

Последовавшие социально-экономические изменения в стране не позволили реализовать складывающееся взаимодействие школ и вузов, профориентационную работу в полной мере. Однако на современном этапе наблюдается возрождение прежних идей и направлений в виде проектирования технических, медицинских и других общеобразовательных классов. Участниками одного из таких сетевых проектов, например, по созданию инженерных классов, стартовавшего в 2015 году, являются: Департамент науки, промышленной политики и предпринимательства г. Москвы, Департамент образования г. Москвы, федеральные ВУЗы и московские предприятия. Проект нашел широкую поддержку в стране и в настоящее время во многих городах России функционируют инженерные классы, по учебным планам которых осуществляется обучение в них с 7 по 11 классы, а в ряде образовательных организаций – с 1-го или с 5-го классов. Наряду с реализацией проектов сетевого взаимодействия, еще одними из значимых проектов является возрождение наставничества и профориентационной работы в общем образовании, способствующих более осознанному выбору профессии обучающимися. Так,

Президент РФ В.В. Путин, встретившись с участниками форума «Наставник», подчеркнул, что «без любви к своей профессии невозможно добиваться никаких результатов - их просто не будет или они будут посредственными, - но она предполагает желание передать свои знания тем людям, которые достойны того, чтобы, будучи в этой профессии, развивать ее дальше - Как же можно любить свое дело и хотя бы не попробовать до своего уровня поднять людей, которые, по вашему мнению, способны к этому?» [4], а также предложил запустить «проект для ранней профессиональной ориентации учащихся 6-10 классов «Билет в будущее». Оператором проекта будет движение WorldSkills Россия. «В этом проекте, далее отметил В.В. Путин, на первом этапе, школьники могли бы обозначить свой профессиональный интерес через интернет, на втором - принять участие в работе в центрах компетенции, в том числе в центре «Сириус», а на третьем - получать гранты на приобретение практических навыков непосредственно в учреждениях или в крупных компаниях» [4]. Решая проблемы профориентационной работы на современном этапе развития российской системы общего образования целесообразно включить в сетевое взаимодействие школы, вузы, технопарки, наукограды, производства, специализированные музеи в городах России (например, в Москве - Политехнический музей, Дарвиновский музей, Московский зоопарк, Третьяковскую галерею и другие художественные музеи, музей космонавтики, музей «Восстание машин» и ряд др.); разрабатывать новые технологии и формы организации занятий в таких организациях; активнее использовать дворцы и дома творчества детей и молодежи с их колоссальным потенциалом средств, форм организации творческих занятий.

Еще одним из приоритетных путей решения проблем сетевого взаимодействия общего и вузовского образования в контексте принципов преемственности и комплементарности (дополнительности) является еще более тесное взаимодействие систем общего и вузовского дополнительного образования; более широкое использование многообразия форм дополнительного образования в самих образовательных организациях общего и высшего образования; обучение школьных и вузовских педагогов и преподавателей в системе повышения квалификации новым специализациям с присвоением квалификации «педагог дополнительного образования» и др.

Рассмотренные выше и ряд других направлений сетевого взаимодействия общего и вузовского образования позволят в обозримом будущем более успешно решать существующие проблемы совершенствования подготовки современных специалистов, соответствующие глобальным изменениям во всех сферах нашей жизнедеятельности и требованиям завтрашнего дня, создавая творческую образовательную среду во взаимодействующих образовательных организациях для полноценного освоения и реализации человеком нового списка

«грамотностей» [3, с. 74]: коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа.

*Литература*

1. Боковнев О.А. Учебные планы для дифференцированного обучения учащихся 7-10 классов по различным направлениям общеобразовательной и трудовой подготовки // Боковнев О.А, Броневщук С.Г., Димова И.Г., Кривошеев Н.Ф., Машинистов В.Г., Перов В.А. – М., 1989. – 73 с.
2. Закон «Об образовании в РФ». – М., 2012. - 295 с.
3. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. – М., 2017. – 92 с.
4. Проект - "Билет в будущее" [Электронный ресурс]: rg.ru>2018/02/14/putin…bilet-v-budushchee.html. (Дата доступа 19.06.2018).
5. Образовательные учреждения Москвы. Телефонный справочник// Отв. ред. Родионов Л.А. –М.: «Центр инноваций в педагогике», 1997. – 336 с.

***Машарова Т.В.***,
*профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*,
*e-mail: mtv203@mail.ru*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ШКОЛЫ

*В настоящее время становится очевидной идея, что целью достижения качественного образования не может быть только процесс обретения знаний. Автор статьи подчеркивает идею о том, что задача учителя заключается не в том, чтобы транслировать обучающемуся набор знаний, а предоставить ему возможность учиться, мыслить, развиваться.*

*В качестве требований к освоению основных результатов ООП Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определяют наряду с предметными и личностными. Это и есть так называемые метапредметные результаты. Метапредметные результаты определяют, что обучающиеся должны овладеть универсальными учебными умениями информационного, содержательного, логического, структурированного характера, большим объемом умений и навыков применения информационно-коммуникационных технологий для получения, накопления, интерпретации и представления различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, основами продуктивной*

*интерактивности, связи и сотрудничества с одноклассниками и родителями (законными представителями).*

*Реализация метапредметного подхода позволит учителю говорить с обучающимся о смысле жизни, её ценности, причём делать это не назидательно, а качественно и технологично.*

*Ключевые слова: процесс обучения, образовательный процесс, метапредметность, метапредметные результаты, метапредметный подход, образовательные технологии, принцип метапредметности, метапредметная составляющая, инновационные образовательные технологии, системно-деятельностный подход.*

*It is now becoming apparent that the goal of achieving quality education cannot be only the process of acquiring knowledge. The author of the article emphasizes the idea that the task of the teacher is not to translate the set of knowledge to the student, but to give him the opportunity to learn, think, develop.*

*As requirements to the development of the main results of the PLO, Federal state educational standards of General education are determined along with subject and personal ones. This is the so-called metasubject results. Metasubject results determine that students must master the universal educational skills of information, content, logical, structured nature, a large amount of skills and application of information and communication technologies for the production, accumulation, interpretation and presentation of various types of information, basic research skills, the basics of productive interactivity, communication and cooperation with classmates and parents (legal representatives).*

*The implementation of the metasubject approach will allow the teacher to talk with the students about the meaning of life, its value, and to do it not edifying, but qualitatively and technologically.*

*Key words: learning process, educational process, meta-subject, metasubject results, interdisciplinary approach, educational technology, the principle of metaproterenol, a meta-component, innovative educational technologies, system and activity approach.*

В настоящее время становится очевидной идея, что целью достижения качественного образования не может быть только процесс обретения знаний. Закономерным становится процесс: те сведения, которые мы предоставляем обучающимся, быстро теряют свою актуальность: то, что на сегодняшний момент времени является бесспорным, завтра заменяется новыми научными теориями или более точными исследованиями. Поэтому задача учителя

заключается не в том, чтобы транслировать обучающемуся набор знаний, а предоставить ему возможность учиться, мыслить, развиваться.

В виде требований к основным результатам освоения основной образовательной программы (далее – ООП) Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС) определяют наряду с предметными и личностными. Это и есть так называемые метапредметные результаты. Метапредметные результаты определяют, что обучающиеся должны овладеть универсальными учебными умениями информационного, содержательного, логического, структурированного характера, большим объемом умений и навыков применения информационно-коммуникационных технологий для получения, накопления, интерпретации и представления различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, основами продуктивной интерактивности, связи и сотрудничества с одноклассниками и родителями (законными представителями). Таким образом, определенным комплексом средств, служащих успешному обучению в течение всей жизни. Мы знаем, что в процессе формирования метапредметных результатов реализуется идея непрерывного образования, которая соответствует современной действительности.

Процесс изменения целевых направлений в образовании обусловил необходимость серьёзных нововведений в самом содержании образования и в организации образовательной деятельности. Вследствие чего возникают такие понятия, как «мета» предметный подход, «мета» предметное обучение, «мета» предмет, «мета» деятельность, надпредметная программа.

В связи с вышеизложенным считаем целесообразным дать толкование этих терминов. Метазнания – это знания о знаниях (эпистемология), способах их получения. Метапредметные результаты образовательной деятельности представляют собой основы деятельности, усвоенные обучающимися на примере одного, нескольких или всех учебных предметов. Данные основы возможно реализовать как в рамках образовательного процесса, так и при решении вопросов в реальных жизненных ситуациях. Метаспособы – способы решения познавательных задач. Они универсальны по своей природе. Метаумения это общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные компетенции. К метаумениям можно отнести:

− теоретическое мышление (обобщение, подведение итогов, классификация, выделение понятий, подтверждение гипотез, структурирование информации, называние ключевых идей, определение понятий, классификация, доказательство);

− навыки обработки информации (обобщение, рассмотрение, интерпретирование, оценка, аргументация, умение свёртывать полученные сведения);

− критическое мышление (умения определять факты от мнений, определять соответствие задач фактам, точность источника, двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятое отношение, логические несоответствия);

− творческое мышление (изменение, корректировка, определение новой функции, представление проблемы в стандартной ситуации, структуры объекта, возможность решения, введение новых способов деятельности наряду с прежними);

− регулятивные умения (постановка вопросов, выдвижение гипотез, определение целей, структурирование деятельности, определение тактики, контроль, исследование, изменение своей деятельности);

− качества мышления (гибкость, лаконичность, диалектичность, способность к широкому представлению, изменению) [1].

В настоящей статье отметим, что в начале XX в. были разработаны метапредметный подход в образовании и аналогично метапредметные образовательные технологии для того, чтобы разрешить вопросы разъединения, обособленности, изолированности друг от друга различных научных дисциплин.

Общеизвестно, что мир, в котором живут современные дети, имеет органичную и целостную структуру. Для понимания его и возможности существования, нужно уметь различать взаимосвязи и области сочетания разных явлений, событий, фактов и пр., владеть способами межпредметной интеграции. Процесс интеграции констатирует дополнение одной науки (одного учебного предмета) другой наукой (другим учебным предметом) (элементарное сложение ЗУН), то метапредметный подход ориентирует нас на приобретение нового знания высокого уровня. Значение метапредметного подхода заключается в том, что в виде содержания образования предстают культурные техники и способы мышления и деятельности.

Чем старше ребёнок, тем меньше у него становится мотивация к учебной деятельности. Ценность обучения снижается, а смыслы, которые бы имели на него влияние, педагогам массовых школ находить всё труднее. Также за отдельными предметами смысл обучения не виден вообще, особенно в подростковом возрасте. Реализация метапредметного подхода позволит учителю говорить с обучающимся о смысле жизни, её ценности, причём делать это не назидательно, а качественно и технологично. Как показывает практика, реализовать принцип метапредметности в условиях современной школы можно на основе нескольких способов. Представим эти способы.

1. Включение в учебный план школы специальных метапредметов. Этот способ выступает наиболее эффективным, но весьма сложным.

Учебные занятия имеют отличия от традиционных предметов и заключают в себе идею предметности и надпредметности одновременно. Ю.В. Громыко [2] считает, что в основе метапредмета лежит мыслительный тип интеграции учебного материала. Обучающийся, изучая разные предметные области, на основе различного учебного материала задействует подобные приёмы: анализ, синтез, воображение, схематизацию, проблематизацию. Если обучающийся владеет этими приёмами, то у него исчезает затруднение с заучиванием больших объемов информации.

Обучающийся изучает различные темы в контексте целостного восприятия мира. При выполнении работы на основе разного предметного материала, у обучающегося предметом своего осознанного отношения выступает не содержание учебного материала, а сам способ своей деятельности с этим материалом. Обучающийся начинает анализировать процесс своей деятельности (мыслительная деятельность, двигательная активность и др.). Так, у него возникает необходимость обнаружения, что, несмотря на разные предметные материалы, он зачастую делал одно и то же, потому что работал с одной мыслительной операцией.

Разработчиками метапредметов выделены следующие деятельностные единицы содержания: знание, проблема, знак, задача.

Назовем профессиональные умения, которые требует от учителя метапредметный подход:

1. Работа с понятиями, которые изучаются в рамках метапредметов как деятельностные единицы содержания обучения. То, что в традиционной школе называют понятием, чаще всего оказывается всего лишь представлением, обретенным в результате усвоения эмпирических знаний, область мыслительных процессов при создании которых имеет четкие ограничения: «анализирование конкретных и чувственных данных, чтобы выделить формально-общие признаки и составить классификации; идентификация конкретных и чувственных объектов для присоединения в тот или иной класс» (В.В.Давыдов) [3].

Подобные мыслительные действия представляют собой простейший способ «наведения порядка» в получаемых чувственных впечатлениях.

Метапредмет работает не с эмпирическими знаниями, а теоретическими. Теоретическое знание представляет собой ответ на вопрос о сущности какого-либо явления. За ним всегда предстает владение общим способом действия, понимание условий происхождения этого знания. Они нужны, если имеется

необходимость понимания о представлении сути того или иного объекта, установлении его будущего, об использовании его в своих целях.

Для того чтобы школьник в процесс учения стал способным к пониманию и освоению разных сфер человеческой культуры, чтобы в нём развилась способность мышления, усвоения эмпирических знаний недостаточно. Содержанием метадеятельности должны являться теоретические понятия и соответствующие им общие способы и средства человеческой деятельности. Владеть общим способом действия – означает безошибочно решать любую задачу определённого класса, понимая основания собственных действий, ощущая границы применимости данного способа. Если педагог раскрывает для обучающегося такой способ работы с понятием и передает его школьнику в качестве средства его собственного действия, то следует подчеркнуть, что педагог умеет грамотно работать с понятием.

2. Новый вид обобщения требует нового вида общения, поэтому занимаясь преподаванием метапредметов, учителю необходимо уметь обеспечивать учебное сотрудничество, «при четком распределении действий между участниками, в рамках которого возможно действия одного партнёра проверять через действия другого партнёра» (Г.А. Цукерман) [4]. На протяжении всего обучения в школе ученик активно вовлекается в разные совместно-распределённые процессы деятельности. Однако следует отметить, что только овладение одной определенной формы взаимодействия подтверждает его становление как ученика. Этой формой взаимодействия как раз и является учебное сотрудничество.

Учитель в рамках учебного сотрудничества, организуя деятельность обучающихся, должен обеспечить условия для постановки обучающимися учебной задачи. А обучающиеся – решить учебную задачу, владея при этом общими способами деятельности и определенными научными понятиями. Всё это осуществляется с целью, чтобы при решении учебной задачи наблюдались изменение, увеличение, в способностях и возможностях каждого обучающегося, следовательно, его развитие.

3. В заключение каждого занятия или на какой-то определённой его стадии педагог должен уметь обеспечить осознанное овладение обучающимся содержания, ориентируя его сознание на то, что происходило во время учебного занятия именно с ним, а также с другими обучающимися, то есть рефлексию.

4. Введение метапредметов требует от педагога хорошего знания содержания материала по учебным предметам в условиях реализации требований ФГОС. Это позволит педагогу грамотно использовать учебные материалы вкупе с деятельностными единицами содержания.

2. Ещё один способ реализации метапредметного подхода в организации урочной деятельности – это уроки с включением в структуру основных элементов метапредметного подхода. Особенностью этих занятий является включение в предметную тему урока метапредметной составляющей.

3. Следующий эффективный инструмент достижения метапредметных результатов в образовательном процессе в современной школе – использование инновационных образовательных технологий, основу которых составляет системно-деятельностный подход.

4. Метапредметное обучение может быть реализовано в рамках создания надпредметных программ, которые характеризуются спектром преимуществ перед учебными. Назовем эти преимущества:

− преимущества служат источником для преодоления фрагментарности знаний обучающихся и развития общеучебных компетенций;

− цели и задачи этих программ ориентированы на конкретный практический результат;

− они конструируются под решение реальных проблем обучающихся, связанных с их социальной жизнью, самоопределением, предпочтениями и склонностями, а потому именно такое обучение и становится поистине личностно ориентированным;

− процесс разработки и реализации таких программ становится причиной объединения команды педагогов, деятельность которых направлена на реализацию одной цели.

Процесс разработки надпредметных программ выступает главным направлением инновационной деятельности образовательных организаций, поскольку содержание этих программ позволяет учитывать особенности и познавательные способности обучающихся, потенциал педагогического коллектива.

*Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения/ Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация "Развивающее обучение". М.: ОПЦ "ИНТОР", 1996. 541 с.

4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

***Алисов Е.А.***
*профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: evgenii.alisov@mail.ru*

# ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНСКИХ ВУЗАХ

*В статье предпринимается попытка обзорного анализа реализации принципа студентоцентрированного обучения в казахстанских вузах на примере Евразийского гуманитарного института и Карагандинского государственного университета.*

*Ключевые слова: студентоцентрированное обучение, Болонская декларация, индивидуальный маршрут обучения.*

*In article an attempt of the survey analysis of realization of the principle of studentotsentirovanny training in the Kazakhstan higher education institutions on the example of the Euroasian humanitarian institute and the Karaganda state university is made.*

*Keywords: studentocentrirovanny training, Bologna declaration, individual route of training.*

В Республике Казахстан все реализуемые в вузах образовательные программы проходят обязательную аккредитацию, заключающуюся в официальной экспертизе, проводимой аккредитационным агентством с целью установления соответствия подготовки по данной программе принятым стандартам и требованиям, и преследующую цели: а) обеспечения получения выпускниками аккредитованных образовательных программ квалификаций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; б) содействия дальнейшему совершенствованию и постоянному улучшению качества подготовки студентов; в) поддержки постоянных инноваций в ходе реализации образовательной программы; г) стремления к прозрачности сопоставимых образовательных программ.

Процедура специализированной аккредитации осуществляется по стандартам аккредитации образовательных программ высшего образования, разработанным в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании»; новой редакцией Европейских стандартов и руководств для обеспечения качества образования (ESG), принятых в мае 2015 г. в г. Ереване министрами образования стран, подписавших Болонскую декларацию; международной практикой по аккредитации образовательных программ высшего образования.

В фокусе внимания системы внутреннего обеспечения качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях две основные цели: прозрачность и совершенствование.

В соответствии с новой редакцией ESG, в стандартах сделан акцент на студентоцентрированном обучении.

Студентоцентрированное образование (Student-Centred Approach in Education) выступает «основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, предполагающим смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли научно-педагогических работников в "трансляции" знаний) на учение (как активную образовательную деятельность студента)» [2, с. 134].

В состав команды аудиторов по проведению специализированной (программной) аккредитации, помимо представителей академической общественности Казахстана, работодателей, студентов, входят и международные эксперты. Ниже приводится обзорный анализ реализации принципа студентоцентированного обучения в образовательном процессе двух казахстанских вузов: Евразийского гуманитарного института (ЕАГИ, г. Астана) и Карагандинского государственного университета имени академика Евнея Арстановича Букетова (КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда), проведенный автором статьи в качестве международного эксперта команды аудиторов при аккредитации образовательной программы «Педагогика и психология».

Студентоцентированное обучение основывается на проявлении уважения по отношению к студентам, их потребностям и индивидуальным предпочтениям в выборе индивидуального маршрута обучения.

В образовательной программе по специальности «Педагогика и психология» в ЕАГИ предусмотрены две образовательные траектории: «Психология развития и образования» и «Психология менеджмента и организационная психология». Реализуемые образовательные траектории создают предпосылки для подготовки выпускника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Для определения индивидуальной учебной траектории каждому студенту предоставляется помощь эдвайзера специальности, организуются презентации дисциплин для формирования индивидуального учебного плана. Процедура записи студентов на учебные дисциплины (регистрация) регламентируется Правилами регистрации обучающихся на дисциплины в ЕАГИ, и осуществляется отделом регистрации. Регистрация на дисциплины и выбор

преподавателей осуществляется в электронном виде через отдел регистрации, что свидетельствует о четкой системной организации операциональной стороны выбора студентами индивидуальной траектории образовательной деятельности.

При проведении внешнего аудита комиссия убедилась, что образовательная программа реализуется с помощью кредитной технологии, используется балльно-рейтинговая система оценки знаний. Все методы преподавания и виды контроля учебных достижений студентов отражены в ОП и в силлабусах дисциплин. В начале учебного года на заседании кафедры утверждаются экзаменационные вопросы, темы тестовых вопросов или творческие задания по дисциплинам. Методическая секция кафедры осуществляет регулярный аудит содержания и качества экзаменационных вопросов и тестов.

Вместе с тем, имеющиеся фонды оценочных средств недостаточно отражают специфику модулей, представленных в учебном плане, являясь выраженно аддитивным вариантом контрольных вопросов и заданий по отдельно взятым дисциплинам. Востребовано более интенсивное использование индивидуальной накопительной оценки (включая самооценивание), портфолио достижений студентов.

В течение всего срока обучения проводится постоянный мониторинг качества знаний и умений каждого студента. Ежемесячно проводится анализ успеваемости, в конце каждого семестра подводятся итоги по каждой группе, и специальности в целом. Итоги экзаменационной сессии обсуждаются на разных уровнях, по результатам обсуждения принимаются управленческие решения. Текущий и рубежный контроль осуществляются преподавателем в рамках практических занятий и СРСП, результаты заносятся в рейтинг-лист по дисциплине. Результаты академического контроля по дисциплине доступны студентам в АСУ «Платонус». Высокие показатели текущей успеваемости и итоговой аттестации подтверждаются результатами мониторинга остаточных знаний, который ежегодно проводятся на выпускном курсе обучения.

В ЕАГИ большое внимание уделяется соблюдению Кодекса чести студентами и преподавателями «нулевой терпимости» ко всякого рода бесчестному отношению к учебе, обучению, получению оценок. Научно-педагогические работники, обучающиеся и сотрудники стремятся к взаимному уважению в отношениях [1, с. 8-10].

Имеет место четкая организация научно-исследовательской работы студентов, которые активно участвуют в республиканских, общегородских научных конференциях студентов, а также в ежегодной межвузовской научной конференции студентов и магистрантов «Наука и новое поколение», проводимой на базе ЕАГИ.

В целях получения информации о состоянии учебного процесса и качестве педагогической деятельности преподавателей по окончании учебного курса проводится анкетирование, которое показало высокую оценку студентами преподавателей. В институте регулярно проводятся социологические опросы студентов и выпускников на предмет их удовлетворенности качеством реализации образовательных программ. По результатам опроса в текущем учебном году этот показатель составляет от 89,5 до 92,8%. Одним из приоритетов образовательной политики вуза выступает психолого-педагогическое сопровождение социализации студентов в период обучения [3, с. 94-99].

В КарГУ им. Е.А. Букетова ежегодно в рамках проведения конкурса «Студент года КарГУ им. Е.А. Букетова» определяются лучшие студенты в номинациях «Студент года», «Интеллектуал года», «Талант года», «Спортсмен года». С целью максимальной реализации творческого потенциала студентов ежегодно проводятся литературно-музыкальные вечера, конкурс «Лучшая студенческая группа», фестиваль национальных культур «Мы – одна страна, один народ!» и др. Также ежегодно в рамках Международного Дня студентов проводится Форум молодежи студентов «Мы – будущее Казахстана!».

Студенты всех факультетов принимают активное участие в культурно-досуговых мероприятиях, организуемых и проводимых в университете, а также в городских, областных праздничных программах, студенческих акциях, форумах, фестивалях, посвященных общественно значимым датам и событиям. Информация о деятельности Комитета по делам молодежи и органов студенческого самоуправления доступна через размещение на официальном web-сайте КарГУ, в социальных сетях, в университетской газете «Мир молодежи» в формате статей, заметок, объявлений, фотоматериалов и др.

Информация об академических достижениях студентов, систематическое ведение сбора данных по студентам, мониторингу и управлению информацией о прогрессе обучающихся образовательной программы отражена в системе «Электронный университет КарГУ» (пиктограмма «Кредитная система»). Для студента в системе «Электронный университет КарГУ» предусмотрен «Личный кабинет студента», где размещены его данные, каталог элективных дисциплин, индивидуальный учебный план, история учебных достижений, транскрипт, справочник-путеводитель, академический календарь.

Мониторинг итоговой аттестации предполагает оценку итоговой государственной аттестации, которая предусматривает, как правило, сдачу государственного экзамена по профильным дисциплинам, а также защиту дипломной работы. В ходе экспертизы были выборочно проанализированы тексты нескольких защищенных дипломных работ. В частности, примером дипломной работы, соответствующей предъявляемым уровню бакалавриата

требованиям (в т.ч. сбалансированности педагогического и психологического компонентов), является ВКР, защищенная под руководством проф. Ж.А. Кармановой на тему: «Особенности формирования толерантности в подростковом возрасте».

Из числа 73 обучающихся-инвалидов в вузе, 16 являются студентами педагогического факультета, для них созданы все необходимые условия, позволяющие учитывать их ограниченные возможности здоровья в процессе организации образовательного процесса. Однако, выпускники вуза отмечают недостаточность уровня подготовки по вопросам организации инклюзивного образования.

В КарГУ им. Е.А. Букетова, так же, как и в ЕАГИ, сложилась практика проведения социологических опросов студентов на предмет их удовлетворенности качеством обучения. С этой целью отделом оценки и мониторинга качества образования разрабатывается годовой план проведения социологических опросов, которые носят институциональный характер.

Тематика опросов направлена на выявление студенческого мнения о качестве организации учебного процесса, экзаменационной сессии, оценки знаний, гостевых лекций зарубежных профессоров, программ академической мобильности и др. Результаты анкетирования рассматриваются на плановых заседаниях кафедр, научно-методического совета университета. Например, в отчетный период были заслушаны доклады на темы: «Оценка студентами качества организации программ академической мобильности» (2014-2015 уч. г.), «Оценка обучающимися качества проведения гостевых лекций» (2015-2016 уч. г.) и др.

Проведенный в отчетный период (2014-2015 уч. г.) социологический опрос, в котором приняло участие 69% студентов программы «Педагогика и психология», показал, что удовлетворенность качеством обучения составила 94%. В частности, студенты высоко оценили качество проведения профессиональной практики, степень соответствия изучаемых дисциплин получаемой специальности (100%), организацию воспитательной работы, обеспеченность учебной и научной литературой (98%); качество преподавания, уровень приобретенных теоретических знаний и приобретенных умений и навыков (96%), организацию самостоятельной работы и НИРС, эффективность системы оценивания знаний (94%).

В ходе анкетирования студенты внесли свои предложения по улучшению программы обучения, например, включить в тематику учебных курсов вопросы, способствующие расширению представлений студентов о развитии системы образования в Казахстане и европейских странах; открыть в учебном корпусе Зал

электронных ресурсов. С учетом этого в образовательную программу была включена элективная дисциплина «Система образования в Казахстане», организованы курсы лекций гостевых профессоров из Чехии и Великобритании о специфике образования в странах Евросоюза; в учебном корпусе педагогического факультета открыт Зал электронных ресурсов.

Студентоцентрированное обучение требует внедрения в образовательный процесс казахстанских вузов элементов активной обучающей среды, которые предполагают сокращение аудиторных занятий, увеличение объема самостоятельной работы студентов и необходимости активного управления и контроля обучения, оценки качества самостоятельной работы студентов. Создание элементов активной обучающей среды (электронные учебники, электронные лекции, презентационные материалы, компьютерные обучающие системы) осуществляют преподаватели, а наличие электронных ресурсов обеспечивает быстрый доступ к необходимой учебной и научной информации и позволяет динамично обновлять содержание изучаемой дисциплины.

Студентоцентрированное обучение обусловливает необходимость непрерывного повышения квалификации преподавателей с целью эффективного использования технологий студентоцентрированного обучения, в числе которых умение планировать учебную работу по предмету, проводить научно-методический анализ учебного материала, выбирать методические приемы обучения и компьютерные приложения с учетом особенностей данных технологий и профиля специальности, использование соответствующего программного обеспечения.

*Литература*

1. Алисов Е.А. Межсубъектные отношения как этический фактор эффективности исследовательской деятельности в вузе / Е.А. Алисов // Современные проблемы гуманитарных и социальных наук: Материалы международной научно-практической конференции / Под общей редакцией А.К. Кусаинова. Астана: Евразийский гуманитарный институт, 2017. С. 8-10.

2. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-а пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-а тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 142 с.

3. Оспанова Я.Н., Алисов Е.А. Социализация студентов в период обучения в вузе / Я.Н. Оспанова, Е.А. Алисов // Вестник Евразийского гуманитарного института. 2017. № 4. С. 94-99.

***Ганичева А.Н.,*** *к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
***Каитов А.П****., к.с.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
***Львова А.С.*** *к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
***Любченко О.А.,*** *к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
***Маринюк А.А.*** *д.и.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
***Серебренникова Ю.А****., к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье раскрываются возможности вуза в подготовке педагога начального образования к использованию ресурсов stem-образования.*

*Ключевые слова: stem-образование, педагог начального образования, инновационные технологии.*

В настоящее время перед образовательными организациями и досуговыми центрами остро стоит вопрос о путях совершенствования работы по научно-техническому конструированию среди детей младшего школьного возраста с использованием инновационных методов и технологий. Решить данную проблему позволяют действующие на постоянной основе научно-технические ярмарки-лаборатории – STEM-парки, которые в последнее время создаются в целях популяризации науки. Помимо STEM-парков большую роль в развитии робототехнических компетенций детей младшего школьного возраста играют - Hackerspace сообщества, технические клубы, а также кружки научно-технического творчества.

В сложившейся ситуации к педагогам предъявляются дополнительные требования по освоению инновационных технологий и трансляции собственного опыта детям. Одновременно происходит интеграция информационно-телекоммуникационных технологий, робототехники и искусства. Совершенствуются и становятся доступнее средства моделирования и прототипирования, устройства виртуальной реальности. [1]

Подготовка педагогов в современных условиях должна носить комплексный характер. Для обеспечения эффективного учебного процесса в школе педагогам необходимо освоение как современных технологий обучения и воспитания, так качественного оснащения образовательного процесса, которое дает возможность организовать познавательную деятельность обучающихся.

Образование в модели STEM объединяет науку, технологии, инженерное дело и математику. Базовой ступенью подготовки педагогов в новых условиях является приобретение общих знаний в области робототехники – науки, занимающейся разработкой автоматизированных технических систем. Получив активное развитие в промышленности, робототехника плавно перешла в

образование. Следуя запросам экономики и вызовам времени, в подготовке учителей начальных классов ощущается нехватка современных образовательных программ, развивающих компетенции в области мехатроники, робототехники, электроники, программирования и других сфер технического творчества. В младшем школьном возрасте продолжает закладывается фундамент психофизического здоровья, создаются основы интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер личности. Конструирование роботов из образовательных комплектов – конструкторов, является одним из самых часто встречающихся видов развития мелкой моторики, а также речи, мышления, воображения, внимания, памяти, интеллекта детей.

Создание условий для изучения основ конструирования роботов различных типов и видов, алгоритмизации и программирования с использованием программируемых микроконтроллеров, развития научно-технического и творческого потенциала личности школьника путём организации его деятельности в процессе интеграции инженерно-технического конструирования и основ робототехники является основой познания, научно-технического творчества и залогом успешного обучения в старшей школе.

Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач начального образования:

- оказание содействия в конструировании роботов на базе микроконтроллеров;
- исследование среды программирования микроконтроллеров;
- поддержка в составлении программы управления роботами при использовании кинетического, графического, спрайтового способов программирования;
- развитие творческих способностей и образного, технического, логического мышления ребенка;
- формирование представлений о проектной деятельности и формирование навыков проведения эксперимента;
- развитие умения работать по предложенным инструкциям по сборке моделей роботов и творчески подходить к решению задачи;
- развитие умения отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем рассуждений.

Современные подходы интеграции робототехники в образовательный процесс начальной школы заключаются в том, что сложные технологические процессы, методы, подходы и приемы, предстают перед школьником в адаптированном, доступном виде, а навыки робототехники передаются в игровой форме. Младший школьник играет, используя потенциал интерактивных инновационных технологий. В строительных, подвижных,

дидактических, сюжетно-ролевых, творческих игр применяются различные типы и виды роботов из базовых робототехнических наборов.

Для обучающихся начальной школы оптимальными условиям развития робототехнических компетенций будет проведение занятий два раза в неделю в течение учебного года. При таком режиме обучения у детей будет сформировано углубленное представление о художественном и техническом конструировании и моделировании роботов и механизмов, типах и видах роботов, их роли в современном обществе, программировании, основах моделирования роботов и организации игры с использованием различных типов роботов и механизмов.

Базовыми знаниями в новых условиях при подготовке педагога является знакомство с робототехническими микроконтроллерами, принципами их работы и основами программирования. Микроконтроллер или контроллер - это микросхема для управления электронными устройствами. По сути, контроллер является мозгом робота, который получает информацию из внешнего мира с помощью сенсоров и передает управляющие сигналы в актуаторы. Микроконтроллеры является основной частью робототехнического образовательного комплекса или модуля. Существует множество различных микроконтроллеров, различающихся по типу процессора, объему и типу памяти, составу периферийных интерфейсов, и т.п. К наиболее популярным можно отнести Arduino, Raspberry PI, Baikal, Iskra. Каждый из таких микроконтроллеров-процессоров имеет свои особенности, как конструктивные, так и в области программирования. Объединяет их функциональность и простота работы с ними.

К программным требованиям, умениям и навыкам в результате практической подготовки педагогов в области stem-образования следует отнести следующие умения:

- подбор компонентов роботов для различных задач;
- взаимодействие с роботами и механизмами, используя устройства ввода-вывода информации;
- определение состояния исполнения программы робота и скрипта механизма по индикаторам и шкалам;
- ручное управление роботом или механизмом;
- воспроизведение записанную кинетическим способом программу робота или механизма;
- использование интерактивных свойств роботов;
- применение роботов и механизмов в различной игровой деятельности.

Большое количество методик работы разработанных STEM-образованием и hackerspace интернет сообществами облегчает приобретение необходимых компетенций в области робототехники. Объединяющей чертой также является большое количество совместимых модулей, робототехнических и

информационно – коммуникационных устройств ввода-вывода информации. Основными отличительными характеристиками микроконтроллеров является их программное обеспечение, интерпретаторы и компиляторы, которые в первую очередь, определяют выбор того или иного контроллера для конкретного робототехнического STEM-проекта. Для определенных полупрофессиональных микроконтроллеров, может существовать одновременно несколько технологий программирования, на основных языках программирования, или способов интерпретации, для потребителей, не владеющих языком программирования. В связи с чем, для реализации робототехнического проекта, основополагающим критерием успешной его реализации является выбор подходящей методики. Современные облачные сервисы позволяют STEM-сообществу полноценно работать над образовательными робототехническими проектами. Проводить испытание микропрограммы стало возможно, так же в виртуальной среде и облачных онлайн сервисах, задолго до начала сборки электронных и электромеханических компонентов образовательного робототехнического STEM-проекта. Облачные интерпретаторы при применении соответствующих прогрессивных методик, веб-приложений, мобильных приложений управления микроконтроллером позволяют под руководством педагога организовать успешную работу над робототехническим STEM-проектом старшего дошкольника и ученика начальной школы.

На основании изложенного видна необходимость в формировании у педагогов педагогического направления знаний, умений и навыков об интерактивных информационно-коммуникационных техниках и средствах, овладение технологией программирования, интерпретирования, компилирования микропрограмм различными средствами и методами, организации облачного STEM-пространства для совместной с участниками образовательного процесса он-лайн работы над проектом.

Освоение педагогами самых последних разработок в области STEM-технологий способно решить задачу формирования научно-технических и конструкторских компетенций у детей младшего школьного возраста, повысить качество образования подрастающего поколения, а также решить проблему дефицита учителей, готовых организовать учебный процесс на современном оборудовании и с использованием образовательных технологий, формирующих инженерно-технические компетенции учащихся.

*Литература*

1. Копосов Д.Г. Начала инженерного образования в школе // В сборнике: Использование цифровых средств обучения и робототехники в общем и профессиональном образовании: опыт, проблемы, перспективы. Сборник

научных статей II Международной научно-практической конференции. 2015. С. 93-96.

2. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования// Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2018. С.11-14. http://izvestia-ippo.ru/marinyuk-a-a-serebrennikova-yu-a-podgot/ [Электронный ресурс]

3. Репин А.О. Преимущества stem-образования как приоритетного направления образовательной политики в российской федерации // В сборнике: Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 225-228.

4. White House Office of Science and Technology Policy. Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget. http://www.whitehouse.gov/sites/default/ fi les/microsites/ostp/ OSTP–fy12–STEM–fs.pdf. February 14, 2011. [Электронный ресурс]

5. S. Congress Joint Economic Committee. STEM Education: Preparing for the Jobs of the Future. http://www.jec.senate.gov/public/index.cfm?a= Files.Serve&File_id=6aaa7e1f-9586-47be-82e7-326f47658320. April 2012. [Электронный ресурс]

***Сухоносов А.П.***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail:aleks.suhonosov@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*В статье рассматривается ряд организационных и психологических аспектов проблемы обеспечения безопасности в современном образовательном пространстве, которая в настоящее время приобрела особую актуальность. Наряженная политическая, социально-психологическая обстановка в мире и, как следствие, – в России, в российском обществе, заставляет по-новому взглянуть на состояние общей и психологической безопасности субъектов образовательных отношений.*

*Ключевые слова: образовательное пространство, образовательный процесс, участники образовательного процесса, образовательная организация, безопасность, общая безопасность, психологическая безопасность, угрозы*

*психологической безопасности, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.*

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что вопросы обеспечения психологической безопасности постоянно находятся в центре внимания большого количества научных исследований, в которых представлена попытка с различных позиций описать условия формирования, развития и сохранения психологической безопасности личности, выявить основные факторы и детерминанты, положительно и отрицательно влияющие на нее.

Проблема безопасного существования человека, остается по-прежнему актуальной, поскольку, будучи социальным существом, человек испытывает потребность и вынужден постоянно взаимодействовать, сотрудничать с другими людьми, в том числе – для обеспечения своей индивидуальной безопасности. По мнению Э. Фромма, в любом обществе человек должен объединяться с другими, если вообще хочет выжить, либо для защиты от врагов и опасностей природы, либо для того, чтобы иметь возможность трудиться и производить средства к жизни [7].

Проблема безопасности относится к числу основных и доминирующих потребностей гражданина, общества и государства [5: с.188].

В связи с этим, государство своей важнейшей функцией определяет обеспечение безопасности страны, граждан России. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года определено, что обеспечение достойной, благополучной и безопасной жизни каждого человека *впервые* можно обозначить как главный и новый смысл концепции социально-экономического развития России до 2020 года [1].

Полноценная и эффективная реализация данной функции возможна только на основе научного подхода к решению проблемы, а также при теоретическом формировании системы обеспечения безопасности с учетом особенностей развития России.

По мнению В.Н. Кузнецова, предметом общей теории глобальной безопасности выступает деятельность людей, институтов и общества в целом, ориентированная на сохранение гуманитарной сферы и окружающей среды при воздействии внутренних и внешних факторов самого различного характера. В тоже время, главным объектом гуманитарной безопасности является человек, его интеллектуальный, духовный, нравственно-этический потенциал [5: с. 60-61].

В современных исследованиях, посвященных указанной проблеме понятие безопасности, имеет различную трактовку. «В одних безопасность — это качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению. В других — это система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. Большинство

определений подтверждают, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования» [3][4].

В частности, понятие безопасность определяется как устойчивость личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период: как умение устанавливать межличностные отношения (А.Н. Леонтьев); как уверенность в своих силах, направленность, самооценка личности (Л.И. Божович); как проявление различных материальных и социальных систем сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях (Н.Н. Рыбалкин); как умение контролировать себя, управлять своим поведением, своими эмоциями (Ю.С. Мануйлов); как направленность на достижение коллективных целей (В.Э. Чудновский).

В то же время, безопасность понимается как сопротивляемость (жизнестойкость) личности внешним и внутренним воздействиям, как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий за счет внутренних ресурсов сопротивляемости (И.А. Баева); как наличие представлений о том, как вести себя в той или иной ситуации (С. Ионеску); как эмоциональность, склонность к эмпатии, экспрессивность, удовлетворенность собой, самоуверенность (Л.А. Регуш, Е.В. Рузу).

Ряд исследователей (В.Л. Марищук, А.О. Прохоров) характеризуют безопасность как психические состояния личности, которые вызваны чувством защищенности (незащищенности); эмоциональное беспокойство, тревожность.

Таким образом, в соответствии с обозначенными выше представлениями можно выделить два типа безопасности: во-первых, гипотетическое отсутствие опасности, самой возможности каких-либо потрясений и катаклизмов; во-вторых, как реальная защищенность системы от опасностей, способность надежно противостоять им.

Важнейшим социальным институтом, призванным обеспечить безопасное и, одновременно, гармоничное развитие личности, является образование. Оно должно быть направлено на решение таких задач, как самоопределение личности, ее интеграцию в национальную и мировую культуру, формирование у школьников духовности, инициативности, самостоятельности, гражданской ответственности и других качеств человека.

Образовательная организация - это особое *культурное пространство* или структурно-содержательный компонент пространства культуры более высокого уровня. При этом главным критерием психологического пространства является безопасная среда, атмосфера психологического комфорта, в которой исчезают барьеры, снимаются психологические защиты и энергия студента тратится не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, на творчество.

Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к

ней, и в которой отражены высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия.

Участники образовательной среды и сама среда могут подвергаться как внутренним, так и внешним угрозам.

На *личностном уровне* к основным внутренним угрозам можно отнести внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, нарушение и нестабильность ее психического здоровья и развития; к внешним угрозам – неустойчивость к психологическим воздействиям со стороны других людей и условий образовательной среды, неудовлетворенность ее психологическими характеристиками.

На *уровне образовательной среды* к основным внутренним угрозам можно отнести: нарушение порядка и морально-психологической атмосфере в образовательной организации, трудности в общении ее участников и их негативное отношение к образовательной среде, к внешним – криминализация общественных отношений и чрезвычайные ситуации в технической, социальной и экологической сферах.

Таким образом, психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой.

В то же время, несмотря на острую актуальность указанной проблемы, в обществе не в полной мере сформирована культура общественной и личной безопасной жизнедеятельности; по-прежнему преобладает необъяснимое легкомысленное отношение к собственной жизни, к жизни и здоровью других. У большинства людей не актуализирована потребность в здоровом образе жизни, основанном на принципах нравственности, активном, рационально организованном, защищающем от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющем сохранять психическое и физическое здоровье.

Это в полной мере относится к процессу воспитания и обучения детей.

В современных семьях, как правило, учат ребенка только самым общим правилам безопасной жизнедеятельности; не прививают умение распознавать и предвидеть опасность в повседневной жизни, чтобы избежать ее или минимизировать ее последствия; не формируют навыки бдительности, постоянного контроля за появлением опасности, постоянного настороженного внимания к источникам и факторам опасности окружающей среды, в том числе и прежде всего – образовательной среды.

Факторы, влияющие на психологическую безопасность образовательной среды:

– несовершенство системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и целенаправленной системы психологической подготовки участников образовательных отношений,

– наличие проблем в межличностном взаимодействии участников образовательных отношений,

– факты психологического и физического насилия в школе;

– отсутствие референтной значимости образовательной среды,

– формальность и бессистемность психологической подготовки субъектов образовательных отношений к действиям в стрессовых ситуациях;

– отсутствие системы специального обучения лиц, отвечающих за реализацию задачи обеспечения психологической безопасности в образовательной среде,

– угрозы террористических актов [7].

– психические и физические перегрузки учащихся и педагогов;

– синдром «профессионального выгорания» у педагогов;

– негативное информационно-психологическое влияние СМИ;

– увлеченность детей компьютерными видеоиграми, переходящая в зависимость и патологию; повышение приоритета видеоигр до такой степени, что они становятся важнее других жизненных интересов;

– проблемы во взаимодействии администрации образовательной организации и семей учащихся в вопросах психологической безопасности.

Минимизация указанных факторов позволит в той или иной степени решить основные задачи субъектов образовательной среды в обеспечении общей и психологической безопасности.

На наш взгляд, среди возможных организационных и воспитательных мер можно выделить разработку и реализацию программы психологической подготовки субъектов образовательных отношений, основным содержанием которой является:

1. Создание системы специальной подготовки должностных лиц, отвечающих за реализацию задачи обеспечения психологической безопасности в образовательной среде.

2. Повышение педагогической и психологической компетентности педагогов и родителей в вопросах общей и психологической безопасности, в вопросах развития психологически нетравмированной личности ребенка. Учет в работе с детьми их индивидуальных особенностей, личностных свойств и качеств, а также склонностей к проявлению психологической устойчивости и сопротивляемости.

3. Обучение педагогов, учащихся основам безопасного образа жизни, умению определять возможные факторы риска. Формирование уважительного отношения к принятым в обществе нормам безопасности (на работе, в быту, на транспорте, в общественных местах, в местах проживания и отдыха и т. д.).

4. Обучение педагогов, учащихся принципам, правилам и алгоритму действия в кризисных, стрессогенных, конфликтогенных ситуациях. Беседы с ребенком в семье на темы поведения в экстремальных ситуациях.

5. Формирование у педагогов, учащихся представления о законах РФ, своих юридических правах (особенно в ситуациях, связанных с опасностью для жизни, физического и психического здоровья).

6. Формирование у должностных лиц образовательной организации, педагогов и учащихся навыков и умения действовать в ситуациях, связанных с возможными террористическими актами; правильно оценивать обстановку, выделяя помогающие факторы («друзья») и противодействующие силы, несущие опасность («враги»).

7. Проведение организационных и воспитательных мероприятий по снижению негативного влияния СМИ, компьютерных видеоигр. Как известно, Всемирная организация здравоохранения официально признала зависимость от видеоигр формой психического расстройства и с 2018 года включает ее в Международную классификацию болезней 11 пересмотра.

Таким образом, перед современными родителями, педагогами и учеными встает вопрос об оптимальных способах формирования (развития, сохранения) психологической безопасности личности ребенка. При этом, проведенный анализ подходов и направлений в психологической теории и практике позволяет говорить о существенных отличиях в базовых посылках, а, следовательно, и в механизмах и средствах формирования психологической безопасности личности, психологической безопасности образовательной среды.

*Литература*

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. №1662-р (ред. от 08.08.2009).

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/

2. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. №537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»

http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-12052009-n-537/

3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.

4. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. 304 с.

5. Карнеев Р.К., Голубева Г.Ф., Карнеева, О.А., Фещенко Е.М. Психологическое сопровождение восстановления психологического здоровья и эффективного социального поведения на этапе психологической реабилитации в центрах здоровой молодежи // Ежегодник НИИ фундаментальных и прикладных исследований за 2014 г. Брянск: РИО Брянского государственного университета. 2015. Т. 2. № 1. С.164-172.

6. Кузнецов В.Н. Гуманитарные взаимодействия: Социологическое исследование становления геокультурной теории безопасности. В 3 т. Т. 3. Основания глобальной безопасности: Социологический гуманитарный аспект. М.: Книга и бизнес, 2009. 519 с.

7. Сухоносов А.П. Содержание и организация работы по обеспечению психологической безопасности образовательной среды и образовательной деятельности //«Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2017. №4. С. 84-91.

8. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Издательство «АСТ», 2017. 288 с.

***Двойнин А.М.***
*доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: alexdvoinin@mail.ru*

## ИНДОКТРИНАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

*Статья посвящена обзору проблемы индоктринации в контексте образовательных и педагогических явлений. Рассматривается соотношение понятия «индоктринация» с концептами «социальное влияние», «пропаганда», «манипуляция», «контроль сознания» и др. Обсуждается ряд актуальных проблем индоктринации в педагогическом контексте: «парадокс индоктринации» (C.J. Macmillan); соотношение религиозного образования и индоктринации; роль когнитивных и образовательных факторов в процессе индоктринации; индоктринационные аспекты в педагогике – общая пропагандистская подача педагогических идей, подмена проверяемых научных гипотез лозунгами и императивами, преклонение перед авторитетом классиков и педагогический догматизм.*

*Ключевые слова: индоктринация, доктрина, социальное влияние, пропаганда, манипуляция, внушение, вера, образовательный процесс, педагогика*

Проблема индоктринации в педагогическом контексте, как и сам термин для российской науки представляется чем-то новым и непривычным. При этом

феномены, к которым данный термин может быть применен, исследуются в социальной и эволюционной психологии, философии, религиоведении и педагогике. В настоящее время концепт «индоктринация» в науке не имеет четких границ и является зонтичным понятием, обозначающим ряд феноменов социального влияния, касающихся передачи определенных идей.

В качестве рабочего определения на данном этапе можно принять следующую дефиницию: ***индоктринация*** (“in” – «в», “doctrine” – «доктрина») – это некритичное принятие человеком чужих идей (буквально: вхождение в доктрину) [4]. Противоположностью индоктринации можно назвать критическое мышление, интеллектуальную автономию, рациональность.

Исходя из данного определения, индоктринация понятийно связана с такими концептами, как «социальное влияние», «пропаганда», «контроль сознания», «идеологизация», «манипуляция», «внушение» и др. Если попытаться разграничить данные понятия, то можно выделить следующие условные различия между ними:

- индоктринация является одним из видов социального влияния, связанного с внешним контролем психики через совокупность идей, которые внедряются в сознание человеку, подвергнутому индоктринационному воздействию (при этом есть другие виды социального влияния, не связанные с «идейным» содержанием);
- индоктринация есть следствие процесса идеологизации человека со стороны общества/социальной группы;
- индоктринация – это процесс некритичного принятия человеком чужих идей тогда, как пропаганда – это система мер по распространению идей, а также искаженных или ложных сведений, с целью формирования у объектов пропагандистского воздействия определенных взглядов;
- индоктринация нередко становится предварительной условием для манипуляции человеком (но также есть формы манипуляции, которые не предполагают «идейного» содержания и не связаны с контролем сознания);
- индоктринация отчасти является результатом внушения (суггестии), однако, во-первых, при индоктринации человек *осознанно* реализует ту или иную идею тогда, как внушенная установка может реализовываться в действии неосознанно, а во-вторых, внушенным может быть само *действие* тогда, как индоктринация предполагает принятие идеи, оформленной при помощи языковых средств.

Можно сказать, что в психологическом смысле индоктринация обозначает ряд феноменов социального влияния, связанных с трансформацией сознания человека в результате некритичного принятия чужих идей. Эволюционные психологи интерпретируют индоктринацию как механизм взаимовлияния людей при объединении их в группы. При этом данный механизм рассматривается как

естественный (I. Eibl-Eibesfeldt и др.) или искусственный, т.е. осуществляемый преднамеренно и возможно по «злому умыслу» (Дж. Палмер, Л. Палмер, F.K.Salter и др.).

В педагогике обсуждение проблемы индоктринации восходит к работам J. Dewey в связи различением им авторитарного и демократического обучения. В начале XX в. J. Dewey критиковал «традиционное» обучение за его авторитаризм, порождающий пассивность и послушание у обучающихся. Он утверждал, что основной целью образования в демократическом обществе должно стать обеспечение условий для становления у учащихся «глубинных и эффективных привычек различать хорошо проверенные убеждения от простых утверждений, догадок и мнений», а также развитие «живого, честного и непредвзятого предпочтения тем выводам, которые надлежащим образом обоснованы» [5, с. 8]. Впоследствии идеи о необходимости развития критического мышления и интеллекта в процессе обучения и ограничения индоктринации высказывались неоднократно (W.H. Kilpatrick, P. Freire, M.S. Nussbaum, G. Sher & W.J. Bennett и др.) Отмечается, что дискуссии об индоктринации в XX веке протекали с разной степенью интенсивности, нередко приобретая явно политический характер (Е.Г. Драгалина-Черная).

Из обсуждаемых вопросов, касающихся индоктринации и обучения, следует выделить несколько, наиболее дискуссионных. Один из них – это так называемый «парадокс индоктринации» – логическое противоречие в представлениях об индоктринации как о противоположности обучению критическому мышлению и рациональной системе знаний. Данный «парадокс», сформулированный C.J. Macmillan, кратко можно выразить следующим образом: желаемой целью обучения в демократическом обществе является развитие у обучающихся рационально обоснованной системы убеждений; однако, для развития такой системы убеждений обучающемуся придется принять веру в рациональные методы познания; следовательно, для противодействия индоктринации обучающийся должен быть исходно индоктринирован.

Мысль выглядит достаточно элегантной, однако, по нашему мнению, обозначенное в качестве «парадокса» противоречие, будучи перенесенным из логической плоскости в область психологии, рискует потерять свой блеск. Если обратиться к закономерностям онтогенеза, то перед ребенком в процессе освоения рациональных (мыслительных) средств не стоит выбор: верить в их истинность или нет. Освоение ребенком сначала невербальных, а затем вербальных мыслительных средств осуществляется *постепенно,* по мере его перехода от простых форм научения (латентное научение, подражание, викарное научение и др.) к более сложным. Вера в действенность тех или иных рациональных средств у ребенка, по-видимому, проистекает не из индоктринирующего воздействия взрослых, а из опыта их успешного

применения к решению различного рода задач в процессе обучения. Неадекватность представлений о закономерностях психического развития детей раннего возраста порождает, помимо парадоксов, и заблуждения: например, нередко родители неоправданно приписывают маленькому ребенку особый манипулятивный умысел [3]. Также необходимо принять во внимание тот факт, что в реальном образовательном процессе в той или иной мере индоктринация присутствует, поскольку в условиях доверия между учителем и обучающимся влияние учителя на многие идейные установки своих воспитанников несомненны [1–2].

Отдельно следует отметить проблему религиозного образования в соотношении с индоктринацией. Существует две основные позиции по данному вопросу. Одна из них утверждает, что религиозное образование, по сути, есть индоктринация в чистом виде. M. Hand аргументирует эту позицию таким образом: поскольку преподавание религии невозможно построить на основе прямых доказательств, а также на основе показаний реальной авторитетной фигуры, которая была бы личным свидетелем прямых доказательств, то религиозное образование осуществляется путем психологического давления в обход рациональных обоснований и с использованием ложных авторитетных персонажей, т.е. посредством индоктринации. Другая позиция заключается в проведении различий между индоктринацией и религиозным образованием. Последнее, например, по мнению F. Schweitzer, требует эмпирического изучения религии. Мы считаем также необходимым принять во внимание тот факт, что в ряде новых религиозных движениях (напр., некоторых протестантских церквях) индоктринирующее воздействие на членов общины может быть не столь ярко выражено, как принято думать, а в той или иной мере уравновешивается вполне рациональным постижением Священного Писания.

Принято считать, что высокий уровень образования, развитые интеллект и креативность являются факторами, противодействующими индоктринации. Однако в современной психологии этот взгляд подвергается обоснованному сомнению. Люди, как с низким, так и с высоким уровнем интеллекта и образования могут быть подвержены социальному влиянию и индоктринирующему воздействию (А.И. Савенков). Особенно это заметно в сфере современной политики, где информационные войны и манипулятивные технологии в отношении общественного мнения весьма распространены. Это ставит перед психологами и педагогами дальнейшие вопросы о роли когнитивных и образовательных факторов в процессе индоктринации.

В заключение необходимо затронуть некоторые аспекты индоктринации не в образовательном процессе, а собственно в педагогике. В 1980-1990-е гг. отечественная система образования пережила настоящий бум – развитие авторских педагогик. Широкое распространение в нашей стране получил

педагогический опыт таких мастеров как Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, С.И. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и мн. др. При этом научно-исследовательская педагогика оказалась невостребованной и пришла в состояние разложения: качество педагогических исследований катастрофически упало, достоверность результатов педагогических экспериментов стала вызывать серьезные сомнения.

Вместе с тем обучение авторской педагогике стало напоминать индоктринацию: для достижения педагогического мастерства обучающемуся следовало принять систему педагогических убеждений автора-создателя. Создатели авторских педагогик данную систему убеждений охотно формулировали, при этом, не пытаясь подвергнуть их эмпирической проверке. Показательно, что еще в далеком 1968 году выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский опубликовал статью с характерным названием «Моя педагогическая вера».

В результате на настоящий момент в научно-исследовательской педагогике наблюдаются явления, которые можно отнести к индоктринации. Это общая пропагандистская подача педагогических идей, подмена проверяемых научных гипотез лозунгами и императивами, преклонение перед авторитетом классиков и возведение их мнения в ранг несомненной истины – педагогический догматизм и мн. др.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что проблема индоктринации, поставленная в педагогическом контексте, достаточно многолика и имеет большие перспективы развития. Мы полагаем, что наиболее плодотворным направлением в изучении данных феноменов будет эмпирический подход в области педагогики и психологии.

*Литература*

1. Двойнин М.Л., Двойнин А.М. Педагогическое мастерство в контексте ролевого общения учителя // Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя / Науч. ред. М.Л. Двойнин. Тара: ОмГПУ, 1999. С. 17–20.

2. 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.

3. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 62–68.

4. Савенков А.М. Индоктринация личности // Развитие личности. 2006. № 1. С. 53–61.

5. Dewey, J. (1910). How we think. Boston: D.C. Heath & Co. URL: http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf

***Добротин Д.Ю.***
*доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

## ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МЭШ

*В статье рассматриваются основные итоги апробации содержания новых модулей, включенных в процесс подготовки будущих учителей начальной школы к работе с электронными образовательными ресурсами платформы «Московская электронная школа». Описаны основные подходы к изучению содержания модулей, технологические, методические и содержательные возможности платформы МЭШ, а также приводятся требования, предъявляемые к ресурсам, размещаемым на платформе. Автор высказывают свою позицию о значимости платформы МЭШ в работе учителя, а также необходимости взвешенного подхода к ее использованию в начальной школе.*

*Ключевые слова. Информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронная платформа «Московская электронная школа», информационно-образовательная среда, атомарный контент, сценарий урока.*

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования, представляющую собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью поиска, сбора, переработки, предъявления, распространения и использования информации в интересах ее потребителей.

Целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе определяется тем, что с их помощью наиболее эффективно реализуются такие дидактические принципы как научность, доступность, наглядность, сознательность, а также с помощью ИКТ можно моделировать и демонстрировать процессы, которые затруднительно провести в реальных условиях.

Проблема активного использования ИКТ на уроках предусматривает наличие специалистов готовых к их разноаспектному применению, не ограничивающимся лишь обсуждением на уроке слайдов мультимедийной презентации. Важная роль в подготовке таких специалистов отводится

педагогическим вузам, которые в своей работе должны учитывать современные тенденции в информационно-образовательном пространстве и запросы социума.

Одним из наиболее значимых обновлений в московском образовательном сообществе стало активное включение в учебно-воспитательный процесс Московской электронной школы (МЭШ), которая представляет собой платформу, объединяющую три информационно-технологических компонента: электронный журнал, электронный дневник и образовательный контент [1].

В своей работе будущим учителям придется осуществлять свою деятельность используя возможности каждого из вышеназванных компонентов. И если работа с электронным журналом и дневником, как правило, относится в значительной степени к организационной составляющей деятельности учителя, то грамотное использование учителем образовательного контента МЭШ предполагает качественную профессиональную подготовку в ВУЗе по нескольким направлениям [3].

Такая подготовка была организована на базе Института педагогики и психологии образования МГПУ, занимающегося подготовкой специалистов в области начального и дошкольного образования [2].

В 2018 году в рамках обучения бакалавров 2-ого и 3-его курсов была проведена апробация двух модулей: «Культурно-просветительский» и «Методические основы обучения информатике».

Исходя из того, что содержание образования отражает состояние предметных областей в представлении образовательного сообщества, а компетенции/компетентности – требования, характеризующие способности и готовность обучающихся к работе в соответствующих предметных областях. Общей компетенцией, формирование которой осуществляется в процессе изучения дисциплин вышеуказанных модулей, является профессиональная комптенция-4 (ПК-4):

- способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов.

Как видно из формулировки, основной акцент в ней сделан на деятельности, осуществляемой педагогами в условиях современной информационно-образовательной среды (ИОС). Однако, что не менее важно, в ней также затрагиваются практически все направления деятельности учителя начальной школы: проведение уроков и внеурочных развивающих занятий, организация экскурсий, взаимодействие с родителями и другими социальными группами.

С учетом данного факта, сформулируем основные компоненты в подготовке студентов, необходимые для успешной работы с ресурсами

платформы МЭШ. В значительной степени они же являются и этапами, в соответствии с которыми происходило изучение содержания разделов дисциплин для формирования соответствующей компетентности.

1. *Организационно-технологический.*
2. *Аналитико-методический.*
3. *Практико-методический.*

Остановимся подробнее на первых двух компонентах, т.к. подготовка по ним преимущественно осуществлялась в процессе лекционных и практических занятий. Подготовка по третьему компоненту осуществлялась в рамках рассредоточенной практики, содержательные и процессуальные стороны которой описаны в другой статье данного журнала.

На этапе первичного знакомства с возможностями платформы МЭШ студентам были предложены сведения об истории и целях создания платформы МЭШ. Так, например, важно было подчеркнуть, что заслуга в инициативе создания и непосредственном наполнении контентом принадлежит наиболее активным педагогам московских школ, понимающих важность постоянного обмена педагогическим опытом. Именно эта идея предопределила задачи и структуру МЭШ, а также научно-методические возможности, появляющиеся при использовании размещенных на ней электронно-образовательных ресурсов (ЭОР).

Проект «Московская электронная школа» направлен на максимально эффективное использование IT-возможностей школы для улучшения качества образования учеников путём формирования связи между организационными и содержательными аспектами образовательного процесса (интерактивное оборудование, а также персональные устройства пользователей, подключённые к Интернету, связываются с учебными материалами платформы).

В дальнейшем студенты познакомились с технологическими возможностями платформы, в частности с программным обеспечением, рекомендуемое для работы в МЭШ оборудованием, возможностями интерактивной панели и др.

Важнейшей составляющей теоретической подготовки студентов стало формирование понятийного аппарата, используемого при работе на платформе ресурсов МЭШ: атомарный (элементарный) контент, сценарий урока, библиотека электронных материалов, контролируемый элемент содержания (КЭС) и др.

По результатам освоения первого этапа появилась возможность переключить основное внимание студентов на аналитико-методическую деятельность. Для этого их необходимо было познакомить с методическим разнообразием видов ЭОР, размещаемых на платформе МЭШ: атомарный сценарии уроков, электронные учебники, хрестоматии и пособия, задачники,

тесты, а также медиаресурсы – образовательные ролики, видеообъяснения учителей, предметные лаборатории и многое другое.

Важно было также обратить внимание студентов на многообразие типов уроков по способу использования информационных технологий (по Козленко А.Г.):

1. Уроки, на которых компьютер используется в демонстрационном режиме – один компьютер на учительском столе + проектор;
2. Уроки, на которых компьютер используется в индивидуальном режиме – урок в компьютерном классе без выхода в Интернет;
3. Уроки, на которых компьютер используется в индивидуальном дистанционном режиме – урок в компьютерном классе с выходом в Интернет.

Компьютерные средства обучения можно разделить на две группы по отношению к ресурсам сети Интернет:

- средства обучения *on-line* применяются в реальном времени с использованием ресурсов сети Интернет;
- средства обучения *off-line* – это автономно используемые средства.

Знание о существующих способах к использованию ИКТ является важным для понимания студентами подходов к проведению уроков с применением МЭШ. Так, например, практика показывает, что на начальном этапе работы молодых педагогов в школе информационные технологии целесообразно использовать на уроках усвоения новых знаний, включая большое количество наглядного материала. Отработав применение ИКТ в рамках объяснительно-иллюстративного метода, следует переходит и к другим методам обучения: проблемному, частично-поисковому и исследовательскому.

В дальнейшем необходимо рассмотреть применение ИКТ и ресурсов МЭШ на обобщающих уроках, в процессе которых важно не только систематизировать знания и умения учащихся, но и акцентировать внимание на наиболее важнейших моментах пройденной темы и значимых для изучения последующих тем. При наличии в классе переносных компьютеров (ноутбуков) для каждого учащегося или на одного на парту появляется возможность их использовать для проведения анимационных опытов, исследований и экскурсий. Применение подобных электронного ресурсов возможно на всех этапах урока: актуализация, проверка знаний, изучение нового материала, закрепление и обобщение материала.

В индивидуальном режиме с учащимися желающими углубленно изучать предмет может проводиться работа и с другими типами ЭОР МЭШ: электронными учебниками и энциклопедиями, словарями и справочниками, программами-тренажерами для подготовки к проверочным работам, системами виртуального эксперимента, обучающими играми.

Внимание студентов было обращено также на тот факт, что в учебно-воспитательном процессе компьютер может быть, как объектом изучения, так и средством обучения, воспитания, развития и диагностики усвоения содержания обучения, т.е. возможны два направления использования компьютерных технологий в процессе обучения. При первом – усвоение знаний, умений и навыков ведет к осознанию возможностей ИКТ, к формированию умений их использования при решении разнообразных задач. При втором – ИКТ являются мощным средством повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса. Но сегодня определились, по крайней мере, еще две функции ИКТ вообще, и МЭШ в частности: как средство общения, компьютер как инструмент в управлении, компьютер как развивающая среда. В образовательном процессе важно одновременное использование всех этих направлений. Существование и взаимодействие всех их одновременно не только в образовательном, но и в воспитательном процессе приводит к желаемому результату, который ставится обществом перед школой.

Как можно заметить, даже применение уже ставших привычными ИКТ позволяет существенным образом разнообразить методические подходы к проведению уроков. Уникальность возможностей платформы МЭШ заключается в расширении возможностей комбинирования ЭОР размещенных на платформе, в режиме конструктора.

Более того, если общедоступное Интернет-пространство переполнено сомнительным с образовательной (научной и методической) точки зрения контентом, то в МЭШ вероятность его появления сведена к минимуму, т.к. размещаемые на платформе материалы проходят обязательную экспертизу. Таким образом, платформа МЭШ в отличие от сети Интернет представляет собой систематизированную базу ЭОР, что для начинающих учителей является определенной гарантией для качественной разработки материалов занятий.

На следующем этапе, студентов знакомят с видами материалов, размещаемых на платформе МЭШ и используемых при подготовке к уроку. Этот вид ресурсов называю *атомарным контентом.* К ним относятся: *отдельные изображения (карты, схемы, фотографии), тексты (определения, цитаты, задания), видео- и аудиофрагменты (объяснения учителей, записи или анимационные демонстрации опытов или явлений), тестовые задания (со спецификацией), сценарий урока (интерактивный урок), электронное учебное пособие.*

К каждому из них предъявляется ряд требований, которые необходимо учитывать:

- начальный уровень образования, выбранный предмет, уровень изучения предмета (научится/получит возможность научиться), контролируемые элементы содержания (КЭС), вид контента;

- дано описание, ключевые слова;
- электронный образовательный материал соответствует возрастным особенностям обучающихся;
- материал имеет познавательную ценность;
- научно и методически грамотно представлен, изложен, преподнесен;

В качестве основного компонента, предназначенного для работы учителя, выступает *сценарий урока*.

В рамках МЭШ под *сценарием урока понимают* – конструктор создания, сохранения, изменения поэтапного хода урока с отображением образовательного контента на устройствах класса (панель, доска, экран), учителя (конспект урока, заметки к этапу) и персональных устройствах учащихся (интерактивные рабочие листы).

В дальнейшем предполагается переход к анализу представленных в МЭШ электронные *сценарии уроков.* Так, при их анализе необходимо оценить их соответствие следующим *требованиям*:

- максимально полно раскрывает запланированный объем элементов содержания, закрепленных за уроком в тематическом планировании;
- максимально эффективно задействует возможности интерактивного оборудования класса, подразумевает смену видов учебной деятельности учащихся, учитывает возрастно-психологические особенности школьников и санитарные нормы и правила, содержит описание деятельности учителя (конспект учителя) на каждом этапе урока;
- каждый сценарий урока содержит: видеоматериал, текстовые материал объяснения, примеры, определения и т.д.), интерактивные задания (передвижения объектов, их размещение в некотором соответствии), задание в форме, приближенной к международным исследованиям, фронтальное тестовое задание, задание в форме, приближенной к заданиям итоговых экзаменов (в формате ОГЭ, ЕГЭ, ВПР).
- наличие межпредметной интеграции.

Более сложный этап обучения студентов аналитической деятельности ресурсов МЭШ предполагает проведение анализа разработок *сценариев уроков, объединенных единой темой* или разделом. К ним предъявляются еще более высокие требования:

1) комплекс сценариев уроков разработан на основе системной (примерной) цифровой рабочей программы по предмету в платформе (без внесения изменений по количеству тематических модулей, количеству уроков, наименований тем, прикрепленных элементов содержания образования и т.д.), а также включает в себя задания междисциплинарного содержания;

2) обеспечивает полноценное изучение тематического модуля рабочей программы;

3) один из уроков посвящен задаче итогового обобщения тематического блока (модуля);

4) присутствуют материалы, связанные с Москвой (музеями и предприятиями столицы, электронными ресурсами города и т.д.)

5) дополнительно представлены задания для самостоятельной работы учащихся,

6) один из уроков содержит задания для организации проверочной (контрольной) работы;

7) тестовые задания для возможности самопроверки;

8) каждый сценарий в наборе уроков использован более 500 раз.

В качестве основного итогового результата работы в рамках аналитико-методического компонента предполагается что студент будет способен осуществлять комплексный анализ методических подходов, предложенных разработчиками контента, размещенного на платформе МЭШ (методика, формы, технологии). Так, например, комментировать и приводить примеры возможности использования атомарного контента и сценариев уроков (или их фрагментов) не только на уроках, но в рамках других составляющих учебно-воспитательного процесса, например, таких как:

- во внеурочной деятельности;
- во внешкольной работе;
- в самостоятельной деятельности;
- в дистанционном образовании.

Приведем примеры направлений воспитательной работы, в которых возможно использование ресурсов МЭШ:

1. Проектно-исследовательская деятельность.

2. Организация внеклассных мероприятий, общешкольных праздников и концертов, библиотечных уроков, классных часов, творческих игр.

3. Выпуск школьной газеты или журнала, которые создается в кружке юных журналистов, издание буклетов.

4. Организация дополнительных развивающих занятий (кружковой работы).

5. Проведение виртуальных экскурсий.

6. Установление контактов (общение) и проведение совестных мероприятий (в режиме *on-line*) с учащимися и педагогами из других школ и городов.

Важной составляющей в подготовке будущих учителей является также формирования правильного понимания места и роли ИКТ в целом и МЭШ в частности в системе начального образования. Не вызывает сомнений, что всестороннее развитие личности ребенка во многом определяется включением его в разнообразную деятельность. И работа с электронными образовательными ресурсами лишь одно из них.

Последние наблюдения учителей, методистов и родителей показывают о существенных проблемах в развитии у учащихся образного мышления, графических умений, нарушениях мелкой моторики, низком уровне сформированности навыков ручного труда, в умении выстраивать монологические высказывания, вступать в коммуникации, осуществлять творческую деятельность.

Сложно научить проводить самостоятельные практические исследования, если в качестве материала предлагается готовые чужие наработки. Невозможно получить представление о реальных параметрах объектов природы, если предлагаются лишь их изображения в Интернете. Сложно научить общаться детей друг с другом, если каждый работает со своим персональным гаджетом. Не вызывает сомнений, что причиной подобных явлений и тенденций является злоупотребление работой с электронными носителями. Никто не отменял и требования СанПиН, в соответствии с которыми на работу с электронными устройствами в начальной школе должно отводиться не более 15 минут. Не достаточно данных о влиянии и на здоровье детей: зрение, осанку, репродуктивные органы, силу мышц и др. Определение в структуре урока оптимального места и времени для работы с МЭШ является самой важной проблемой, которую необходимо решить педагогам и психологам при ее внедрении в образовательный процесс.

Не сложно убедиться, что современные учащиеся и вне школы достаточно много времени проводят с электронными устройствами. Главный же дефицит в детском образовании – это взаимодействие друг с другом, со значимым взрослым – учителем, а также недостаточная физическая активность и деятельность с реальными объектами окружающего мира.

Применение ресурсов МЭШ может стать важным подспорьем в работе молодого педагога. Но не менее важным для учителя является и продолжение развитие собственной личности, как в профессиональном, так и в духовном направлении, что, как и ранее предполагает чтение, посещение культурно-исторических объектов и памятников архитектуры в реальном, а не виртуальном пространстве.

*Литература*

1. Гриншкун В.В., Реморенко И.М. Фронтиры «Московской электронной школы» // Информатика и образование. 2017. №7 (286). С. 3-8

2. Кривова В.А. Проблема подготовки будущих педагогов к работе в информационных средах «Московской электронной школы» // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 3. С. 25-30.

3. Цаплина О.В. Подготовка педагогов к оценке качества образовательного контента «Московская электронная школа» // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. №3. С.21-25

***Кривова В.А.***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: kva1208@yandex.ru*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО КОРПУСА В ИППО

*Статья отражает особенности организации тьюторского сопровождения в высшем учебном заведении, на примере организации и работы тьюторского корпуса института обозначены основные задачи, функции тьюторов-кураторов и тьюторов-наставников, а также описаны трудности и проблемы, которые возникли в ходе реализации тьюторского сопровождения студентов вуза.*

*Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьюторский корпус, тьютор-куратор, тьютор-наставник, индивидуальная образовательная траектория, планирование деятельности.*

*Abstract: the article reflects the peculiarities of the organization of tutor support in higher education, on the example of the organization and work of the tutor corps of the Institute identified the main tasks, functions Tutors and Tutors, as well as describes the difficulties and problems that arose in the implementation of tutor support of University students.*

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

Тьюторское сопровождение в современном мире приобретает с каждым днем все более нарастающий интерес и внимание. С одной стороны, специфика современной системы высшего образования предлагает довольно большое число программ обучения, модулей, дисциплин, курсов по выбору, дисциплин дополнительного образования и проч. Ориентироваться в таком многообразии студентам, вчерашним школьникам, сложно.

С другой стороны, сегодня активно развивающееся направление тьюторского сопровождения нашло поддержку и интерес в структурах общего образования. Его используют для работы с определенными категориями обучающихся, как правило, это учащиеся с особыми образовательными потребностями и одаренные дети, чуть реже речь об этом процессе заходит, когда возникает необходимость сопровождения обучающихся, выбравших дистанционные технологии в освоении образовательной деятельности. А

реализация тьюторского сопровождения профессионального становления студентов в высшем учебном заведении – явление единичное и представлено в нескольких университетах страны, количество которых можно сосчитать на пальцах одной руки. Вместе с тем, ряд исследователей, например, Л.М.Яновский, говорят о том, что наилучшим способом внедрения системы тьюторства может стать реализация тьюторского сопровождения в системе высшего образования [5]. Тьюторское сопровождение обучающихся на всех этапах образовательного процесса позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию каждого субъекта образовательного процесса.

Разработка концепции функционирования тьюторского сопровождения для обучающихся высшей школы несет в себе перспективные возможности, которые позволят реализовать основную задачу системы высшего образования – подготовки высококвалифицированного профессионала качественно иного уровня, знающего свою образовательную потребность и рационально использующего ресурсы высшего педагогического образования. Разработка концепции функционирования тьюторского сопровождения обучающихся высшей школы позволит возродить институт кураторства и создаст условия для практической реализации сопровождения каждого обучающегося от момента поступления в вуз до его окончания.

Реализуя изложенную выше задумку на базе института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, был создан тьюторский корпус. В его структуру были включены тьюторы-кураторы и тьюторы-наставники, отличающиеся функциональными обязанностями.

Функциями тьютора-куратора являются:

- фиксирование и сбор данных об уровне сформированности компетенций и трудовых действий обучающихся, мотивов, готовности в целом к образовательной деятельности и самообразованию, академической успеваемости и посещаемости обучающихся;
- техническое оформление индивидуальных учебных планов;
- решение организационных вопросов.

Функциями тьютора-наставника являются:

- обеспечение разработки индивидуальных образовательных программ обучающихся (проектирование);
- сопровождение процесса индивидуального образования в вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования;
- оказание обучающимся разносторонней (педагогической, психологической, методической и др.) помощи на основе сотрудничества и педагогического сотворчества через построение индивидуальной траектории профессионального становления и роста обучающегося и поэтапной её реализации;

- создание условий для привлечения обучающихся к активному включению в учебно-воспитательный процесс вуза, освоению новых педагогических технологий, самообразованию, планированию и оцениванию результатов своей образовательной деятельности.

Кроме того, тьюторами-кураторами осуществляется разработка, заполнение, ведение, а тьюторами-наставниками – проверка следующей документации обучающихся:

- индивидуальный учебный план,
- протокол аттестационной комиссии,
- аттестационный лист,
- журналы успеваемости и посещаемости,
- учебные карточки,
- АИС-деканат,
- договоры об оказании платных образовательных услуг,
- портфолио, в котором отражаются профессиональные и личностные результаты обучающихся.

Из числа требований к личности тьютора, обозначим: наличие высшего педагогического или психологического образования, либо дополнительной подготовки в области психологии образования, высокий уровень профессиональной подготовки, развитые коммуникативные навыками и гибкость в общении, способность и готовность делиться профессиональным опытом. Тьютором-наставником обучающихся могут стать сотрудники института из числа научно-педагогических сотрудников, тьютором-куратором может быть специалист учебного отдела, в нашем случае специалист департамента обеспечения образовательного процесса. Сам тьюторский корпус также относится к данному департаменту.

Обозначим еще ряд особенностей, зафиксированных в Положении о Тьюторском корпусе института и укажем на проблемы, которые стали возникать на пути следования данному Положению. Назначение тьютора производится администрацией института сроком до четырех лет. На программах со сдвоенным профилем – до пяти лет. Назначение тьютора оформляется распоряжением директора института. Тьютор может иметь одновременно не более 20-ти тьюторантов. Как рекомендует Т.М. Ковалева, в идеале, это число должно быть равно 5-7 тьюторантам на одного тьютора [2]. Но реалии образовательного процесса института внесли коррективы и в эту позицию. Количество тьюторантов (студентов) на одного тьютора колеблется от 10 до 60 человек. Можно предположить, что работать в рамках тьюторского сопровождения с шестьюдесятью студентами невозможно, однако, организовав проведение тьюториалов по подгруппам, мы получили возможность оптимизировать процесс взаимодействия подопечных со своим наставником.

Основной целью тьюторского сопровождения мы считаем создание образовательного пространства для формирования индивидуальной траектории профессионального становления обучающегося, удовлетворения его профессиональных и образовательных запросов и потребностей, развитие личностного потенциала обучающегося бакалавриата.

Из числа задач тьюторского сопровождения обозначим:

- Мотивирование обучающегося к творческой деятельности.
- Создание авторской модели тьюторского сопровождения.
- Выстраивание совместно с обучающимся его индивидуальной траектории профессионального становления обучающегося.
- Обеспечение педагогического, методического и психологического сопровождения обучающегося по освоению индивидуальной траектории профессионального становления обучающегося.
- Осуществление мониторинга новых образовательных (личностный и профессиональный) результатов и эффектов в связи с организацией тьюторского сопровождения.

Дабы обеспечить плавный переход на систему тьюторского сопровождения в работу были включены студенты первого курса очной формы бакалавриата. В институте традиционно осуществлялся набор на несколько программ бакалавриата: «Психологию образования», «Начальное образование, информатика» и «Проектирование образовательных программ», а также набор на направление «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» программы «Начальное образование, иностранный язык», «Дошкольное образование, иностранный язык». Поступление на направление отличается возможностью сделать выбор в пользу одной из предложенных программ уже в ходе обучения по окончании первого семестра. Таким образом, на плечи тьютора-наставника легла еще одна задача: помочь студентам осуществить выбор программы, основываясь на потребностях студентов, их способностях, возможностях и перспективах профессионального становления. Другой особенностью набора является то, что студенты имеют разный уровень образования на моменте поступления: одни поступают после окончания школы, имея общее среднее образование, другие – после окончания колледжа, имея среднее профессиональное образование, что также определяет специфику тьюторского сопровождения студентов. Таким образом, мы получили пять групп студентов и тьюторами-наставниками стали пять преподавателей института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

Определившись с кандидатурами тьюторов-наставников, мы приступили к этапу планирования деятельности тьюторов. План работы выстраивался из расчета проведения групповых тьюториалов не реже 1 раза в месяц. Для взаимной профессиональной поддержки в Положении предусмотрено

возможность создания творческих групп тьюторов. Для организации и проведения тьюториалов могут привлекаться коучи из числа обучающихся старших курсов бакалавриата или обучающиеся магистратуры и аспирантуры института. Основной задачей на тьюториалах должно было стать определение дефицитов студентов и работа с ними. Для определения динамики профессионального становления студента в процессе работы проводится мониторинг, обеспечивающий оценку и самооценку успешности образовательной деятельности, в их числе:

- Посещение занятий;
- Динамика рейтинга успеваемости;
- Участие в мероприятиях института: детских программах, конкурсах, конференциях, мастер-классах и проч.;
- Участие в проекте «Студенческий отряд МГПУ»;
- Участие в организации учебно-исследовательской деятельности;
- Членство в студенческих обществах и/или редколлегии;
- Представление «портфолио профессиональных достижений»;
- Участие студентов в конкурсах профессионального мастерства.

С целью подведения итогов работы по реализации индивидуального профессионально-образовательного маршрута тьютор-наставник готовит заключение о результатах освоения индивидуального профессионально-образовательного маршрута.

Важным этапом планирования деятельности тьютора-наставника является согласование намеченных этапов работы и тематических групповых тьюториалов с руководителем образовательной программы. В институте педагогики и психологии образования была проведена реорганизация и на смену кафедрам пришли департаменты, функционал заведующих кафедрами был распределен между руководителями департаментов и руководителями образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Руководителям образовательных программ предоставлено право логически выстраивать содержательные компоненты программы, продумывать перспективы развития программы, а также подбирать кандидатуры преподавателей, читающих дисциплины, для ее реализации. Именно руководитель образовательной программы владеет полной информацией о внутреннем наполнении программы, он знает, какой модуль и какая дисциплина будет изучаться студентами в том или ином семестре, на том или ином курсе. Поскольку одной из важнейших функций тьютора-наставника является прогнозирование, и выстраивание индивидуальной образовательной траектории каждого своего подопечного с

акцентом именно на познавательное развитие и профессиональное становление, никто лучше руководителя образовательной программы не сможет помочь.

Кроме руководителя образовательной программы свой план работы тьюторы-наставники согласовывают с заместителем директора по молодежной политике, именно от этого человека тьюторы узнают о важнейших воспитательных мероприятиях, которые организуются на базе университета, о масштабных акциях, фестивалях, волонтерских движениях и другом. Затем, тьюторы-наставники согласуют свои планы с заместителем директора по науке, именно от него студенты могут узнать о планируемых конференциях, конкурсах и научных школах и обществах, представленных в институте. Еще одним важным участником процесса согласования плана являются ответственные за профориентационную работу института, они предлагают серии мероприятий, позволяющие студенту проявить свои организаторские и творческие способности, предлагают войти в агитбригаду института и прочее.

Таким образом, тьютор-наставник реализует функцию координации и осуществляет технологию взаимодействия с ключевыми должностными лицами института. Тьюторы-наставники становятся навигаторами для своих подопечных в мире возможностей, которые открывает перед ними университет. На данном этапе особенно важным моментом является поиск сильных сторон студентов и ориентирование их на расширение кругозора, работу над дефицитами и поиск своей профессиональной ниши.

Если обратиться к примерному плану работы тьюторов-наставников с группами, то основными моментами в сентябре-октябре 2017 года стали:

- Знакомство с руководителями ОП;
- Знакомство с группой;
- Информирование об особенностях образовательного процесса института;
- Составление и согласование с руководителями ОП плана работы тьютора-наставника;
- Участие в квесте для студентов 1 курса «Посвящение в студенты»;
- Участие в Параде Московского студенчества;
- Разработка и проведение анкетирования по определению преобладающей мотивации, интересов и дефицитов тьюторантов;
- Знакомство студентов с технологическими картами дисциплин;
- Выбор элективных курсов;
- Распределение на социально-коммуникативную практику;
- Участие в конкурсной программе «Филология для малышей»;
- Участие в фестивале: «Лето – это маленькая жизнь»;

- Участие в волонтерских программах;
- Создание стендов групп и другое.

В перспективе данное направление работы будет реализовано для всех категорий обучающихся бакалавров на направлении «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Предполагается разработка функциональной модели формирования индивидуальной образовательной траектории и практико-ориентированное обучение студентов данной технологии. Концепция направлена на разработку и внедрение ресурсной стратегии индивидуализации обучения, образовательной самостоятельности, выстраивание партнерских отношений с целью реализации образовательных задач и формирования профессиональных компетенций.

*Литература*

1. Гедгафова Л.М. Практика реализации модели тьюторского сопровождения в отечественном высшем образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2013. №11. С.73-79.
2. Ковалева Т.М., Чередилина М. Ю. Тьюторство как ресурс для системы РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. 56 с.
3. Осипенко Л.Е. Формирование у детей системы знаний о методах научного исследования: монография // LAP LAMBERT Academic Publishing. Саарбрюккен, 2011. 194 с.
4. Савенков А.И. Психология обучения: учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 251 с.
5. Яновский Л.М. Тьютор в вузе: деятельность и компетенции // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2016. Вып.5. С.114-117.

***Антонова Н.Н.,***
*к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: n73@mail.ru*

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ И СМЫСЛОВАЯ КОРРЕКТНОСТЬ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА
## (на примерах из выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров)

*В статье рассматриваются контуры педагогической семиологии, стилистической и смысловой корректности научных педагогических текстов и исследовательских работ, приводятся примеры из выпускных квалификационных работ различного уровня, а также некоторые советы,*

*которые могут пригодиться студентам при написании выпускных квалификационных работ.*

*Ключевые слова: педагогическая семиология, стилистическая и смысловая точность и насыщенность текста, стилистическая корректность, качественные характеристики научного текста.*

*The contours of pedagogical semiology, stylistic and semantic correctness of scientific pedagogical texts and research works are considered in the article, examples from final qualifying works of various levels are given, as well as some tips that can be useful for students when writing final qualification papers.*

*Key words: pedagogical semiology, stylistic and semantic accuracy and saturation of the text, stylistic correctness, qualitative characteristics of the scientific text.*

Сегодня школа педагогической семиологии исследует закономерности развития и конструирования языка педагогической науки, архивирования наличного знания и включения в этот язык новых элементов, проблемы рефлексии содержания и логики текста, позволяющей обнаружить и кодировать новые смыслы отражённой в тексте педагогической действительности [2].

Научный текст как средство материализации научного знания давно стал предметом пристального изучения педагогов-методологов и семиологов. Однако порой авторы научно-педагогических текстов, к которым относятся в том числе авторы магистерских и бакалаврских работ, мало задумываются о стилистической и смысловой корректности собственного текста, о его насыщенности и понимаемости.

Тем не менее, вопрос о стилистической корректности научного текста в широком смысле, а также любых квалификационных работ в узком смысле, весьма актуален, поскольку стилистическая культура работы всегда показывает и общую культуру автора-исследователя.

Особенно актуальным становится этот вопрос сегодня, когда одним из показателей качества работы преподавателя является участие его студентов в публикациях, в выступлениях на научных и практических конференциях. Следовательно, преподаватель высшей школы должен готовить студентов к подобным видам работ. А придя работать в общеобразовательные организации, вчерашние выпускники столкнутся с тем, что для повышения собственного квалификационного разряда им также придется публиковать свои работы, значит умение грамотно и корректно оформить свой научный текст является в настоящее время востребованным и даже необходимым.

Проанализируем несколько аспектов данной проблемы, подробно рассмотрев некоторые наиболее распространенные ошибки и неточности, допускаемые студентами при написании выпускных квалификационных работ.

Сегодня в письменной научной речи желательно вести изложение от третьего лица, сосредоточивая внимание на логике и содержании текста, а не на себе как субъекте изложения. Авторское «я» при этом стилистически уходит на второй план, уступая место безличному монологу, конечно, не нивелируя реального авторского вклада в текст. Вместо «я сделала выводы» желательно писать «были сделаны выводы», вместо «я провела указанные мероприятия» - «были проведены указанные мероприятия» и т.п. Авторам научных работ рекомендуется использовать неопределенно-личные предложения (например, «В начале опытно-экспериментальной работы был разработан критериально-оценочный аппарат и подобраны соответствующие диагностические методики», «При планировании системы внеурочных мероприятий, были учтены индивидуальные особенности и интересы школьников» и др.), либо употреблять форму изложения от третьего лица (например, «автор считает необходимым», «автор полагает, что…», «автор использует системно-деятельностный подход» и др.).

Если же по тем или иным причинам автору тяжело использовать обезличенные фразы, то допустимо использование множественного числа и вместо «я» употребляется местоимение «мы» (в приведенных выше примерах это было бы: «мы сделали выводы» и «мы провели указанные мероприятия»). Это объясняется тем, что местоимение «мы» и его производные отражают такие современные тенденции в науке, как комплексный, коллективный подход к решению проблем, а также придает больший объективизм изложению. Однако и в этом случае злоупотребление местоимением «мы» недопустимо.

К указанной проблематике можно отнести и частое использование возвратных глаголов и пассивных конструкций, что также усиливает объективизм и снимает субъективное начало, подчеркивая объект и предмет исследования (например: «В настоящей работе рассматриваются…», «В данном исследовании намечено выделить следующие критерии…» и т.п.).

Таким образом, можно сделать вывод, что в научных и исследовательских текстах должны преобладать безличные и неопределенно-личные предложения для описания фактов, процессов и явлений. Стоит также отметить, что указанное правило касается не только написания печатных текстов, но и устных выступлений на конференциях, а также на защитах выпускных квалификационных работ.

Качествами, в первую очередь определяющими общую культуру исследователя и культуру его научной речи, являются точность, ясность и краткость. При отсутствии смысловой точности в научной работе, возможно как искажение смысла написанного, так и двоякое толкование написанной фразы.

Рассмотрим примеры, взятые из студенческих работ: «*Большая* половина класса имеет низкую успеваемость» или «*большая* половина присутствующих на

собрании внимательно слушала выступающего, в то время как остальные занимались своими делами». Как известно, половина не может быть большей или меньшей, иначе это будет не половина. Однако, в исследовательских работах разного уровня подобная фраза и ее модификации используются достаточно часто.

Ещё более часто точность нарушается в случае использования синонимичных терминов в одном высказывании. Например: «В ходе опытно-экспериментальной работы прошла *проверочная апробация* предложенных автором форм и методов внеурочной работы». В приведенном примере иностранное слово «апробация» является синонимом русского слова «проверка» и поэтому их одновременное употребление в одном предложении является некорректным. Или другой пример: «В результате проведенных мероприятий у младших школьников формируется толерантность и терпимое отношение к сверстникам другой национальности». В данном примере иностранное слово «толерантность» является синонимом русского слова «терпимость».

Указанную стилистическую ошибку можно отнести и к речевой избыточности, когда употребляются иностранные слова, дублирующие русские 9как в приведенных выше примерах). Несомненно, порой такое может быть оправданно, например, при употреблении слова «детерминировать» вместо слова «определять», слова «диверсификация» вместо слова «разнообразие», однако их одновременное употребление недопустимо (кроме приведенных выше примеров, можно взять ещё несколько цитат из студенческих исследовательских работ по педагогике, например, «родители *равнодушно* и *индифферентно* слушали указания педагога во время родительского собрания», «количество школьников в контрольной группе было *ограниченно лимитировано* количеством школьников в формирующей группе»).

Для точности научной речи не менее важен выбор используемых грамматических конструктов. Так, например, автор при описании посещения театра, использует такие фразы: «В центре сцены стоял памятник, к которому была прикована девушка. Цепь шла от лодыжки до локтя». Из этого совершенно не понятно – от чьей лодыжки? К чьему локтю? И при таком описании даже не ясно, прикована ли девушка к памятнику или просто находится рядом (если цепь шла от ее лодыжки к ее же локтю).

При использовании иноязычной лексики в научном тексте возможна и такая стилистическая ошибка, как ее неправильное или параллельное употребление. Например, «преподаватель ускоренными темпами форсирует обучение …» (в то время как форсировать и означает «вести что-либо ускоренными темпами»), или «приемные родители потерпели в этом полное фиаско» (фиаско означает «полное поражение») и др.

Порой в исследовательских текстах можно встретить и просторечные и даже жаргонные слова, например, «В экспериментальной группе присутствовали *детишки* различных национальностей, что обусловило выбор сценария мероприятия», «Подобная *тягомотина* происходила на каждом из просмотренных уроков» и др.

Следующее необходимое качество научного текста, как отмечалось выше, это ясность. Рассмотрим несколько конкретных примеров для иллюстрации данного качества текста.

Анализ работ различного уровня показывает, что исследователи часто используют такие обороты, как «известным образом», «вполне очевидно» и т.п., сами при этом не имея ясного представления об описываемом явлении. Например, автор пишет: «Сформировать универсальные учебные действия младших школьников можно, используя соответствующие педагогические технологии» или «Для обеспечения эффективной работы классного руководителя необходимо предварительное проведение соответствующей диагностики». При этом перечисление технологий, как и перечисление необходимых диагностик, отсутствует. Создается впечатление, что авторы подобных работ сами слабо разбираются в педагогических технологиях и диагностиках, а также в механизмах их использования.

Причиной неясности высказывания в научном тексте может стать даже неправильный порядок слов или отсутствие запятых в тексте. Например, в одной из выпускных квалификационных работ, посвященных организации детского отдыха в летних оздоровительных лагерях, присутствовала фраза: «Утро начиналось с зарядки утреннего туалета». Отсутствие запятой после слова «зарядки» полностью искажает смысл приведенного высказывания (почти как в хрестоматийном выражении «убить нельзя помиловать», где от поставленной в то или иное место запятой зависит жизнь человека).

Стилистически некорректным для научного стиля работ считается также и доминирование громоздких, вычурных фраз вместо простых и доступных для восприятия. Например, фраза «лимитированный бюджет учебного времени, отводимый на изучение темы …» вместо «недостаток учебного времени на изучение темы…». Для большей наглядности уместно привести цитату не из студенческой исследовательской работы, а принадлежащую перу известного ученого А.М. Новикова, которая уже использовалась в более ранних работах автора. Как отмечал А.М. Новиков, подобный недостаток особенно ярко высвечивается на таком анекдотическом примере, когда вместо доступной и понятной всем фразы «Для чего попу гармонь?» используется якобы более научная о «целесообразности использования нещипковых музыкальных инструментов лицами духовного звания!!!» [1, с.38].

Рассматривая смысловую корректность научного текста, необходимо отметить, что под этим термином понимается максимально возможная (для гуманитарного знания) точность авторской мысли, когда при использовании какого-либо термина, допускающего неоднозначное толкование, читателю объясняется, какие именно значение термина имеется в виду. Например, поскольку в отечественной педагогике существуют две версии развивающего обучения (версия В.В. Давыдова, в которой акцент делается на преобладании в процессе обучения теоретического содержательного обобщения, и версия Л.В. Занкова, где предполагается обучение младших школьников быстрыми темпами и на высоком уровне трудности), то в случае использования какой-либо из данных версий, автору научного труда необходимо указать, какой из двух указанных версий он придерживается в своей работе. Аналогично необходимо поступать и при использовании терминов, имеющих ещё более количество трактовок (например, проблемное обучение, контекстное обучение, деятельностный или компетентностный подходы т т.д.).

К смысловой корректности вплотную примыкает и смысловая насыщенность научного текста, предполагающая достаточно «сжатый» стиль изложения, при котором авторская мысль выражается емко и концентрированно, но при этом допускаются и некоторые «отвлечения в сторону», так называемые резюмирующие фрагменты, где излагается суть описанного в каком-либо предшествующем отрывке текста. Например, «вопреки … (какой-либо точке зрения или устоявшемуся мнению) мы полагаем… (излагается суть авторской позиции)».

Также стоит отметить, что ещё одной важной особенностью современного научного педагогического текста является его этическая корректность, заключающаяся не только во взвешенной, толерантной, не переходящей на личности критике предшественников, адресуемой лишь к содержанию анализируемого текста, но и корректным цитированием работ предшественников, не допускающей выдергивания предложений из контекста, искажающего авторскую мысль, а, главное, недопущение использования чужих мыслей и идей, выдавая их за свои.

Таким образом, представленный в данной статье материал может помочь не только студенту при написании выпускной квалификационной работы, но и начинающему педагогу, а также педагогу-исследователю, желающему активизировать свой педагогическую поиск, в аспекте методологической рефлексии и осмысления полученного нового знания и его представления в собственных трудах.

*Литература*

1. Коржуев А.В. Современное педагогическое академическое письмо: кризис жанра и оптимистический прогноз будущего / А.В. Коржуев, Н.Н. Антонова // Известия РАО, 2014, №4 (32), С.25-44.
2. Лукацкий М.А. Педагогическая семиология: контуры становления / М.А. Лукацкий // [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskaya-semiologiya-kontury-stanovleniya (Дата доступа 04.03.2018)

***Борисова М.М.,***
*к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: marinagrisha2005@mail.ru*
***Павлова Н.П.,***
*к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: mapav1@yandex.ru*

# ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*В данной статье описывается опыт подготовки будущих вожатых к работе в детских оздоровительных лагерях при прохождении летней педагогической практики. Детально представлена программа дополнительного образования «Школа вожатых». Приведены примеры различных форм проведения занятий с будущими вожатыми.*

*Ключевые слова: летний оздоровительный лагерь, летняя педагогическая практика, вожатый, школа вожатых, программа.*

*This article describes the experience of training future counselors to work in children's health camps during the summer teaching practice. The program of additional education "school of counselors"is presented in detail. Examples of different forms of training with future counselors are given.*

*Key words: summer camp; summer pedagogical practice; counselor; school of counselors; program.*

Проблема организации летнего оздоровительного отдыха детей имеет длительную историю. Были годы, когда вопросу организации детского отдыха, досуга не придавали большого значения. Летние лагеря пришли в запустение, самое главное, что дети не были задействованы в свободное время, были предоставлены самим себе. Мы знаем, чтобы получить положительный результат в воспитании детей их досуг нужно организовывать, управлять этим отдыхом. Поэтому изучая эту проблему обратимся к рассмотрению области

реализации данного феномена. И здесь, можно сказать, что организация летнего оздоровительного лагеря обладает огромным развивающим и воспитательным потенциалом, выступает неограниченным пространством самореализации творческого и духовного потенциала личности, раскрытия индивидуальных личностных качеств и способностей человека, раскрываются возможности, как организаторов, так и отдыхающих.

Пришло то время, когда на государственном уровне поднимается и решается данный вопрос. В 2017 году Министерством образования и науки Российской Федерации было рекомендовано включить в образовательные программы психолого-педагогического цикла модуль «Основы вожатской деятельности». Происходит существенная переоценка значения детского оздоровительного лагеря как социально-культурной категории в жизни общества. Организация досуга в ДОЛ позволяет раскрыть физический, духовно-нравственный, эстетический потенциал ребенка. А главный смысл педагогического управления детского отдыха - это создание благоприятного микроклимата в лагере, где дети бы себя чувствовали комфортно и уютно. И на помощь в организации летнего оздоровительного лагеря приходят студенты как педагогических, так и иных ВУЗов страны.

В ГОАУ ВО «Московском городском педагогическом университете» студенты также проходят летнюю педагогическую практику. Ценность этой практики определяется ее содержанием, которое в нее вкладывается. Она является одной из важных практик, которые предусмотрены в учебном плане обучающихся. Поэтому летняя педагогическая практика – существенная помощь студентам при выходе на другие практики в последующие года обучения. Целью летней педагогической практики является формирование готовности студентов к педагогической деятельности в школе, формирование и развитие как профессиональных, так и общекультурных компетенций студентов педагогического вуза. Именно летняя педагогическая практика создает условия для самостоятельного решения педагогических задач, дает опыт выстраивания и управления детским коллективом, позволяет увидеть и оценить результат своей работы

Летняя педагогическая практика имеет большие возможности для формирования компетентностной модели выпускника. В результате изучения дисциплин модуля «Основы вожатской деятельности», а также прохождения практики в лагерях, студенты будут способны:

- осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий;
- управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла;

− осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся;

− создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей;

− работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

− использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности;

− использовать приемы оказания первой медицинской помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций;

− решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

− осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального определения обучающихся;

− организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности [3].

Подготовка студентов к данному виду практики проходит в различных формах. Она проводится на теоретических и практических занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Студенты и педагоги выезжают в инструктивные лагеря ФСБ России «Купавна» и «Ока», «Артек», «Орленок», «Сириус» и другие лагеря Москвы и Московской области. В ИППО разработана и прошла сертификацию программа дополнительного образования «Школа вожатых».

Реализация программы работы со студентами и обучающимися строится на принципах комплексности и системности, которые предполагают интеграцию усилий различных государственных органов и молодёжных объединений, заинтересованных в кадровом педагогическом обеспечении. Интерактивными факторами при этом выступают единство целей, на которые направлена деятельность всех участников программы, и общность содержания деятельности.

Программа рассчитана на один семестр. Практические занятия преобладают в программе, что позволяет основное внимание педагогов сосредоточить на обсуждении ключевых проблем педагогики детского оздоровительного лагеря и временного детского коллектива, познакомиться с новыми методиками и технологиями, методической рефлексией предлагаемых рекомендаций и разработке собственных образовательных проектов.

Программа включает следующие разделы:

− История вожатского дела

- Нормативно-правовые основы вожатской деятельности
- Психолого-педагогические основы вожатской деятельности.
- Содержание деятельности детского общественного объединения.
- Организация жизнедеятельности временного детского коллектива.
- Технологии работы вожатого в образовательной организации и детском лагере
- Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности
- Профессиональная этика и культура вожатого
- Основы безопасности жизнедеятельности детского коллектива

Итоговой формой отчетности студентов является подготовка «методической копилки», которую студенты готовят как индивидуально, так и в группах. В «методическую копилку» входят также и мультимедийные проекты, подготовленные обучающимися с использованием полученных знаний. По окончании курса всем выдается государственный сертификат, позволяющий обучающимся устроиться вожатым в любом лагере.

В январе-феврале каждого года проводится «Неделя вожатского мастерства». В 2017 году «Неделя вожатского мастерства» проводилась под лозунгом «Планета детства», в 2018 году под лозунгом «Чемпионат мира-2018», где рассматривались актуальные вопросы:

- Корпоративная культура в детском оздоровительном лагере
- Формы и методы работы с младшими школьниками и подростками
- Основы конфликтологии для вожатых
- Тимбилдинг – технология создания команды в условиях детского оздоровительного лагеря
- Методика организации тематических дней, отрядных мероприятий, коллективных творческих дел.
- Педагогические возможности игр и особенности их проведения в детском лагере
- Организация спортивно-оздоровительной работы
- Особенности организация кружковой деятельности
- Экспресс-методики исследования межличностных отношений во временном детском коллективе.
- «Синдром эмоционального сгорания (выгорания) вожатого: симптоматика, пути выхода, профилактика»

Для организации этого важного мероприятия были приглашены преподаватели института педагогики и психологии образования, представители МДЦ «Артек» и детских оздоровительных лагерей, Межрегиональной общественной организации «Федерация детского гольфа», Центра военно-патриотического воспитания и школьного спорта, представители РАО, тренеры международного класса.

В рамках недели вожатского мастерства участники узнали кто же такой современный вожатый детского лагеря? Кто они такие, эти задорные, жизнерадостные, заботливые, порою строгие ребята? Какими качествами должен обладать современный вожатый в представлении родителей, детей и администрации. На все эти вопросы участники получили квалифицированные ответы.

Самое главное в работе вожатого это суметь организовать увлекательную жизнь детей на период смены. Чтобы детям было интересно, а главное, чтобы дети не просились домой необходимо, чтобы был создан коллектив, команда. На мастер-классе «Тимбилдинг» участники познакомились с современной технологией командоформирования и сплочения коллектива. Будущих вожатых научили организовывать коллективное творческое дело в отряде. Например, в рамках мастер-класса по проведению тематического дня в лагере участники узнали, как организовать подобное мероприятие, и познакомились с различными вариантами таких дней в ДОЛ, познакомились с содержанием тематических профильных отрядов.

Не мало важное значение в подготовке вожатого к работе в лагере имеет умение организовать детей, увлечь их за собой. И это можно сделать, но этому нужно учиться. С этой целью было организовано знакомство с подвижными играми. С участниками были проведены разные виды подвижных игр, а также раскрыта технология их проведения.

Более узко участников познакомили с технологией проведения игры в бадминтон, также познакомились с технологией проведения игры в детский гольф, где они получили начальные навыки игры.

Был проведен игровой практикум: игры с залом, игры-шутки, игры-минутки.

Большое внимание уделили творческой подготовке, а именно познакомили с элементами Городецкой росписи, студентам было предложено самостоятельно сделать открытку ручной работы в стиле Городецкой росписи. На мастер-классе «Волшебный мяч» участники научились из пряжи делать интересные игрушки, на мастер-классе по Декупажу познакомились с техникой декорирования различных предметов, на мастер-классе Куколка-кувадка познакомились с технологией создания куколок-кувадок из лоскутков разноцветных тканей и нитей. В рамках мастер-класса по изготовлению творческого продукта, создали интересную открытку по одноименному мультфильму «Кошкин дом». Все предложенные формы работы будущие вожатые могут использовать в системе дополнительного образования в ДОЛ.

В рамках творческой подготовки, студенты научились актерскому мастерству, где были проведены упражнения, направленные на развитие психофизического и коммуникативного аспектов вожатого. Познакомились с

музыкально-игровыми технологиями в работе с детьми, с анимационной деятельностью. Участникам были предложены варианты танцевальных флешмобов, проводимых в ДОЛ, отработали танцевальные элементы латиноамериканского танца Зумба, а также попробовали себя в роли актеров в театре – экспромт.

Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности в настоящее время занимает важное значение в жизни отряда. В рамках данного мастер-класса участники познакомились с технологией создания видеороликов и небольших мультфильмов, научились их создавать самостоятельно. Представители лагеря «Артек» познакомили с работой медиа-отряд в МДЦ «Артек». Также были раскрыты вопросы информационной безопасности в социальных сетях. Познакомились с использование технологии СОМ при работе с детьми.

Большой вклад внесли педагоги-психологи нашего института. Были раскрыты вопросы профессиональной пригодности педагога. С участниками была проведена квест-игра, которая позволила раскрыть уровень подготовки вожатых для работы с детьми в лагере, также участников познакомили с приемами, направленными на снятие синдрома эмоционального выгорания у вожатого. На мастер-классе «Рефрейминг» познакомились с данной психологической техникой. Студенты научились решать свои проблемы, и получили ценные советы по их разрешению. В лагере не часто, но возникают конфликтные ситуации. С этой целью был организован мастер класс, где участники узнали, что такое конфликт? Какие существуют способы разрешения конфликтов? Было предложено в небольших группах найти решения педагогических ситуаций и проведения их дальнейшего анализа. Студенты научились анализировать и разрешать конфликты различных типов, управлять конфликтными ситуациями в группе. Каждый вожатый должен знать рефлексивно-сотворческие методы работы с детьми, участники познакомились с рефлексивными формами работы с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря.

Педагогами института была организована дискуссионная площадка, где были рассмотрены актуальные вопросы работы вожатого в ДОЛ. Студентам были предложены для просмотра фрагменты фильмов, задача заключалась в том, что они смотрели фильм с позиции начальника лагеря, вожатого и родителя. Обсуждение было активным, каждый пытался высказать мнение с позиции принятой роли. Также педагоги познакомили участников с упражнением «Джеффа» («Три стены»). На данном мастер-классе участники получили практический опыт разрешения различных ситуаций. Главное научились правильно принимать решение.

Наиболее важные вопросы рассматривались на мастер-классе «Безопасный экстрим». Каждый студент, выезжая в лагерь должен свои права и обязанности. На данном мастер-классе участники познакомились с нормативно-правовыми основами, регламентирующими деятельность вожатых в детском оздоровительном лагере.

Заключительным итогом плодотворной работы было торжественное закрытие недели вожатского мастерства «ЧМ-2018». Каждый участник получил сертификат, а наиболее активные участники были отмечены грамотами и ценными подарками.

Для развития педагогической компетенции и стимулирования студентов к качественной профессиональной деятельности в период летней педагогической практики в ИППО ежегодно проводятся итоговые конференции-фестивали по результатам летней педагогической практики, где студенты представляют свои педагогические отряды от лагерей и демонстрируют свое мастерство и талант.

В 2016 году стартовал внутривузовский фестиваль «Лето – это маленькая жизнь!», который проводится в рамках реализации образовательных программ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Фестиваль в дальнейшем будет основной (приоритетной) формой подведения итогов летней педагогической практики, который предполагает решение следующих задач:

- Формирование общекультурных и профессиональных компетенций.
- Обмен опытом вожатского мастерства в вузе.
- Награждение лучших студентов-вожатых детских оздоровительных лагерей и формирование вузовской базы «Вожатый МГПУ».
- Создание внутривузовской системы поддержки талантливых, профессиональных вожатых.
- Тиражирование положительного инновационного опыта работы вожатых в ДОЛ.
- Организация и проведение Мастер-классов.

В итоговом фестивале принимают участие студенты ГОА ВО МГПУ, проходившие практику в качестве вожатых в текущем учебном году, в лагерях: «Артек», «Сириус», «Купавна», «Ока» и других лагерях Москвы и Московской области.

На мероприятия приглашаются все желающие и, конечно же, студены, которым предстоит пройти эту практику, получить эмоционально положительный настрой.

Беседы со студентами на всех факультетах показывают, что данный вид практики является важным, с точки зрения становления личности будущего педагога как человека и профессионала. Как правило, выступления студентов на заключительных конференциях по летней практике бывают яркими,

эмоциональными, сопровождаются интересными, запоминающимися примерами, мастер-классами и т.д.

*Литература*

1. Вожатская методичка: учебное пособие / М.М. Борисова, Н.Н. Илюшина, Н.П. Павлова, Т.Н. Щербакова. М.: Инфра-М, 2017. 274 с.

2. Педагогика детского оздоровительного лагеря: практикум: учеб. пособие / Н.Н. Илюшина, Н.П. Павлова, Т.Н. Щербакова [и др.]; под ред. М.М.Борисовой. М.: ИНФРА-М, 2017. 258 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. N 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями): http://base.garant.ru/ (Дата доступа 30.01.18)

4. Павлова Н.П., Ломтева Е.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов при прохождении летней педагогической практики в условиях ДОЛ // Современное образование в стране: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы городского межвузовского Круглого стола / Сост. и ред. Л.В. Полякова, Г.М. Коджаспирова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. С. 63-67.

***Семенюк Н.М.,***
*к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: nataliamix61@gmail.com*

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ НА РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

*В статье в историко-педагогическом аспекте рассмотрено становление взглядов на роль музыкального искусства в социально-личностном развитии детей. Выявлен развивающий потенциал музыкального искусства, рассмотрены возможности музыки в формировании личностных качеств, обеспечивающих успешную социализацию ребенка.*

*Ключевые слова: социально-личностное развитие, музыка, музыкальное воспитание, образование, дети.*

*The article considers the formation of views on the role of musical art in the social and personal development of children in the historical and pedagogical aspect.*

*The developing potential of musical art is revealed, the possibilities of music in the formation of personal qualities that ensure the successful socialization of the child are considered.*

*Key words: social and personal development; music; musical education, education, development, child.*

Глубокие изменения, произошедшие в социально-экономической, политической, общегуманитарной сферах нашей страны, часто несущие в себе негативный характер, выдвинули на первый план проблему социально-личностного развития и воспитания детей дошкольного возраста. Повышенное внимание к вопросам социализации и актуальность решения ее задач нашли свое отражение в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором все содержание основных образовательных областей рассматривается через призму социально-личностного развития ребенка.

Существует несколько десятков определений понятия «социализация». Обобщая мнения разных авторов, можно сделать вывод, что социализация – это адаптация к условиям жизни в процессе усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и культурных ценностей, позволяющих ему активно и компетентно участвовать в жизни общества; подготовка его к активному воспроизводству личностного социального опыта.

Из сказанного становится очевидным, что для успешного решения задач социально-личностного развития необходимо создавать условия для всестороннего и полноценного развития всего комплекса личностных качеств индивида (интеллектуальных, психоэмоциональных, физических, духовно-нравственных, художественно-эстетических, творческих и пр.), использовать в учебно-воспитательном процессе разнообразные виды, формы и методы педагогического воздействия, в том числе и средствами искусства.

Говоря о значимости, необходимости и острой актуальности проблемы социализации детей дошкольного возраста, важно учитывать исторический опыт ее решения, накопленный в зарубежной и отечественной педагогической теории и практике.

Философы, ученые, педагоги разных исторических эпох раскрывали всесторонне-развивающий и личностно-формирующий потенциал искусства в целом и музыкального искусства в частности. В трудах многих европейских мыслителей прошлого мы можем встретить высказывания о значении, средствах и силе воздействия музыки на человека (Аристотеля, Г. Гегеля, И. Канта, И.Г. Песталоцци, Платона, Ж.Ж. Руссо, А. Шопенгауэра и др.).

В трудах российских педагогов и психологов – М.М. Бахтина, В.Г. Белинского, В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лосева, С.И. Миропольского, В.П. Острогорского, А.И. Пузыревского, В.Я. Стоюнина, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. также разработаны фундаментальные положения о значении музыки в образовании, ее ключевом месте в учебно-воспитательном процессе.

Выдающиеся русские композиторы XIX века – Н.А. Римский-Корсаков, М.А. Балакирев, А.Г. Рубинштейн и др. – занимались музыкально-просветительской деятельностью и приложили немало усилий по созданию в России первых музыкальных школ для молодежи – представителей средних сословий и детей из народа. Именно в этот период в музыкально-педагогической среде зарождаются и высказываются мысли о необходимости всеобщего музыкального образования.

Следует отметить, что в дореволюционной России строилась система общего образования, в которой большое значение при решении учебных, воспитательных, развивающих задач, духовно-нравственного, интеллектуального, психоэмоционального, личностно-формирующего содержания уделялось искусству в целом и музыке в частности.

В учебных заведениях дореволюционной России, занятия музыкой не являлись обязательным предметов и не всегда были представлены в учебных планах, тем не менее, от аристократических гимназий, до церковно-приходских школ, они всячески приветствовались. Выдающиеся русские педагоги в полной мере осознавали огромную роль, которую играет музыкальное искусство в решении учебных, воспитательных, развивающих задач, в воспитании подрастающего поколения, должного являть собой культурную элиту общества. Трудно не согласиться с мнением А.П. Мансуровой, о том, что «В контексте современных социальных, художественно-эстетических проблем, гуманитарной и духовно-нравственной катастрофы данная образовательная модель формирования гармоничной, высококультурной, нравственной, творческой в определенной мере является эталонной» [1, с. 11-12].

В первой половине XX века практика массового музыкального образования развивалась в русле концептуальных положений Б.В. Асафьева, Н.Я. Брюсовой, Л.С. Выготского, Н.Л. Гродзенской, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. и В.Н. Шацких. Педагоги и ученые изучали и научно обосновывали роль и значение музыкального воспитания в развитии эстетических, интеллектуальных, коммуникативных, творческих способностей личности, обосновывали необходимость создания единой системы музыкально-эстетического воспитания детей разных возрастов.

40-60-е гг. XX века стали периодом активной разработки и внедрения новых концептуальных идей в области музыкального воспитания. Завершается становление теории музыкального воспитания как науки. Появляется значительное количество научных публикаций, отражающих различные стороны организации музыкальной деятельности детей и взрослых в детском саду (статьи И.Л. Дзержинской, А.Н. Зиминой, А.В. Кенеман и др.), в том числе, касающихся развития творческой активности детей (научные работы К.В. Головской, Б.М. Теплова). Эти годы были плодотворными и с точки зрения развития эстетической теории в дошкольном возрасте. Она формировалась под влиянием взглядов Е.А. Флериной, В.Н. Шацкой и В.А. Сухомлинского.

Огромный вклад в разработку содержания массового музыкального воспитания дошкольников внесла Н.А. Ветлугина. Под ее руководством и непосредственном участии была создана фундаментальная программа по музыкальному воспитанию и развитию детей дошкольного возраста, в том числе, получили теоретическое обоснование и вопросы детского художественного творчества.

Надо отметить, что научные работы, перечисленных выше ученых и педагогов-исследователей, на несколько последующих десятилетий определили основные векторы развития музыкального воспитания и образования в детском саду.

70-80-е годы характеризуются дальнейшей разработкой основ теории эстетического воспитания, в том числе и средствами музыки (исследования А.И. Бурова, Н.И. Киященко, В.К. Скатерщикова, В.А. Разумного, М.Ф. Овсянникова, А.А. Балян, Б.Т. Лихачев и др.). Исследуются взаимосвязи между объективными и субъективными условиями формирования эстетических способностей – восприятия, оценки, художественного творчества (С.А. Аничкин).

Исследования проводились в лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Итогом теоретического осмысления полученных результатов, явились научно-практические труды, изданные под редакцией Н.А. Ветлугиной, «Художественное творчество и ребенок (1972 г.), «Художественное творчество в детском саду» (1974 г.), которые не потеряли своей значимости и в настоящее время.

В целом достижения этого периода связаны с созданием системы общественного музыкального воспитания детей разных возрастных категорий, определением роли искусства как мощного и незаменимого средства развития духовных сил, эмоционально-чувственной сферы, эстетического начала в человеке, его социально-значимых личностных качеств, способствующих вхождению ребенка в культуру общества.

В практике школьного воспитания 1980-х гг. были реализованы художественно-педагогические концепции Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского, Э.Е. Фирилева. В деятельность по развитию, просвещению, воспитанию детей средствами искусства были вовлечены профессиональные исполнители и коллективы. Интенсивно развивалось досуговое художественно-творческое направление, включавшее сольное и ансамблевое музицирование, хоровое пение, музыкально-театральную и изобразительную деятельность, декоративно-прикладное творчество. Апробировались и внедрялись методики К. Орфа и З. Кодая, предполагавшие творческо-эстетическое развитие детей посредством коллективных видов музыкальной деятельности.

Теоретические и эмпирические исследования отечественных и зарубежных философов, психологов, физиологов педагогов являли доказательства того, что посредством музыки можно стимулировать развитие любых способностей, активизировать продуктивность высших психических функций, корректировать и совершенствовать личностные характерологические качества индивида.

Ценность использования музыки в процессе воспитания и развития подрастающего поколения заключается в том, что она (как и искусство в целом) гармонично сочетает в себе эмоциональное и интеллектуальное начала.

Музыка самым непосредственным образом оказывает воздействие на глубокие слои психики человека. Из всех видов искусства именно она с наибольшей и непосредственной силой способна моделировать практически любые из известных человеческих чувств, переживаний, эмоциональных состояний. Еще русскими физиологами В.М. Бехтеревым и М.И. Сеченовым было доказано воздействие музыки на психосоматические процессы в организме человека, связанные с изменением пульса, дыхания и пр., способностью положительно влиять на состояние физического, психологического и нравственного здоровья.

Ведущим российским психологом Д.К. Кирнарской было доказано, что целостные, глубокие знания по музыкальному искусству ведут к более эффективному, всестороннему развитию личности в любой области знаний и деятельности, помогают организовывать и осуществлять созидательную деятельность на принципиально новом, высоком творческом уровне.

Экспериментальные работы позволили ученым достоверно обосновать, что в процессе систематических занятий музыкальным искусством, при условии грамотного дидактического и методического сопровождения, утончаются механизмы восприятия, обогащается опыт чувств и переживаний, взаимопонимания и эмоционального отношения к окружающему миру – людям

и природе, у детей развивается эмпатия как одно из ключевых личностных качеств, необходимых ребенку для вождения в социум [3, с. 130-134].

О положительном влиянии интеграции музыки с другими образовательными областями на качество усвоенных знаний говорит С.И. Назарова. Занимаясь изучением проблемы формирования творческой личности учащихся в интегрированной художественной деятельности, она пришла к выводу, что интеграция музыки, в особенности произведений песенного жанра, в различные образовательные предметы, позволяет максимально активизировать «процесс создания художественного образа в воображении ученика» и тем самым помогает запоминанию текстовой информации [4, с. 182]. Яркий художественный образ является здесь опорным символом, вокруг которого собираются опорные знания, полученные на занятии, основные его моменты, структура, выводы и пр.

На тесные взаимосвязи между искусством и наукой указывает и Б.П. Юсов. «Именно с поэтического, музыкального, художественного отображения формируется у детей отношение к природе, и лишь затем приобретает характер научной экологии. В таком же порядке – от искусства и материальной культуры – происходит формирование исторического сознания детей и исторического подхода к явлениям действительности» [5, с. 39].

В свою очередь С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «Память человека носит избирательный характер. … мы запоминаем по преимуществу то, что для нас значимо интересно». Он обращал внимание на следующее: «Эмоционально окрашенный материал запоминается – при прочих равных условиях – лучше, чем эмоционально обезличенный» [2, с. 270-271].

Подводя итог вышесказанному, следует резюмировать, что по обоснованным утверждениям ученых, именно музыкальное искусство оказывает всестороннее и комплексное воздействие на психофизиологическую, интеллектуальную, нравственно-духовную, чувственно-эмоциональную, волевую, творческую сферы детей. Общение с музыкальным искусством активизирует у детей процессы самопознания и заинтересованности в изучении окружающей действительности. Непосредственное участие в различных видах музыкальной деятельности способствует самореализации личности не только в других видах художественно-творческой, но и в учебно-познавательной, научно-теоретической, профессиональной и социокультурной деятельности, тем самым, обеспечивая успешную социализацию человека в обществе.

*Литература*

1. Межпредметные связи в начальной общеобразовательной школе (на примере межпредметного взаимодействия «Музыки» и «Окружающего мира»): моногр. / А.П. Мансурова. М.: МГУКИ, 2014. 144 с.

2.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. СПб.: ПИТЕР, 1998. 705 с.

3.Семенюк Н.М. Современные подходы к развитию творческого восприятия музыки у детей дошкольного возраста // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / под. общ. ред. Е.А. Алисова, Н.А. Виноградовой, С.А. Козловой, А.И. Савенкова, Г.В. Сабитовой, Е.И. Суховой. М.: Изд-во «Спутник +», 2016. 202 с.

4.Формирование творческой личности в интегрированной художественной деятельности учащихся: моногр. / С.И. Назарова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушника, 2007. 208 с.

5.Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области. «Искусство»: Избранные труды /Б.П. Юсов. М.: Изд-во «Спутник+», 2004.253 с.

***Смирнова И.Э.,***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: SmirnovaIE@mgpu.ru*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

*В статье рассмотрено понятие «образовательное событие», отмечены его привлекательные стороны для различных возрастных категорий обучающихся; особое внимание уделено возможности использовать потенциалы образовательного события в условиях модульного построения учебного процесса в вузе.*

*Ключевые слова: образовательное событие, событийность, учебный модуль, интегрированное учебное задание.*

*Abstract: the article deals with the concept of "educational event", its attractive sides for different age groups of students are noted; special attention is paid to the possibility of using the potential of educational events in the conditions of modular construction of the educational process in the University.*

*Key words: educational event, eventfulness, educational module, integrated educational task.*

В педагогической науке и практике последних лет в се чаще встречаются понятия «образовательное событие», «событийное образование», «событийный подход», «событийность». Появление этих понятий и обретение ими значения и статуса терминов связано с активными поисками новых, результативных путей «включения» собственной высокой активности обучающихся в образовательный процесс - причем не только как в познавательный, но и как в личностно-образующий. Наука и практика пытаются найти, поставить и осуществить новые акценты в образовательном процессе, итогом которых станут более эффективные результаты в обучении, воспитании и развитии.

Главная опорная «точка» при рассмотрении возможностей использовать для этого событие и событийность - постановка ученика в позицию активного участника происходящего. Образовательное событие в целом трактуется как ситуация, переживаемая и осознаваемая человеком как значимая в его собственном образовании. Построенное на этих основах событийное образование рассматривается даже в качестве альтернативы традиционному способу обучения, поскольку событийность становится той характеристикой образования, в которой преодолевается повседневность, обыденность существования человека в условиях традиционного образовательного процесса. Так, рассматривая «образовательное событие» в единстве с «образовательной ситуацией» и «образовательным процессом», его трактуют как специально организованный и уникальный педагогический факт, меняющий образовательный процесс выходом за границы его обыденности [7, с. 40]. Событийный подход, в русле которого идет поиск новых резервов для максимального и интенсивного развития личности в процессе образования, нередко называют одним из наиболее перспективных направлений в отечественной психологии и педагогике [5, с.5].

Образовательное событие психологи рассматривают как завершённый акт деятельности, включающий в себя элементы рефлексии («рассказ» об этом акте «самому себе» и «другому» - [2]). Эта рефлексия и обусловливает отмеченные выше переживание и осознание обучающимся конкретной образовательной ситуации. Б.Д. Эльконин определяет событие как переход от наличного к иному, который является вместе с тем взаимопереходом идеи и реалии [10]. Таким образом, результатом переживания события является некоторый рост, движение, приобретение какого-то нового, значимого для человека опыта. Рассматривая возможности учебного занятия как события воспитания и развития, его называют новой формой «выращивания собственно человеческого в человеке» [3, с.11]. В контексте задач тьюторского сопровождения, его понимают как изменение, оцениваемое человеком как значимое для его образования [6].

Все это дает основание считать, что образовательное событие является источником развития его участников, поскольку при его проживании человек

преодолевает определённые границы: практические (связанные с осуществлением нового действия и освоением новых способов деятельности) и теоретические (направленные на обогащение мыслительных структур) [5, с. 5-6].

Необходимо отметить, что переживание события имеет свои специфические особенности и привлекательные стороны на каждом возрастном этапе развития. Так, младшему школьнику участие в событии дает возможность испытать непосредственные эмоции радости участия в нем, воспринять впечатления как некие яркие эмоциональные всплески. Исходя из этого, можно предположить, что наибольшая привлекательность события для младшего школьника будет не в его содержание, а в использовании необычных для образовательной повседневности форм: игры, состязания, сюжета, праздника, движения, активной деятельности; а также средств – музыки, цвета, мультимедиа-средств и пр. То есть образовательное событие для младшего школьника – это время учения (способ его проведения), которое должно проживаться эмоционально ярко.

Для подростков (обучающихся средней школы) основная привлекательность событий состоит в возможности интенсивной коммуникации, в состязаниях, в осознании и достижении ближних перспектив. Наиболее подходящие для этого «составляющие» при организации образовательных событий - состязание, «защита», пространство для инициативы.

Для старшеклассников главная привлекательность событий – в наличии социальных смыслов, в осознании дальних перспектив, в возможности участвовать в сообществах (в том числе и выходящих за рамки образовательной организации), а также делать собственный выбор [1].

Таким образом, реализуемая в образовательном процессе событийность способствует укреплению у обучающихся мотивации личностного роста, развития.

Переходя к вопросу об актуальности включения образовательных событий в вузовский учебный процесс, отметим, что студенческий возраст имеет свои особенности: в период обучения в вузе человек осваивает выбранную им сферу деятельности (то есть получает новые знания, опыт, навыки), одновременно экстраполируя, перенося в нее все, чему научился до этого в школе. Для данного периода жизни характерна актуальность поиска своего места в обществе – через освоение выбранной сферы человеческой деятельности. В результате, в качестве новообразований данного периода должны выступать:

- умения принимать решения и действовать самостоятельно и ответственно;
- рефлексивные умения;
- умения проектировать, прогнозировать ход событий [9, с. 290].

Эти новообразования сегодня считаются весьма актуальными, что отражается в разработке компетентностного подхода, цель которого - более

высокий («компетентностный») уровень готовности выпускников вузов к решению разнообразных профессиональных практических задач [7].

Становится очевидным, что для формирования таких новообразований, необходимо насыщать образовательный процесс вуза новыми формами учебной деятельности, позволяющими студенту «включить» собственные силы и «механизмы» в освоение новых сфер человеческого опыта. В том числе это означает, что в учебный процесс вуза необходимо проникновение событийности.

Здесь важно отметить, что, еще не называясь образовательными событиями, некоторые их варианты использовались и используются в практике: это проектная деятельность, различные дискуссионные формы, «суды», ролевые и деловые игры и пр. Особенно актуально их использование для решения задач активизации самостоятельной работы студентов [4]. Указанные формы довольно часто встречаются в деятельности передовых преподавателей, осознающих важность насыщения образовательного процесса яркими эмоциями, преодоления ощущение его однообразия. Эти формы используются также для того, чтобы помочь студентам обрести индивидуальный смысл образовательной деятельности, найти и реализовать свои собственные интересы, возможности, осуществить пробу сил, приобрести опыт реализации полученных знаний и навыков, опыт решения проблемных ситуаций. Все это необходимо, чтобы придать образовательному процессу личностно-значимый смысл, «нащупать» точку собственного, индивидуального интереса к изучаемой сфере науки, практики, деятельности.

Сегодня в качестве образовательных событий в вузе могут быть применены известные формы учебной и внеучебной познавательной деятельности студентов – участие в конференции, в круглом столе, в работе научного семинара, в реальном исследовании, и др.

Однако некоторые резервы для этого имеет и такое современное нововведение, как модульное построение образовательного процесса. Оно открывает новые возможности для использования потенциала событийного образования. Ведь учебный модуль, состоящий из нескольких тематически связанных учебных дисциплин, в качестве итоговой процедуры предполагает модульный экзамен, в ходе которого студент выполняет интегрированное задание. В нем нужно продемонстрировать междисциплинарные знания и умения – связать для ответа знания из различных дисциплин модуля и найти решение задачи с привлечением умений, полученных в ходе изучения этих дисциплин. «Сдавая» до этого каждую дисциплину модуля в отдельности в традиционном формате зачета, студенты оказываются не готовыми к тому, что их ждет на модульном экзамене. Подготовить их к этому можно, включая в

образовательный процесс занятия или промежуточные зачеты в форме образовательных событий.

События, рассматриваемые в данном контексте, обладают значительными резервами для выполнения междисциплинарных заданий, для решения поставленных в них задач. По сути, модульный экзамен – то же междисциплинарное образовательное событие, но его «контрольный» характер диссонирует с положительным эмоциональным переживанием и подъемом, столь важным для событийности. Поэтому важно дать студентам возможность обрести опыт деятельности в междисциплинарном пространстве, не отягощенный переживаниями возможной «академической неудачи», а, напротив, окрашенный положительными эмоциями, связанными с проявлением своей позиции, выражением своих взглядов, презентацией разнообразных результатов своей деятельности. Здесь по ходу рассуждений отметим, что при правильной организации само ожидание и подготовка образовательного события выступают для его участников в роли привлекательной перспективы. Такие возможности и перспективы может дать занятие, организованное как междисциплинарное образовательное событие.

В практике вузовского образовательного процесса в качестве междисциплинарного образовательного события может быть с успехом использована такая известная форма, как дебаты – при условии, что тема дебатов будет охватывать содержание нескольких учебных дисциплин модуля. Также весьма эффективной может стать форма, условно названная нами «квази-конференцией». Она представляет собой работу по группам, в которые объединяются студенты, подготовившие научные статьи (подготовка в данном случае означает поиск подходящих опубликованных научных статей) по нескольким заданным направлениям в рамках одной тематики. В групповой работе студенты знакомят друг друга с содержанием заранее подобранных статей, выделяют общие и/или противоположные мнения, составляют резюме и выступают перед студентами других рабочих групп с кратким обзором и заключением. В целом, данная деятельность похожа на формат работы секции научной конференции. В конце занятия можно организовать общее обсуждение и подготовку общего резюме.

Также для проведения междисциплинарного образовательного события можно использовать формат деловых и ролевых игр, защиту проектов, работу в режиме дискуссионного клуба и пр.

Конечно, усиливающаяся актуальность запроса на событийное образование обязательно направит неисчерпаемые творческие силы профессорско-преподавательского корпуса вузов на поиск новых эффективных форм

организации образовательного процесса как событийного. Развивающаяся практика непременно породит новые интересные формы или варианты уже знакомых форм организации образовательных событий (в том числе и междисциплинарных) – чтобы уже в вузе студент смог почувствовать живое биение собственного профессионального интереса, радость своей включенности в необычное, значимое и интересное – в то, благодаря чему и становятся Личностью и Профессионалом. Особенно значимыми при этом будут ощущение собственной важности, чувство своего «веса» в открывающемся для студента реальном (а не через учебники) профессиональном мире, «вкус» собственной активности и возможностей в решении профессиональных вопросов.

Итогом всего изложенного напрашивается вывод для педагогов вуза – о необходимости разрабатывать событийный подход в контексте образовательного процесса вуза: нужно думать, как насытить учебный процесс «красками событийности» и, главное – как вызвать желание быть причастными к этой событийности у современных студентов.

*Литература*

1. Арапова П.И. Интерактивные методы как средство формирования готовности старшеклассников к выбору жизненного пути / П.И. Арапова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. - №2 (30). – С. 132 – 138.

2. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования / А.Г. Асмолов, М.В. Левит // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2.

3. Игнатьева Г.А. Учебное занятие как событие воспитания и развития обучающихся / Г.А. Игнатьева // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2016. Вып. 3 (43). С. 9–21.

4. Илларионов С.В., Илларионова Л.П. Самостоятельная работа студентов-первокурсников в условиях современного вуза / С.В. Илларионов, Л.П. Илларионова // Парадигмальный диалог в отечественном педагогическом знании: материалы научно-практической конференции с международным участием. / Ред.-сост. М.В. Воропаев. М.: Издательство «Перо», 2016. 302 с. - С. 25-30.

5. Карастелина С.В., Модулина О.Б. Образовательное событие как ресурс соорганизации и кооперации деятельности субъектов образовательного процесса: из опыта работы региональной инновационной площадки департамента образования Ярославской области в 2012 году / С.В. Карастелина, О.Б. Модулина. Рыбинск.: МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2012. 34 с.

6. Ковалёва Т.М., Жилина М.Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева, М.Ю. Жилина / Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). – С. 94-101.

7. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект: монография /С.Д. Якушева, С.Е. Байбаков, Л.В. Горбов, С.К. Гуськова, Т.Н. Ефименко, А.В. Жуков, и др. / Под общ. ред. С. Д. Якушевой. Новосибирск: АНС «СибАК», 2016. 248 с.

8. Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория / В.В. Лобанов // Образование и наука. 2015. № 1 (120) – с.33-42.

9. Смирнова И.Э. Психологические основы формирования компетентности современного специалиста / И.Э. Смирнова// Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 280-294.

10. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Д.Б. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с.

***Щербакова Е.В.,***
*канд.пед.наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: shcherbakovaev@mgpu.ru*
***Щербакова Т.Н.,***
*канд.пед.наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: shcherbakovatn@mgpu.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В статье рассматривается проблема формирования эстетической компетентности студентов педагогических вузов. Проанализировано понятие «эстетическая компетентность», выделены характеристики данной компетентности, описаны средства формирования эстетической компетентности у студентов в условиях образовательной организации.*

*Ключевые слова: эстетическая культура педагога, эстетические критерии педагогического труда, компетенция, компетентность, эстетические компетенции.*

*In the article the problem of formation of aesthetic competence of students of pedagogical high schools is considered. The concept of "aesthetic competence" is analyzed, the characteristics of this competence are highlighted, the means for the formation of aesthetic competence among students in the conditions of an educational organization are described.*

*Key words: aesthetic culture of the teacher, aesthetic criteria of pedagogical work, competence, competence, aesthetic competence.*

В настоящее время ведется много дискуссий о том, каким должен быть современный учитель, какими знаниями, навыками, качествами, компетенциями он должен обладать. Среди проблем профессиональной подготовки педагога одной из актуальных представляется проблема формирования его эстетической компетентности.

При рассмотрении вопроса формирования эстетической компетентности педагога мы считаем, что она должна быть не только у учителей, которые занимаются непосредственно преподаванием предметов эстетического цикла (ИЗО, музыка и т.д.), но у каждого педагога, ведь по мнению многих исследователей педагогическая деятельность имеет эстетические характеристики.

М.А. Верб выделяет несколько *эстетических критериев педагогического труда*:

- осуществление образовательных и воспитательных задач в соответствии с идеалом гармонической, духовно богатой личности;
- создание красивой обстановки обучения, труда, досуга воспитанников;
- творческий характер всех звеньев учебно-воспитательного процесса;
- исследование и интерпретация эстетических элементов в учебных предметах;
- использование средств искусства и художественной деятельности на уроках и во внеучебной образовательно-воспитательной работе;
- воспитание у школьников эстетических чувств, интересов, идеалов, потребностей и развитие художественно - творческой активности детей в педагогическом процессе;
- использование элементов игры в деятельности учителя и учащихся, их взаимоотношениях;
- эстетическая выразительность учителя и учащихся (речь, внешность, этикет);
- гуманный, эмоциональный стиль педагогического общения;
- яркая индивидуальность учителя, самобытность его творчества [2].

Эстетическая культура педагога представляется как качественная характеристика его личности, мера освоения учителем эстетических ценностей и мерой участия в их создании.

В исследованиях М. А. Верба находим следующий вариант модели эстетической культуры учителя современной школы:

1. Научно-эстетическая образованность, вооруженность методологией познания законов красоты в природе, общественной жизни, искусстве.

2. Система ценностных ориентаций педагога в области эстетики и искусства (разносторонние эстетические интересы, потребности, вкусы).

3. Эмоциональная восприимчивость учителя к красоте действительности, искусства, человеческих отношений, педагогической деятельности.

4. «Набор» художественно-творческих способностей (сценических, литературных, музыкальных, изобразительных), позволяющих легко и свободно вносить эстетический элемент в разные виды педагогической деятельности [2].

На основе общего эстетического развития у педагога формируются собственно педагогические знания, умения, навыки, необходимые для его подготовки к работе как по эстетическому воспитанию школьников (понимание сущности, задач, средств, форм, методов эстетической образовательной и воспитательной работы), так и по формированию личности ребенка. Большое значение имеет владение педагогом эстетическими средствами общения (эстетика речи, мимики, жестов), эстетика внешнего вида педагога (эстетика одежды, прически и т.д.), а также готовность заниматься эстетическим самообразованием и самовоспитанием.

Для того, чтобы реализовать эстетический потенциал педагогической деятельности, учитель должен обладать эстетической компетентностью.

Прежде чем приступить к характеристике эстетической компетентности, остановимся на рассмотрении таких понятий, как «компетентность», «компетенция».

*Компетентность* — это способность и готовность человека продуктивно решать широкий круг задач в какой-либо области.

*Компетенция* – индивидуальное свойство личности, позволяющее продуктивно решать жизненные задачи в определенной сфере деятельности.

По мнению Т.М. Сорокиной под *профессиональной компетентностью* учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. При этом компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу профессиональной деятельности [5].

А.В. Хуторской разделяет понятия «компетенция» и «компетентность», которые могут восприниматься как синонимы. «Компетенция» - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. «Компетентность» - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6].

В.Ю. Кричевский обращает внимание на тот факт, что общепринятого определения термина «компетентность» в отечественной науке пока нет и

предлагает опираться на известные признаки этого понятия: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для успешной практики, набор операционных умений, владение алгоритмами решения трудовых задач, способность творческого подхода к профессиональной деятельности.

В.Н. Введенский считает, что «профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной практике» [1]

При рассмотрении понятия «эстетическая компетентность» заметим, что в современной литературе чаще рассматриваются такие понятия, как «эстетической воспитание» (М.А. Верб, Б.А. Столяров, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, М.Ф. Овсянников и др.), «эстетическое образование» (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый, В.А. Разумный и др.), «эстетическая культура» (М.А. Верб, М.С. Каган, Н.И. Киященко и др.).

*Эстетическая компетентность* в исследованиях Соболевой А.П. рассматривается как интегративное свойство личности, которое характеризуется способностью человека реализовывать свой эстетический потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) на практике для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ответственность за ее результаты [4].

Также Соболевой А.П. были выделены и структурно – функциональные характеристики эстетической компетентности студентов педагогического вуза:

- *Мотивационный* – установка на приобщение к эстетическим ценностям, проявление интереса, направление личности на удовлетворение эстетических потребностей;
- *Когнитивный* – совокупность эстетических знаний об эстетических отношениях, овладение элементами теории искусства и художественного творчества;
- *Деятельностно – поведенческий* - планирование и осуществление эстетической деятельности, готовность к преобразованию мира «по законам красоты»:
- *Ценностно - смысловой* – выработка эстетических ориентиров, определение действий индивида, направленных на освоение эстетических ценностей;
- *Эмоционально – волевой* – наличие эстетических идеалов, вкусов, возникновение эстетических чувств в процессе общения с прекрасным, формирование эстетических убеждений, эстетическое самовоспитание;
- *Рефлексивный* – самооценка, саморегуляция поведения педагога в эстетической деятельности, стремление к эстетическому самообразованию, саморазвитию личности.

Эстетическая компетентность формируется у студентов в процессе учебной и внеучебной деятельности. Каждая учебная дисциплина, изучаемая в вузе, обладает определенным потенциалом в сфере эстетического образования и воспитания студентов, а также формирования его компетенций. При этом отметим, что такой потенциал есть не только у предметов эстетического цикла (МХК, изобразительная деятельность, музыкальные занятия, дизайн и т.д.), но и у дисциплин предметной подготовки, в которых приобщение студентов к эстетической культуре, а также формирование эстетических компетенций происходит через:

- раскрытие теоретических основ законов красоты на материале изучаемых дисциплин;
- обогащение эмоционально – эстетического опыта, путем использования различных видов искусства в процессе лекционных и семинарских занятий;
- развитие избирательно – оценочного отношения к прекрасному и безобразному, формирование эстетических интересов и потребностей;
- стимулирование самостоятельной художественно – творческой деятельности у студентов педагогических специальностей;
- создание эстетической среды в вузе.

Эстетическая среда вуза активно влияет на развитие у студентов нравственно-эстетического отношения к природной и предметной среде; формирует эстетику поведения и отношения к людям, обеспечивает формирование эстетического сознания будущих педагогов, их переживаний, оценок, взглядов, интересов, потребностей, суждений, деятельности «по законам красоты»; развивает активность личности – познавательную, творческую, эстетическую, художественную, культурную.

Печко Л.П. выделяет следующие *качества среды*, эффективно влияющие на формирование эстетического сознания личности, эстетических компетенций студентов:

1. гармоничная насыщенность среды образовательного учреждения образами искусства, его фрагментами и предметами – носителями природных качеств;
2. сочетание константности и динамичности, сменности компонентов в эстетической организации среды института, кабинета и т.д.;
3. значимость включения в среду продуктов эстетического творчества самих студентов (рисунков, творческих работ и т.д.);
4. выявление историко-культурного «ореола» традиции образовательного учреждения и региона как естественного эстетического средового фона;
5. влияние художественно-эстетического сознания и культурных ориентаций педагога и студентов [3].

В истории педагогики, как в теории, так и на практике, эти требования разрабатывались выдающимися педагогами, такими как С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, С.Д. Лихачевым и др. В их представлениях формирование эстетики быта и эстетизации образовательной среды неотделимы от формирования культуры чувств, нравственного мира личности.

Итак, мы кратко рассмотрели вопрос формирования эстетических компетенций у студентов педагогических специальностей. Считаем необходимым формировать у будущих педагогов педагогическую культуру, а также ориентировать их на эстетическое самообразование и самовоспитание.

*Литература*

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. с.51-55.

2. Верб М.А. Эстетическая культура школьника. СПб., 1997.

3. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе // Эстетическая среда и развитие культуры личности: Межвуз. сб. науч. тр. М., Елец, 1999.

4. Соболева А.П. Формирование эстетической компетентности студентов педагогического вуза: Автореф. дис…канд.пед.наук. Ульяновск, 2005.

5. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография. Н. Новгород, 2002.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно – ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. с.58-64.

***Севальников А.А.,***
*ассистент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: sevalnikov@gmail.com*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКИХ МУЗЕЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

*В статье рассматриваются возможности современных детских музеев в образовательном пространстве мегаполиса. Показано, что детские музеи имеют значение как для совершенствования образовательного процесса, так и для психологического сопровождения образования. Перечислены конкретные формы работы, которые возможны благодаря детским музеям. Показана социальная значимость детских музеев.*

*Ключевые слова: детские музеи, культурно-просветительская деятельность, образовательное пространство, психологическое сопровождение, дополнительное образование.*

Музеи играют важную роль в духовной жизни человека. Появившись ещё в Античности, они почти сразу стали ценным образовательным ресурсом [3], и эта немаловажная роль музеев сохраняется и по сей день.

До сих пор самой востребованной формой работы с аудиторией остаётся экскурсия – традиционная форма, с которой начиналось становление культурно-образовательной деятельности музея [4, с.42]. Однако возможности современных музеев значительно шире, и не в последнюю очередь это связано с запросами самой аудитории.

Сегодня широко распространены досуговые и образовательные услуги, адресованные детям и их родителям, начиная от кружков «раннего развития» и заканчивая масштабными детскими праздниками. Можно сказать, что у городской родительской аудитории есть два основных запроса: развлечение детей и развитие детей, причём второй является даже более популярным. Потому наибольшим спросом будут пользоваться те программы и мероприятия, которые удовлетворяют сразу двум этим запросам. Подобный спрос значительно влияет и на современные музеи, определяя направление их эволюции. Среди основных направлений можно выделить следующие:

- внедрение информационных технологий;
- использование интерактивных форм работы с аудиторией;
- создание виртуальных экспозиций и музеев;
- появление крупных музейных центров [2].

Перечисленные направления характерны для большинства крупных московских музеев, но особенно ярко они выражены в детских музеях. Основное отличие этой категории от традиционной заключается в том, что все или почти все экспонаты можно трогать руками. Примерами таких музеев могут служить «Экспериментаниум», Музей человека «Живые системы», Музей невоспитанных детей, «Иннопарк» и др.

Рассмотрим, какой вклад в развитие образовательного пространства мегаполиса могут внести детские и традиционные музеи.

1. Самая распространённая форма музейной работы – экскурсия – отличается в детском музее прежде всего высочайшей степенью интерактивности. Процесс познания здесь обусловлен непосредственным взаимодействием с экспозицией. Подобные экскурсии пользуются огромным спросом (так, в «Экспериментаниуме» запись школьных групп в течение учебного года ведётся на несколько недель или месяцев вперёд). Традиционные музеи также стремятся использовать интерактивные элементы в своих экскурсионных программах, чтобы сохранить конкурентоспособность. С другой стороны, в сознании посетителей меняется само понятие музейной экскурсии, она становится более привлекательной, т.к. помимо познавательной функции, она выполняет ещё и рекреационную. То же самое будет справедливо и для

немузейных экскурсий в парках, заказниках и т.д. Таким образом, рост популярности музейных экскурсий приводит к расширению спроса на экскурсии вообще. Горожане охотно посещают узкоспециализированные экскурсии в местах, специально для этого не предназначенных – например, орнитологические или энтомологические экскурсии в парках и лесопарках.

2. Как детские, так и традиционные музеи имеют лаборатории. Они используются как место для проведения мастер-классов или занятий с детьми, причём многие музеи предлагают циклы таких занятий. Спрос на подобные формы работы также велик, поэтому те традиционные музеи, которые ранее не имели таких специальных лабораторий, выделяют для них свои помещения; в детском музее лаборатория присутствует как концептуальная часть. Возможности лабораторий не исчерпываются рекреационной функцией мастер-классов: на их базе музеи реализуют целые образовательные программы, рассчитанные на определённую возрастную аудиторию. Юридически такая деятельность считается дополнительным образованием, на которое музеи получают соответствующие лицензии. Такую же функцию несли и несут традиционные формы – кружки, секции и студии. Хорошо оснащённые лаборатории и студии позволяют обучающимся получать те практические навыки, которые они в силу тех или иных причин не могут получить в школе. Более того, занятия в кружках в музее дают возможность работать с музейными коллекциями, что важно для профессионального становления. Таким образом, наличие оснащённых музейных лабораторий и студий компенсирует возможный недостаток соответствующего оснащения в образовательных организациях и помогает обучающимся в профориентации. В последнем направлении специализируется, например, «Кидзания» – детский парк игровых развлечений, в котором дети могут попробовать себя во множестве взрослых профессий.

3. Детские музеи проводят «научные шоу». Такие мероприятия могут быть и формой семейного отдыха, и завершающей частью программы посещения музея группой учащихся. Шоу всегда посвящены одной из научных тематик, и потому имеют определённое образовательное значение. Они привлекательны для посетителей, которые могут приходить в музей только ради них. Часто это приводит к тому, что посетители, изначально привлечённые научным шоу, положительно оценивают экспозицию музея и приходят в него уже на экскурсию. То же самое справедливо и для праздников, которые проводят в том числе и традиционные музеи – например, дни рождения. В итоге рекреационное пространство становится образовательным.

4. Музеи активно участвуют в городских и всероссийских акциях, таких, как «Ночь музеев» или «Фестиваль науки». Это положительно сказывается на

популярности самих музеев и на популярности научной сферы. Прямая связь музеев с научными исследованиями, не всегда осознаваемая посетителями, выходит здесь наружу. В результате музеи становятся более активно вовлечёнными в научно-образовательную деятельность и популяризацию науки.

5. Музеи преобразуют городское пространство. Музеями и арт-кластерами становятся площади знаковых бывших военных бункеров, территории бывших промышленных комплексов, что свидетельствует о смене концепции использования музеев [1]. Таким образом, происходит изменение в самой структуре мегаполиса, когда его отдельные территории становятся элементами культурно-образовательного пространства.

6. Дети не приходят в музеи одни, даже если музей называется детским. Они всегда приходят с родителями (или учителями). Соответственно, взрослые также оказываются в образовательной среде. Учитывая то, что экспозиции (особенно интерактивные) привлекательны и доступны для понимания, родители и учителя также вовлекаются в процесс познания. И действительно, в детских музеях мы можем видеть, как взрослые с не меньшей любознательностью изучают экспонаты и открывают для себя что-то новое. В итоге, приходя в музеи с детьми, взрослое поколение повышает свою образованность. Более того, когда родители не просто находятся с детьми в музее, но и участвуют вместе с ними в различных активностях, укрепляются связи между членами семьи, происходит эмоциональная разрядка, что справедливо также и для многих учителей, приходящих в детские музеи на экскурсии с классом.

7. Внедрение информационных технологий в музейные экспозиции не только облегчает взаимодействие с ней, но и значительно увеличивает охват аудитории. Во многих современных музеях доступны виртуальные экскурсии: музей можно посетить, не выходя из дома. Это очень важно для людей с ограниченными возможностями, ибо пока не во всех учреждениях города для них созданы комфортные условия, а некоторые такие люди вообще не покидают своих домов. С помощью информационных технологий музеи входят в структуру виртуального образовательного пространства, которое уже в обозримом будущем станет играть очень важную роль.

8. Наконец, последние два пункта играют на руку феномену самообразования. Современные музеи становятся всё более доступными: это касается как восприятия экспозиции, так и возможности её посетить, не покидая собственного дома. Опять же, интерактивные экспозиции детских музеев позволяют любому посетителю получить новые знания даже без помощи гида.

Это – ещё одна причина, когда музей дополняет и расширяет среду образования на любом его этапе.

Тезисно обобщим вышесказанное:

- благодаря росту популярности музейных экскурсий последние охватывают немузейные пространства, включая их в образовательную среду;
- развитие образовательных программ в музеях при наличии хорошей материальной оснащённости дополняет образование на разных его этапах;
- совмещение развлечения и обучения приводит к взаимопроникновению и взаимопревращению рекреационной и образовательной среды;
- музейная популяризация науки вносит вклад в развитие образовательной среды;
- привлекательность и доступность музейных программ вводит в образовательную среду представителей всех поколений;
- укрепляются эмоциональные связи между членами семьи при посещении детского музея, происходит эмоциональная разрядка;
- виртуализация музейного пространства позволяет войти в культурно-образовательную среду людям с ограниченными возможностями;
- развитие информационных технологий улучшает взаимодействие музейной аудитории с экспозицией и делает культурно-образовательную среду более доступной;
- музейные экспозиции и программы расширяют образовательную среду, предоставляя возможности для самообразования;
- пространство музеев может использоваться как инструмент для профориентации.

В заключение отметим, что эволюция взаимодействия музеев с аудиторией предполагает всё более тесную связь с образовательными организациями. Опираясь на технологический и социальный прогресс, музеям и учебным заведениям следует сегодня налаживать сотрудничество для развития образовательного пространства мегаполиса.

*Литература*

1. Осташкин В.Н. Вклад музеев города Москвы в развитие территорий столичного мегаполиса // Вестник МГУУ. 2016. № 1. С. 23–27.
2. Умеркаева С.Ш. К проблеме взаимодействия музея и вуза в культурно-образовательном пространстве столичного мегаполиса // Проблемы и достижения современной науки. 2015. № 1(2). С. 36–37.

3. Ченцова О.В. Музей как образовательный ресурс: ретроспектива развития образовательной среды от эпохи просвещения до современности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 3–1. С. 179–184.

4. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике. М.: Рос. инс-т. культурологии, 2001. 223 с.

***Кардашова Л.В.,***

*студент Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский социально-педагогический институт», e-mail: kalarisa@bk.r*

## КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА В РОССИИ

*Основополагающие факторы культурных ценностей семейного воспитания, оказывающие влияние на развитие личности человека, легли в основу данной работы. Разнообразие методик и различных способов передачи культурных ценностей от родителей к детям, предложены как основа для развития и становления личности человека. Работа объединяет в себе различные взгляды и подходы к определению данной концепции.*

*Ключевые слова: семья, культура, социум, воспитание детей.*

Семейные культурные ценности предполагают совокупность определенных культурных норм, ценностей, традиций, которые присущи конкретной семье и которые представляют собой продукт взаимодействия традиций макро- и мезоуровня с собственно семейными традициями, формирующимися в рамках культурной и социальной повседневности семьи, зависят от образа ее жизни, состава и типа. [2, с.45]

Семья является малой социальной группой, у членов которой связь в виде брачных или родственных отношений, общности быта и взаимной моральной ответственности, социальной необходимости, в которой выражаются потребности общества – физически и духовно воспроизводить население, а затем воспитывать следующее поколение. [5, с.115]

Какая бы сторона развития ребенка ни рассматривалась исследователями, всеми ими указывается, что решающая роль семьи, в том или ином возрасте, осуществляет следующие важнейшие функции:

- регулирует физическое и эмоциональное развитие;
- оказывает влияние на психологическое и социальное развитие;
- оказывает влияние на интеллектуальное развитие;

- знакомит ребенка с социальными нормами, через воспитательный процесс;

- формирует у ребенка ценностные ориентации;

- дает социальную и психологическую поддержку.

Выступая, как ведущий институт социализации и воспитания личности, семья закладывает фундаментальную основу, в процессе становления и выработки мировоззрения и культуры ребенка, играющих основополагающую роль в его социальном развитии. [1, с.48]

Направленность мировоззрения и воспитание на основе культурных ценностей во многом определяется характером межличностного взаимодействия родителей и ребенка, стилем семейного воспитания, требованиями, которые предъявляются ребенку в процессе воспитания, на основе культурного подхода. [4,с.37]

Семья закладывает основу формирования человека, как личности, именно она реализует воспитание человека и гражданина, транслируя культурные, этнические и нравственные ценности от общества к индивиду. [2, с.87]

Что же можно вложить в понятие «культура»? Родители могут прививать ребенку свои интересы. Например, эмоциональный мир человека подвластен такому жанру искусства, как музыка. Но воспитательный эффект будет достигнут тогда, когда музыка преподносится как искусство. Это может быть посещение концертов, театров, хоровое пение. Но если музыка исходит как шум от магнитофона, радио или телевизора, то от такой музыки пользы не будет. [1, с.79]

Именно общаясь с самыми близкими людьми необходимо строить концепции, ценности и отношения, осваивать нормы и правила поведения. Кроме того, в семье, как в первой социальной группе, где подростки находятся под впечатлением индивидуальной формы о себе и других нужно развивать чувство собственного достоинства и реализовать свои возможности. [4, с.84]

Родительское поведение может быть представлено двумя размерами:

эмоциональное отношение выражает оппозиционное тепло, ответственность, заботу сосредоточенной на ребенке против отторжения безответственности;

контроль, осуществляемый за детьми против предельного поведения в отношении расширения и нетребовательного поведения. [1, с.93]

Родители имеют право осуществлять контроль за действиями ребенка. Оценки родителей помогают развить чувство собственного достоинства и чувство самоконтроля над своим поведением у ребенка. [1, с.108].

Таким образом, ребенок, выросший в благополучной семье, фокусируется на определенных ценностях и проходит социальные навыки, которые помогают ему стать полноценным человеком в зрелом возрасте.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, мы обратили внимание, что роль семи высока в формировании у детей толерантного поведения. Для этого родителям необходимо знакомить подрастающее поколение с культурой разных народов и национальностей. Для этого необходимо

- Проведение бесед с целью ознакомления учащихся с культурой и бытом других национальностей;
- Проведение экскурсий в этнографический музей, в Центральный музей Великой Отечественной войны с целью расширению кругозора по этнографии и воспитанию патриотизма;
- Посещение театров с целью ознакомления с художественным творчеством разных народов (Еврейский театр «Шалом», Музыкальный театр национального искусства В.Назарова, Государственный национальный театр республики Карелия и др.);
- Посещение выставок народного творчества с целью популяризации творчества национальных мастеров и приобщения детей к истокам народной культуры.
- Чтение художественной литературы с целью ознакомлением с творчеством разных народов;

Для реализации поставленных задач мы предлагали родителям воспитанников старшей группы дошкольного учреждения тематику и сценарии мероприятий. Например, посещение Государственного музея искусства народов Востока, посещение Музыкального театра национального искусства В.Назарова и др.

Дети и родители становились активными участниками в реализации важнейших задач, направленных на возрождение и укрепление социального института семьи, воспитание ребенка на основе семейных культурных ценностей и традиций, как основы основ российского общества и государства. [3, с.79]. Важно обеспечить удачное начало жизни детей, помочь им почувствовать интерес к познанию нового. Для этого необходимо правильно отобрать содержание информации, предлагаемой детям. Можно познакомить детей с русскими народными промыслами. Приведем примеры.

Украшением современного русского народного искусства является «золотая хохлома» - старинный крестьянский промысел, где сегодня развивается своеобразная орнаментальная культура свободной кистевой росписи. Стихия хохломских художников – орнамент Золотая хохлома – праздник декоративного искусства. Она пользуется любовью самых широких слоев народа, людей самых разных вкусов. При всей своей традиционности искусство хохломы постоянно в развитии, в движении. Появляются все новые и новые формы предметов, стиль из назначения которых отражает запросы и эстетику своего времени

Городецкая роспись не менее знаменита, чем роспись хохломская. Детская мебель, настенные панно и тарелки украшены многоцветной яркой росписью по светлому фону не закрашенного дерева. В орнамент городецких изделий включены силуэтные, чаще всего черные фигуры коней, всадников, синих и черных птиц. В цветах, имеющих характерный для городецкого орнамента облик, часто применяется красный и голубой цвет. Городецкая роспись – это холодная техника без огневой обработки, без закалки в печах.

Жостово – один из самых привлекательных и национальных русских промыслов. Секрет столь долгой жизни и неувядаемой прелести этого искусства в его глубоко народной основе и самобытности художественного стиля, постоянно питающегося коллективным творчеством. Жостовцы расписывали в основном только подносы, сохраняя основное – реалистическую, условно – декоративную трактовку цветов, мажорную яркость колорита и поэтическое раскрытие мотива. Здесь красиво сочетаются крупные, средние и мелкие формы. Самые крупные в середине, ближе к краям помельче, а промежутки заполнены листьями и самыми мелкими цветочками. Своеобразное искусство жостовцев по-своему идет за временем, и большим достижением можно считать сохранение его ярко самобытных основ.

Особое место среди народных керамических изделий всегда занимала лепная, глиняная и забавная дымковская игрушка. В образах дымковской игрушки нашли отражение городские типы – костюмы и манеры жителей русских городов, поражавшие воображение русского ремесленника.

Дымковские игрушки отличаются пышностью форм, богатством отделки, обилием декоративных деталей – что делает их особенно нарядными и веселыми. Дымковские игрушки бывают иногда довольно больших размеров. В фигурах барынь выделяются голова в кокошнике, шляпе или просто с высокой прической, пышная грудь и юбка – колокол с передником. У игрушки – коня обычно крутая грива, откинутая назад голова, короткое туловище и четыре конических ножки – фигурка очень условна и компактна. Да и другие животные – корова, баран, козел – различаются только формой рогов; силуэт у них один и тот же. Колорит росписи такой яркий, тона чистые, роспись весьма прозрачные. С большой выдумкой расписывают нарядных барынь, смешных птиц, коньков с седоками. В орнаменте росписи применяются яркие малиновые и синие кружки – розетки, ромбы, разделка и обводка золотом.

Интересны и оригинальны игрушки из села Абашево Пензенской области. Эту художественную школу не спутаешь ни с какой другой. Игрушки покрыты глухими (неблестящими) эмалями. На их фоне драгоценными украшениями сверкают детали, окрашенные бронзой и алюминием. Для игрушек - животных характерны длинные шеи с маленькими головками и пышными рогами. Они как будто подчеркивают огромную, неземную силу.

Все древние глиняные игрушки имеют обобщенную форму, очень пластичны, а расписаны традиционным орнаментом. Древние знаки орнамента, которыми покрыты игрушки, можно встретить и в вышивке, и в росписи, и в других произведениях народного искусства.

Важно, чтобы родители рассказывали о народном искусстве, это расширяет возможности формирования общекультурного интеллекта личности, одухотворять человека, воспитывать в нем милосердие, терпимость, уважение к человеку.

Все виды народного творчества приобщают учащихся к народному миропониманию, к богатейшим художественным ценностям, созданным многовековым опытом предшествующих поколений. Необходимо включать детей в художественно-творческую деятельность. Это помогает понять связь национальной культуры прошлого с современной культурой, способствовать отношению к произведению народного мастера как к живому и развивающемуся явлению искусства и бытия.

*Литература*

1. Зверева О.Л., Ганичева, А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание /О.Л.Зверева, А.Н.Ганичева. - М.: Академия, 2016. - 189 с.

2. Ковалёв С.В. Психология современной семьи: информационно-методические материалы к курсу этика и психология семейной жизни / С.В. Ковалёв. - М.: ИнфраМ, 2016. - 258 с.

3. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – М.6 Детство-пресс»,2016.-304 с.

4. Свердлов О.Г. Диалоги о воспитании /О.Г.Свердлов. - М.: АльтПресс, 2015. - 375с.

5. Пантелеева Н.Г. Знакомим детей с малой родиной. М.: ТЦ Сфера, 2015.-145 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

***Поставнева И.В.,***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: postavneva@yandex.ru*

# ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Статья посвящена проблеме социального познания, применительно к профессиональной деятельности педагога. Показаны возможности конструктов «имплицитные представления», «имплицитная теория личности» в понимании специфики профессионального опыта современного учителя. Показано, что опыт профессиональной деятельности учителя обобщается и трансформируется в имплицитные представления, которые актуализируются в сложных педагогических ситуациях, требующих творческого подхода к их решению.*

*Ключевые слова: практический интеллект, межличностное познание, неявные знания, имплицитная теория личности, имплицитные представления учителя.*

В отраслях и направлениях наук, исследующих социальное поведение человека, закономерно растет интерес к проблемам психологии выбора и осуществления человеком способа своего существования. В психологических исследованиях все чаще предметом исследования становятся обыденное сознание человека, психологическое обоснование логики обыденной жизни человека, закономерностей и психологических механизмов строительства человеком способа собственной жизни, психологических качеств личности, способствующих жизненному успеху человека и др. [8, 9, 11, 12].

Решение сложных задач выбора, обоснования и осуществления человеком того или иного способа жизни рассматривается не только как теоретическая психологическая проблема, но и как практическая проблема чрезвычайной значимости, прежде всего, безопасного функционирования в усложняющейся социальной среде. Существенные стороны реализации потенциала личности в практической деятельности раскрываются в ходе исследования имплицитных теорий личности, практического и социального интеллекта, стилевых особенностей деятельности, стратегий личности и др.

В этой связи успешность обучение в условиях инновационного образовательного процесса в значительной мере определяется процессами межличностного познания. Выстраивание педагогом своей имплицитной теории личности позволяет ему выбирать эффективный способ межличностного взаимодействия с обучающимся как субъектом учения [5, 7, 10].

В настоящее время закономерно растет интерес исследователей к проблеме понимания и на этой основе прогнозирования поведения человека. В процессе жизни у человека формируются практически неосознаваемые представления о причинах, определяющих поведение других людей. Предположения «наивного субъекта», полученные из опыта о том, как в личности соотносятся друг с другом две или более черт Дж. Брунер характеризуют понятием «имплицитная теория личности» [2]. Имплицитная теория личности включает в себя не просто идею о связи двух черт, но представление о целостной системе организации черт личности, что и порождает определенные ожидания в отношении его поведения. Изучение имплицитных представлений «наивного субъекта» или обычного человека заметно активизировалось в конце XX и начале XXI вв. [1].

Знания, полученные в опыте повседневности и имеющие скрытые, плохо поддающиеся описанию свойства, определены М. Полани термином «неявные знания» или «личностные знания» [6]. Автор настаивает на том, что получаемая через органы чувств информация значительно богаче той, что проходит через сознание, и «человек знает больше, чем может сказать».

Р.Дж. Стернберг и его коллеги рассматривали неявные знания как аспект практического интеллекта, определяя его как знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять приобретенное для достижения собственных целей [9].

Таким образом, под имплицитными теориями личности понимается частично осознаваемая, имеющая иерархическую структуру система представлений о психической организации других людей или о взаимозависимости черт личности. Эти представления опосредуют большинство актов межличностного познания и в значительной мере определяют его результат.

Обращение к проблеме имплицитных представлений учителя начальных классов о личности младшего школьника, его творческих способностях, природе творческих способностей и возможностях их развития, обусловлено рядом объективных обстоятельств общего плана.

К таким обстоятельствам, как правило, причисляют традиционную модель передачи знаний, которая не соответствует нарастающим объемам знаний и темпам его устаревания, и в этой связи, изменяющуюся роль учителя. Роль учителя как транслятора *(переносчика)* знаний вместе с развитием

информационных и коммуникационных технологий последовательно уменьшается. Знания становятся доступными и без посредничества учителя.

Учитель современной школы и школы ближайшего будущего представляется нам в роли носителя уникального педагогического опыта, осуществляющего тонкую настройку познавательной деятельности учеников, координатора межличностного взаимодействия обучающихся.

Такое видение профессиональной деятельности учителя требует особого внимания к различным формам его профессионального опыта. В традиционном понимании педагогический опыт – это осмысленная и формализованная практическая деятельность педагога, доступная для последующего использования при организации собственной профессиональной деятельности, тиражирования и распространения. Уникальный, неформализованный и неосознаваемый опыт педагога, который востребуется учителем в сложных и динамичных педагогических ситуациях, требующих творческих решений, в настоящее время не получил должного внимания. Количество, качество и способы интеграции такого профессионального опыта, а также способность его использовать в проблемных ситуациях, на наш взгляд, отличают эксперта от новичка в профессии, учителя мастера – от выпускника педагогического вуза. В психологических исследованиях неосознаваемый и не формализованный опыт человека определяется через такие понятия, как «побочный продукт», «неявное знание», «имплицитные представления», «имплицитные теории личности», «практическое мышление», «практический ум» и др.

Представляется, что опыт профессиональной деятельности учителя обобщается и трансформируется в имплицитные представления, которые актуализируются в сложных педагогических ситуациях, требующих творческих решений. Индивидуальное своеобразие профессиональной деятельности учителя обуславливается его личностью, профессиональным и жизненным опытом, который обобщается в форме имплицитной теории личности. Сходные идеи применительно к проблеме межличностных влияний учителя на развитие личности ученика рассматриваются в исследовании А.М. Двойнина и М.Л. Двойнина, которые подчеркивают нелинейность развития взаимоотношений учителя и ученика [3, 4]. Показано, что взаимопонимание и взаимоотношения опосредуется не только имплицитными представлениями учителя об учениках, но и ученики понимают и интерпретируют поведение учителя на основе своих имплицитных представлений о педагогах.

Изучения содержания «имплицитной теории личности» педагогов начальной школы осуществлялось нами при помощи структурированного интервью. В исследовании приняли участие 47 педагогов начальных классов, работающие в образовательных организациях города Москвы и Московской области.

Интервьюирование осуществлялось с целью побудить респондентов указать, что является важным для овладения учителем начальных классов мастерством педагогической деятельности применительно к работе с одаренными детьми.

Перед испытуемыми ставилась задача назвать типичные ситуации, связанные с их деятельностью, а также возможные реакции на эти ситуации, отражающие уровень их имплицитных представлений о природе творческих способностей, возможностях их развития и условиях, способствующих развитию, понимание значимости обладания творческими способностями в современном мире.

По окончании интервью респондентам предлагалось ответить на дополнительные вопросы:

1. Расскажите более подробно о психологическом климате в классе.
2. Вспомните ваше первоначальное намерение в этой ситуации.
3. Отметьте, на что вы опирались, принимая решения действовать таким образом.
4. Как эта ситуация и приобретенный в ней опыт повлиял на ваши подходы к развитию творческих способностей учащихся?

Результатом обработки интервью 47 испытуемых стала база данных, содержащая данные об участнике (его должность, период работы, пол), резюме предложенной им ситуации, аннотацию каждой ситуации, основанную на дополнительных вопросах, комментарии интервьюера.

Материалы интервьюирования анализировались, исходя из критериев неявных, имплицитных представлений о личности и творческих способностях детей, а именно:

– представления сформировались при минимальной поддержке со стороны;
– требуют специальной рефлексии для выведения в поле сознания; они соотносимы с действиями;
– они важны для достижения тех целей, которые для индивида значимы.

Анализ результатов исследования позволил выявить ситуации, в которых востребованы имплицитные представления учителя о творческих способностях учеников (его имплицитная теория личности):

– формирование педагогом представлений о классе в целом и индивидуальных особенностях каждого учащегося на этапе знакомства с классом;
– интерпретация сведений о личности учащихся, не востребованных учебной деятельностью, когда стандартные интерпретации причин поведения и

результативности учебной деятельности обучающихся не содержат достаточной информации для решения педагогических задач;

– определение программы педагогической поддержки учащихся, испытывающих трудности в адаптации к школе;

– определение программы педагогической поддержки учащихся, испытывающих трудности в обучении по одному или нескольким предметам;

– распределение между учащимися заданий творческого характера;

– распределение учащихся по группам при использовании группового метода;

– использование индивидуально ориентированных педагогических приемов, стимулирующих инициативу и самостоятельность учащихся в выборе заданий и способов выполнения заданий;

– педагогические ситуации, как правило, содержащие потенциал конфликта, в которых не применимы известные правила, способы, приемы.

*Литература*

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов. 3 изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 303с.

2. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.

3. Двойнин А.М., Двойнин М.Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практич. конф. 12 – 13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 215 – 222.

4. Двойнин М.Л., Двойнин А.М., Кандаурова А.В. Моделирование личности идеального учителя // Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя / Науч. ред. М.Л. Двойнин. Тара: ОмГПУ, 1999. С. 17-20.

5. Ларионова Л.И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. 2004, № 6. С.122.

6. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.

7. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика»» // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 42 – 50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405.

8. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители (монография) М.: Изд-во «Экон-информ», 2015. 195 с.

9. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

10. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 30-38.

11. Савенков А.М. Индоктринация личности // Развитие личности. 2006. № 1. С. 53–61.

12. Савенков А.М. Индоктринация личности (окончание) // Развитие личности. 2006. № 2. С. 46–60.

***Павленко Т.А.,***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: tatiana_pavlenco@mail.ru*

## ФИЗИЧЕСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*В статье рассматриваются вопросы привлекательности, отношения к своему внешнему виду, внешнему виду других и стремления к физическому совершенству у представителей современной студенческой молодежи. Особый акцент делается на исследовании выраженности физического перфекционизма и готовности к использованию активных и пассивных методов изменения своего тела.*

*Ключевые слова: привлекательность внешнего облика, непривлекательность внешнего облика, физический перфекционизм, культ тела, идеальная фигура, внешний вид, лишний вес.*

По данным социологов внешне привлекательные люди более успешны в карьере и личной жизни, чем внешне не привлекательные. В современной культуре огромное значение придается презентабельной внешности, по внешности людей определяют как успешных или неудачников, а также идентифицируют человека с определенной социальной группой, статусно-ролевой позицией. Ученые отмечают, что внешний облик является пусковым механизмом интерпретации личности и участвует в создании социально желательного, приемлемого образа у партнера по взаимодействию (К. А. Альбуханова, В.А. Лабунская, К.Г. Нестерова-Маликова, В.Н. Панферов, Л.В. Петров, Д.В. Погонцева, Н. Рамси, Д. Харкорт и др.).

Во многих современных исследованиях отмечается, что проблема неудовлетворенности своим внешним обликом становится актуальной для людей разного возраста, начиная с младшего школьного и практически до старости (Е.А. Варлашкина, Ю.Л. Веневцева, А.Х. Мельников, А.Г. Жиляев, М.А.Полянина, В.В. Калиновская, О.А. Скугаревский, Н.А. Нартова, Я.Н. Крупец, В.А. Лабунская, Д.В. Погонцева, С.С. Татаурова, Н. Рамси, Д. Харкорт, А.Г. Черкашина, Т.П. Шарай, О.В. Шалыгина, А.Б. Холмогорова и др.). В каждом из этих возрастов значимыми становятся те или иные аспекты внешнего вида. Во внешнем облике человека выделяют следующие компоненты: общее впечатление (фигура, рост, осанка), черты лица (брови, глаза, нос, губы, подбородок, щеки, лоб), одежда, манеры поведения. Компоненты внешнего облика вносят различный вклад в формирование впечатления, оказываемого человеком на окружающих.

Для современных молодых людей характерна неудовлетворенность собственным физическим обликом, телом. Истоки неудовлетворенности собственным телом у молодежи, ученые видят как в семейном влиянии, культуре, так и в личностных особенностях человека (Н.Г. Гаранян, О.В. Шалыгина, А.Б. Холмогорова, П.М. Тарханова, Н.А. Каминская и др.). Для многих молодых людей сегодня особую значимость приобретают вопросы преобразования собственного тела, растет популярность практик, направленных на улучшение физической формы. Идеалы красивого тела зачастую являются нереалистичными, нездоровыми стандартами красоты. Многочисленная навязчивая реклама, средства массовой информации, популярные медиа персоны активно этому способствуют.

Между тем, высокий физический перфекционизм является фактором риска по эмоциональному неблагополучию, установлена значимая связь между физическим перфекционизмом и уровнем депрессии [1].

Под физическим перфекционизмом в данном исследовании понимается система личностных представлений и установок, связанных со своим внешним видом. Это, прежде всего, повышенная озабоченность своим внешним видом, стремление к высоким стандартам тела, к достижению наилучших результатов в борьбе за идеальную фигуру, а также болезненное отношение к критическим замечаниям [1].

Нам стало интересно выяснить действительно ли для современных молодых людей характерна «озабоченность» собственным телом, и большая часть их жизненной энергии направлена на «вылепливание» идеального облика.

Мы провели пилотажное исследование. Выборку составили представители современной молодежи, студенты ВУЗов в возрасте от 21 года до 25 лет в количестве 45 человек. Основное направление обучения – педагогическое и психологическое образование.

Для исследования нами была использована шкала физического перфекционизма (А.Б. Холмогорова, А.А. Дадеко). Всем испытуемым надо было оценить, в какой степени относятся к ним утверждения шкалы. Также было предложено высказаться о своей готовности что-либо менять в своем теле, используя разные по степени вклада в этот процесс собственные усилия, например, при помощи пластической операции, волшебной палочки, либо физической нагрузки.

*Таблица 1.*

Положительные ответы на вопросы шкалы физического перфекционизма в группах юношей и девушек

| | Девушки (N=25) (%) | Юноши (N=20) (%) |
|---|---|---|
| Я доволен (а) своим весом | 71 | 57 |
| Мне всегда нравилась моя внешность | 43 | 57 |
| Если я хоть немного поправляюсь, то сразу это чувствую | 71 | 57 |
| Я прилагаю систематические усилия, чтобы похудеть (привести себя в форму) | 43 | 22 |
| Если бы единственным способом достигнуть идеальной фигуры была бы липосакция, то при наличии возможности, я бы ее сделал (а) | 34 | 22 |
| Если бы у меня была возможность сделать операцию по коррекции внешности, я бы сделал (а) это | 76 | 14 |
| При выборе партнера его вес и фигура не играют для меня особой роли | 86 | 50 |
| Я часто смотрюсь в зеркало, контролируя свой внешний вид | 71 | 43 |
| Я стараюсь не есть после 19.00 | 34 | 7 |
| Я чувствую дискомфорт, если моя одежда не выглядят идеально | 76 | 71 |
| Я трачу много времени на приведение себя в порядок | 38 | 36 |
| У меня очень высокие требования к своему внешнему виду | 43 | 14 |
| Мне важно, чтобы мои волосы были в идеальном состоянии. | 81 | 79 |
| Я замечаю малейшие недостатки во внешнем виде других людей | 34 | 50 |

| | | |
|---|---|---|
| Для меня важно соответствовать идеальным критериям веса | 58 | 29 |
| Я тщательно обдумываю, как спрятать недостатки и подчеркнуть достоинства моей фигуры | 57 | 21 |

Анализ полученных данных по двум группам по количеству положительных ответов показал, что девушки в целом меньше, чем юноши удовлетворены своей внешностью, более требовательны к своему внешнему виду и фигуре, более лояльны по отношению к внешнему виду и весу других.

Девушки в среднем более чувствительны, чем юноши к малейшему набору веса, а также готовы прилагать усилия для его поддержания в норме в большей степени, чем юноши (например, удерживать определённые показатели веса, соблюдать режим питания, пойти на липосакцию) при том, что большинство (71%) респондентов – девушек довольны своим весом.

Девушки готовы к операции по коррекции внешности в 5,5 раз чаще, чем юноши и в 1,6 раз чаще контролируют свой внешний вид. А также, девушки предъявляют высокие требования к своему внешнему виду в 3 раза интенсивнее, чем юноши и в 2 раза тщательнее обдумают как предъявить окружающим достоинства и недостатки фигуры.

Девушки и юноши примерно одинаково переживают по поводу того, как выглядит одежда (76%; 71 %) и волосы (81%; 79%), а также примерно одинаковое количество и юношей, и девушек тратят много времени на приведение себя в порядок (36% и 38% соответственно).

Средняя самооценка фигуры в группе девушек ниже (6 баллов), чем в группе юношей (8 баллов). Никогда не занимаются физическими упражнениями 57 % юношей и 33 % девушек. Остальные от 1 до 2-3 раз в неделю занимаются физическими активностями. Есть юноши (7,4 %) и девушки (4,8 %), которые каждый день занимаются в домашних условиях или спортзале. Никогда не соблюдают диету и не считают калории подавляющее большинство юношей (79 %) и девушек (81 %).

Одними из часто встречающихся характеристик, которые являются нежелательными и даже не приемлемыми в избраннике противоположного поля является лишний вес и неопрятность. В качестве идеала фигуры юноши называется, как правило, подтянутая, стройная и в меру «накачанная» фигура, идеала фигуры девушки – подтянутая, стройная, «не накачанная фигура». Большинство респондентов (78%) считают, что у современной молодежи есть культ тела, так как «… многие занимаются спортом не для поддержания здоровья, а для хорошей фигуры», « ..все хотят быть как модели с журналов», «… быть худышкой нереально круто», «…сейчас все зациклены на диетах, то белковая, то питьевая. Все хотят быть либо очень худыми, либо очень сухими, этакой «фитоняшкой» без какого-либо слоя жира, одни лишь мышцы».

Таким образом, и девушки и юноши придают большое значение своему внешнему виду и внешнему виду других людей. Девушки в целом меньше, чем юноши удовлетворены своей внешностью, более требовательны к своему внешнему виду и фигуре, более лояльны по отношению к внешнему виду и весу других. При том, что и девушки, и юноши в большинстве своем в общем довольны своей внешностью и весом, мы наблюдаем желание «мониторить» свой внешний вид, следить за весом, выглядеть «идеально». Одним из эффективных способов поддержания своей физической формы в нужном состоянии является занятия физическими упражнениями, которыми увлекаются примерно половина молодых людей (43%-67%) с разной периодичностью, диеты и подсчет калорий используют в среднем около 20% юношей и девушек. Гораздо большей популярностью у девушек пользуются пассивные методы изменения своей внешности – липосакция и пластическая операция. Молодые люди осознают «насаждаемость» идеалов тела, но при этом переживают, если видят свое несоответствие этому идеальному образу. При вкладе в свое физическое развитие на первое место выходят «пассивные» методы физического самосовершенствования. Это исследование было проведено для того, чтобы можно было увидеть общие тенденции в развитии представлений о своем физическом облике у студентов, выраженность физического перфекционизма, оно требует продолжения, увеличения выборки.

*Литература*

1. Холмогорова А.Б., Дадеко А.А. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре. // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 3. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2010_3_4/ nomer/nomer13.php. (дата обращения 14.03.2018.)

***Ковалев Г.Н.***
*доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: kovalev_g_n@mail.ru*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*В статье рассматриваются содержание и особенности работы по социально-педагогическому сопровождению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Перечислены основные направления работы социального педагога, даны рекомендации по повышению эффективности работы с детьми с ограниченными*

*возможностями здоровья.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогическое сопровождение, адаптация и социализация, социо-культурная сфера.*

*The article deals with the content and peculiarities of work on the social and pedagogical support of the primary school children with disabilities. The main directions of the work of the social pedagogue are listed, recommendations for increasing the effectiveness of work with children with disabilities are given.*

*Key words: children with disabilities, social and pedagogical support, adaptation and socialization, socio-cultural sphere.*

Анализ исследований в области специальной и школьной педагогики позволяет утверждать, что проблемы социального сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья полностью не решены. На сегодняшний день накоплены и систематизированы данные об особенностях социальной адаптации и последующего коррекционного развития детей, имеющих различные сочетания нарушений, и на основе этих данных разработаны дифференцированные системы социального сопровождения таких школьников. Сложности структуры аномального развития заключаются в наличии первичных дефектов, вызванных исключительно биологическими факторами, и вторичных процессов аномального развития.

Наши представления соответствуют взглядам о том, что дети с несущественными ограничениями здоровья являются «нормальными», поскольку качественное своеобразие и глубина имеющихся у них нарушений таковы, что им не требуется создание специальных условий обучения и воспитания. Между тем им должна быть организована своевременная коррекционная помощь с целью предотвращения дальнейшего усложнения проблем.

Младший школьный возраст выступает важнейшим периодом формирования всех психологических и также жизненных ресурсов младших школьников, этапов становления их социальности, освоения общественных связей, обогащений мирового восприятия и развития личностных качеств [2, с. 194].

Исследователи Г.С. Абрамова [1], И.А. Зимняя [5], отмечают, что младшие школьники с нормально развивающимся мышлением многие базисные навыки социализации приобретают именно в процессе повседневного общения, как с членами семьи, так и с прочими взрослыми, а также и ровесниками. В то время как адаптация и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья значительно затруднены в силу ограничений, наложенных дефектами - нарушениями познавательных видов

деятельности, обусловленных комплексными недоразвитиями психики.

Для социализации и адаптации учащихся начальной школы крайне важно их общение с ближайшим окружением, умения вступать в беседы, то есть необходимы определенные уровни формирования межличностного общения. Дети с ограниченными возможностями здоровья практически никогда не выступают инициаторами диалогической речи [3, с.126]. Сниженные потребности в высказываниях, постоянная пассивность, отсутствие интереса к окружающей действительности — все это существенно замедляют процессы обогащения словарного запаса, препятствует активной социализации и адаптации младших школьников как между собой, так и с ближайшими людьми. Сами по себе накопление новых знаний не ведет к улучшениям их лексики, так как младшие школьники далеко не всегда высказываются в устной форме даже тогда, когда могут использовать нужные слова. Устные пояснения взрослых, состоящие из ряда следующих друг за другом кратких пояснений, многими учащимися начальных классов с интеллектуальной недостаточностью фактически не воспринимаются. Они вполне могут действовать только совместно с учителями или по конкретным заданиям [4, с. 39].

У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья также отмечается некоторая ограниченность знаний и представлений о социальном окружении. Младшие школьники данной категории позже их сверстников начинают верно оценивать особенности общественного устройства. Большинство учащихся начальных классов с ограниченными возможностями здоровья подвержены внушениям и одновременно весьма устойчиво сопротивляются всему новому материалу и любым воздействиям на них [6, с. 72].

Наличие дефектов здоровья значительно затрудняют решения задач выстраивания нормативных эталонов социального поведения, повышая при этом вероятность и социальных отклонений, влияя на особенности личностной направленности, обнаруживая примитивные потребности, отсутствия самостоятельных действий. Младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья характерны низкие уровни развития, как потребностной, так и мотивационной сферы, своеобразия проявления воли. Характерными чертами личности данной категории младших школьников является отсутствие инициативности и самостоятельности, им присущи непосредственные импульсивные реакции на внешние раздражители, как позитивные, так и негативные впечатления, необдуманные поступки.

В современных условиях главными направлениями специального образования является обеспечение постепенного развития адаптации и

социализации в ходе всего учебно-воспитательного процесса.

Развитие личности осуществляется по двум взаимно дополняющим друг друга направлениям социализации (присвоения общественного опыта) и индивидуализации (приобретения самостоятельности в действиях и поступках при организации учебной деятельности).

Основной задачей коррекционной и образовательной деятельности являются поступательное развитие социо-культурные сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья путем постоянной передачи им системы ценностей, правил поведения, базисных умений, знаний, а также навыков, соответствующих им интересам и также потребностям, коррекции существующих нарушений в целях их социальной адаптации и включений в жизнь социума. Важными предпосылками для продолжения социализации и адаптации каждого учащегося начальной школы с нарушениями умственного развития являются формирование умений ориентироваться в сфере межличностных отношений, учебном коллективе, способности принимать обоснованные решения в реальной действительности [7, с. 62].

Цели социального сопровождения, направленные на формирование социальной адаптации учащихся начальной коррекционной школы, заключаются в формировании готовности всех школьников с ограниченными возможностями здоровья к включению в социальную среду и овладения навыками межличностного общения. Для достижения цели необходимы решения педагогических задач: формирование у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья всех значимых качеств личности, обеспечивающих подобную готовность; формирование, как знаний, так и умений, позволяющих всем младшим школьникам включаться в социальную среду развития, овладеть основными видами социально-бытовой деятельности.

В целом показателями, как социализации, так и адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья являются возможности вести независимый образ жизни, постепенно выстраивать гармоничное взаимодействие с окружающими их взрослыми и сверстниками и приспосабливаться к условиям социального окружения.

Социальная политика в России, ориентированная на лиц с ограниченными возможностями здоровья, строится сегодня на основе медицинской модели различных ограничений здоровья. Исходя из этой модели, сами ограничения здоровья рассматриваются как недуги, заболевания, патологии. Подобные модели вольно или невольно ослабляют социальные позиции школьников, имеющих отклонения здоровья, снижают их уровни социальной значимости, обособляют от «нормально функционирующего детского социума, усугубляют

их пониженные социальные статусы, обрекают их на признание своей ущербности, отсутствия конкурентоспособности в образовании по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Весьма значимым в настоящее время является признание всеми педагогами положения о том, что как ограничения в жизнедеятельности, так и недостаточная социализация учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья непосредственно связаны не с базисными нарушениями, а именно с отсутствием достаточной адаптированности и социализации.

На современном этапе развития социума прослеживается процесс гуманного отношения к лицам с ограниченными возможностями и все явственней встает вопрос об их интеграции во все сферы социальной жизни общества. Этот процесс влечет за собой поиск новых наиболее эффективных путей реализации социальной помощи этой категории граждан. Социальное сопровождение в настоящее время является одним из приоритетных направлений государственной социальной политики. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка в отечественной педагогике рассматриваются как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни».

Для ребенка преодоления препятствий - это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, а это своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности.

Смысл социально-педагогического сопровождения не в том, что кто-то заранее подготовит ребенка к тому, чего потребует от него общество, государство или другой человек, а в том, чтобы помочь овладеть способом обнаружения и решения проблем в совместной деятельности с ребенком. Выделяется несколько этапов совместной деятельности педагога с ребенком:

- обнаружение проблем ребенка, осознание им значимости, желание их разрешить – диагностический этап;

- совместный с ребенком поиск причин и способов разрешения – поисковый этап;

- построение договорных отношений между педагогом и ребенком с целью продвижения к решению проблемы – проектировочный этап;

- взаимодополняющая деятельность педагога и ребенка – деятельностный этап. На данном этапе в основном действует сам ребенок. То, что он не может (например, поговорить с учителем предметником или родителем), восполняется педагогом и его коллегой-психологом, врачом,

социальным педагогом.

- анализ совместной деятельности по разрешению проблемы, обсуждение полученных результатов – рефлексивный этап.

Социально-педагогическое сопровождение носит упреждающий, превентивный характер, дающий шанс на взаимодействие педагогу и ребенку. Определяя место социально-педагогического сопровождения «между» воспитанием и обучением (социализирующими процессами) и процессами становления отношений ребенка к фактам собственной жизнедеятельности (индивидуализации), можно предположить, что:

- педагогическое сопровождение направлено на то, чтобы выйти на проблемы ребенка как точки его отчуждения от тех социально-педагогических воздействий, которые направлены на него и обусловлены целями обучения и воспитания;

- помочь ребенку преобразовать эти точки в самообразовательную ситуацию, т. е. ситуацию, которая даст ему опыт действия в проблеме;

- увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослыми;

- построить свою линию поведения, которая признается ребенком как значимая и необходимая для него.

Если говорить о социально-педагогическом сопровождении детей с различными видами ограничений здоровья, то необходимо уяснить ряд понятий, связанных с данной проблемой. Социально-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями - это непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания и образования лиц с ограниченными возможностями с учетом особенностей их развития на каждом возрастном этапе, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи. Отклонения в развитии приводят к ограничению их социальной и культурной жизни, нарушают связь с социумом, культурой как с источником развития. Поэтому организация социально-педагогической деятельности по сопровождению лиц с ограниченными возможностями - это построение образовательного пространства таким образом, чтобы обеспечить достижение тех социальных задач, которые в условиях «нормы» достигаются общепринятыми традиционными способами.

Социально-педагогическое сопровождение предполагает слаженную работу специалистов различных профилей, поскольку связана с экономическими, политическими и личностными условиями жизнедеятельности человека, с государственной социальной политикой, коммуникативными возможностями индивида в сфере социальной жизни на всех уровнях социума, однако ведущая, интегрирующая роль в этом процессе принадлежит социальным педагогам. Социальному педагогу – сотруднику специального (коррекционного)

образовательного учреждения – необходимо взаимодействовать с представителями всех социальных институтов и другими заинтересованными лицами для оказания наиболее полной и качественной помощи клиенту.

Основной задачей социального педагога является оказание помощи в налаживании взаимодействия между личностью клиента, развивающейся в условиях дефекта (физического, психического, интеллектуального), и обществом для содействия обеспечению независимой жизни и повышению уровня социальной адаптации детей и подростков, нуждающихся в особой поддержке.

Для достижения своих профессиональных целей социальный педагог устанавливает контакт с представителями государственных органов управления, общественными организациями, образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения, социальной защиты населения, муниципальными службами и иными предприятиями и организациями, в которых необходимо представлять интересы своих воспитанников.

Содержание работы социального педагога по реализации целей социально-педагогической поддержки включает следующие направления:

- формирование здоровых, воспитывающих, гуманных отношений в социуме;
- содействие саморазвитию личности ребенка;
- оказание помощи в социальной адаптации и реабилитации учащихся (воспитанников) и выпускников;
- направление усилий на оздоровление и нормализацию отношений в семье, устранение дефицита общения;
- помощь в решении личных и социальных проблем учащихся (воспитанников);
- выявление и помощь в разрешении конфликтных ситуаций в межличностных отношениях;
- организация правового просвещения педагогов, учащихся (воспитанников) специального (коррекционного) учреждения, разъяснение их прав и обязанностей;
- представление интересов учащихся (воспитанников) от имени специального (коррекционного) учреждения в органах полиции или в суде;
- профориентационная работа с учащимися и выпускниками специального (коррекционного) учреждения;
- сотрудничество с администрацией, психологом, педагогами и другими работниками специальных (коррекционных) учреждений в подготовке необходимых документов для дальнейшего трудоустройства или учебы учащихся;
- патронаж детей, нуждающихся в социально-медицинской помощи.

Работая с ребенком с ограниченными возможностями, социальный педагог должен как можно раньше организовать их лечение. Немаловажной является консультативная работа с родителями такого ребенка, социальный педагог помогает научить ребенка самообслуживанию, развивает стремление к самостоятельности и знаниям, помогает преодолеть гиперопеку родителей над ребенком.

Таким образом, работа социального педагога с детьми с ограниченными возможностями предполагает: изучение воспитанника, выявление причин заболевания, ход протекания болезни; определение форм и методов индивидуальной работы; организацию обучения и воспитания с учетом здоровья ребенка; оказание помощи воспитаннику, находящемуся в трудной ситуации; консультативную работу с родителями; выработку единых педагогических требований с сотрудниками образовательного учреждения в работе с каждым ребенком; соблюдение прав ребенка.

Социальному педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями необходимо научить ребенка самому распознавать и справляться со своими проблемами. Немаловажной задачей является осуществление посредничества между семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нуждающегося в помощи и социальными институтами, способными ее оказать.

*Литература*

1. Абрамова Г.С. Проблемы взаимоотношений детей со взрослыми: формы общения и рычаги защиты / Психологический журнал, 2011. № 11 (121).

2. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1976. – 186 с.

3. Гаврилова Е.В. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с социальной депривацией средствами коррекционной ритмики в условиях школы-интерната: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Гаврилова. - Курск, 2006. - 208 с.

4. Ермолаева Ю.Н. Ребенок с ограниченными возможностями в семье: медико-социальная реабилитация: дис. д-ра мед.наук : 14.00.52 / Ю.А. Ермолаева. - Волгоград, 2008. - 345 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.

6. Коноплева А.Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация детей с ограниченными возможностями как социальная и психолого-педагогическая проблема / А. Н. Коноплева // Образовательная интеграция и

социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / Руковод. А. Н. Коноплева; Ред. Т. Л. Лещинская. - Минск: Национальный институт образования, 2005. – 260 с.

7. Чернова Н.М. Проблема семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. М. Чернова // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2011. - № 1. - С.4-7.

***Сухоносов А.П.,***
*к.псих..н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: aleks.suhonosov@mail.ru*
***Демина С.Н.***
*магистрант Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, г. Брянск.*
*e-mail: svetlana211267@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ

*В статье рассматривается ряд конфликтогенных факторов, которые оказывают влияние на психологическое и психосоматическое здоровье детей; обсуждаются подходы к исследованию влияния семейных конфликтов, конфликтов в образовательной среде на развитие личности детей, в том числе – имеющих психосоматические проблемы.*

*Ключевые слова: личность, психосоматика, психосоматические состояния, конфликт, педагогический конфликт, семейный конфликт, конфликтное поведение, конфликтогенный фактор.*

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что в детском и подростковом возрасте постоянно увеличивается распространенность соматических и психосоматических расстройств. По информации Министерства здравоохранения РФ, в России, несмотря на принимаемые меры, в последнее десятилетие число детей, относящихся к I группе здоровья (практически здоровые), с каждым годом уменьшается. При этом исследования показывают, что психосоматическое здоровье ребенка зависит от психологического климата образовательной и семейной среды, в которой он растет и развивается [3].

Необходимо отметить, что среди множества факторов патогенеза психосоматических заболеваний особое место занимают, во-первых – эмоциональный климат в семье и фон неблагоприятных социальных факторов (в

том числе – конфликтогенных аспектов образовательной среды), во-вторых – личностные особенности ребенка, в-третьих – психическое и физическое состояние личности, которое характерно в определенной психотравмирующей ситуацией.

В современной психологии проблема социального (внутриличностного, педагогического, семейного и т.д.) конфликта является одной из наиболее актуальных.

В рамках нашего исследования из различных видов межличностных конфликтов, которые имеют место в образовательной среде, наибольший интерес представляют конфликты: ученик — ученик; ученик — учитель.

Основная причина конфликтов между учениками – недостаточная социализация; т.е. первая причина возникновения конфликтных ситуаций между учащимися – это возраст. Дети еще не понимают, как поступать по отношению к другим людям, не осознают разницы между «можно» и «нельзя», у них еще недостаточно сформированы важнейшие нравственные ценности, а также чувство сопереживания, эмпатия [4: с.33].

Предупреждение конфликтов между школьниками является одним из важнейших направлений воспитательной работы администрации школы (образовательной организации), педагогов, при обязательном взаимодействии с родителями школьников. К сожалению, уровень данного взаимодействия в настоящее оставляет желать лучшего. Родители подчас неохотно контактируют с администрацией образовательной организации, со школьными педагогами, психологами в вопросах психологического здоровья детей.

Чем это вызвано? На наш взгляд, проблема заключается в том, что родители или не понимают значимость объективной диагностики причин конфликтного поведения своего ребенка, или просто скрывают существующие в семье проблемы и конфликты. Это говорит о низком уровне психолого-педагогической и медицинской компетентности родителей, непонимании ими роли социальных факторов, имеющих место в семейной среде.

Взаимоотношения между супругами оказывают наибольшее влияние на здоровье и формирование характера детей. В семье неизбежны конфликты, свидетелем и невольным участником которых становится ребенок.

В зависимости от психологической атмосферы и уровня стрессогенных и конфликтогенных факторов, ребенок подвергается острым психическим травмам или оказывается в хронической психотравмирующей ситуации.

В современной науке существует ряд подходов к проблеме психологии семьи, в которой растет и развивается ребенок с психосоматическими проблемами.

В частности, представители системного направления в семейной психологии (А.Я. Варги, А.В. Черникова, Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, М.

Боуэна, Г. Бейтсона, и др.) рассматривают болезнь как дисфункциональный стабилизатор семейной системы [1: с.4].

В научной литературе выделяют следующие проявления психосоматогенных семей:

– сверхвключенность родителей в жизненные проблемы ребенка, это вредит его самостоятельности и не развивает защитные механизмы;

– сверхчувствительность каждого члена семьи к дистрессам другого;

– слабая способность менять правила взаимодействия в ситуации изменяющихся обстоятельств, ригидность взаимоотношений;

– склонность избегать выражения своего мнения, открытого обсуждения конфликтов;

– заболевание ребенка часто играет роль стабилизатора в супружеском конфликте [5].

К психосоматическим расстройствам относят: нарушения сна, аппетита, тики, головные боли, диэнцефальные, вегетососудистые нарушения, функциональные нарушения в отдельных системах организма.

Результаты исследований каждого этапа развития ребенка, приводящие к относительно стабильной и стойкой уверенности в себе, свидетельствуют о том, что только тот ребенок, который в самом начале жизни получает необходимое подтверждение и поддержку своей самостоятельности, в итоге научается и в дальнейшем получать необходимое подтверждение и поддержку у своего окружения [1: с.3].

Таким образом, психосоматические состояния – это относительно устойчивые, систематически повторяющиеся соматические реакции психогенной природы [8: с.159].

При этом, исключительное значение приобретает уровень и качество взаимодействия семьи и педагога, психолога в вопросах предупреждения и локализации конфликтов в семье и в образовательной среде.

Психолого-педагогическое сопровождение детей, у которых уже диагностированы психосоматические состояния, должно быть комплексным процессом, основной целью которого является сохранение и укрепление психологического и соматического здоровья школьника, формирования психологически здоровой личности.

Нам представляется необходимым два важных аспекта: первый аспект – психологическая помощь педагогам, связанная с внедрением личностно-ориентированных технологий обучения в реальный учебный процесс, второй аспект – психологическое сопровождение деятельности учителя по формированию активности и самостоятельности учеников, обусловленных их интеллектуальной инициативой и познавательными интересами [2].

На наш взгляд, эффективное психолого-педагогическое сопровождение может быть реализовано в двух основных направлениях.

Первое (профилактическое) предполагает планирование, апробацию и последующую реализацию целого комплекса организационных, психолого-педагогических, воспитательных медицинских, и др. профилактических мероприятий, направленных на предупреждение трудностей в адаптации детей к школьному обучению, в организации процесса учения;

Второе (адресное) предполагает обеспечение и оказание систематической высококвалифицированной помощи различных специалистов (психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов, логопедов, медиков и т.д.) в преодолении возникающих у школьников трудностей в обучении. Важную роль приобретает классный руководитель, куратор.

Решение вопросов, связанных с социально-личностным развитием обучающихся с психосоматическими проблемами, проходит в тесной взаимосвязи с семьей ребенка.

Сопровождение может быть реализовано на разных уровнях: в школьной среде (в учебной и внеучебной деятельности), вне школы (сетевое взаимодействие).

Таким образом, осуществление психологического сопровождения создает условия для динамики личной активности ее участников и обеспечивает достижение поставленных целей. Психологически сопровождаемое обучение будет способствовать переходу его участников от уровня объекта обучения к уровню субъекта изменений, показателями которого являются умение обнаруживать проблемы собственной педагогической деятельности, наличие навыка рефлексии и саморефлексии, умение выстраивать шаги по достижению личностно значимых целей.

*Литература*

1. Близнюк А.И. Психосоматическая патология, классические теории и современные концепции / А.И. Близнюк // Медицинские новости. 2014. №10. С. 10-15.

2. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга. Издательство «Питер – СПб», 2009. – 400 с.

3. Здоровье детей в России как фактор национальной безопасности // Федеральное государственное автономное учреждение «Научный центр здоровья детей» Министерства здравоохранения РФ [Электронный ресурс] // URL: http://www.nczd.ru/node/325

4. Ключко О.И, Наумова Д.В., Сухоносов А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению. Учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2015. 125 с.

5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2008. 563 с.

6. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство - М: Независимая фирма «Класс», 2005. 592 с. (Библиотека психологии и психотерапии).

7. Сухоносов А.П. Особенности мотивации учения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции – Брянск: группа компаний «Десяточка», 2012. – С. 323-329.

8. Сухоносов А.П., Демина С.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации детей с различными психосоматическими состояниями // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. / Ред.-сост. А.И.Савенков. – М.: Перо, 2017. С. 158-165.

***Курганова Е.А.,***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
**e**-*mail: e_kurg@mail.ru*
***Листик Е.М.,***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
e-*mail:elena.listik@mail.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКИ В ДОЛ

*В статье рассматривается проблема профессионально-личностного становления студентов педагогического вуза в работе с временным детским коллективом в летних оздоровительных лагерях. Сравниваются две выборки студентов: без опыта работы, обучающихся в школе вожатых, и имеющих опыт работы в детских оздоровительных лагерях. Сопоставляются характеристики я-идеального вожатого и Я-реального вожатого. Выявляются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе работы в ДОЛ.*

*Ключевые слова: профессионально-личностное становление, студент, вожатый, педагогический вуз, летняя практика, детский оздоровительный лагерь.*

*The article deals with the problem of professional and personal formation of students of pedagogical higher education institution in work with temporary children's collective in summer recreation camps. Two samples of students are compared:*

*without work experience, studying at school counselors, and having experience in children's health camps. Characteristics are mapped, I is an ideal of a counselor and I'm a real counselor. The main difficulties faced by students in the course of work in the DOL are revealed.*

*Key words: professional and personal formation, student, counselor, pedagogical University, summer practice, children's health camp.*

В ряду важнейших практико-ориентированных форм и подходов в овладении основами педагогической деятельности студентами педагогического вуза стоят разные виды практик. Летняя педагогическая практика направлена на возможность осуществления студентами педагогической деятельности в работе с временным детским коллективом. Вхождение в выбранную профессию начинается в стенах учебного заведения, и далее расширяется в разнообразных формах самостоятельной профессиональной деятельности. В частности, освоение профессиональной педагогической деятельности активно происходит в процессе летней практики, предполагающей возможность актуализировать или сформировать спектр значимых для успешной педагогической деятельности, профессиональных качеств.

В нашем исследовании рассмотрены вопросы профессионально-личностного становления студентов в должности вожатого ДОЛ. Под профессионально-личностным становлением мы понимаем развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также выполнения профессиональной деятельности [3]. Проблема профессионально-личностного становления студентов исследовалась в работах О.С. Анисимова, А.Г. Асмолова, В.К. Вилюнас, А.А. Деркач, А.Л. Журавлева, И.А. Зимней, Ф.И. Иващенко, Е.А. Климова, Г. Крайга, И.С. Мансурова, Д. Майерса, Б.Д. Парыгина, К.К. Платонова, Н.С. Пряжникова, М.А. Робер, Л.Н. Рожиной, В.И. Слободчикова, Ф. Тильмана, Э.С. Чугуновой. Однако, на наш взгляд, она остается мало разработанной в контексте вожатства.

Важно понимать, что вожатство – это особый вид педагогической деятельности, отличительными характеристиками которой являются отсутствие традиционной дистанции учитель-ученик, жизнь в едином пространстве в течение длительного времени, отрыв вожатых и детей от семьи и семейной обстановки. Существование в едином пространстве и единой среде сближает вожатого с детьми (стирает границы в отличие от традиционного педагога) [1]. Таким образом, в работе вожатого присутствует больше родительской роли, чем просто в профессии педагога, которую осваивают студенты в педагогическом вузе. Профессиональная деятельность вожатого позволяет студентам примерить на себя разные социальные роли (родителя, педагога, друга и др.).

Профессионально-личностное становление студентов педагогического вуза изучалось с помощью метода опроса. Вопросы анкеты были направлены на изучение отношения студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности вожатого, к работе с детьми разного возраста, изучения самооценки личностно-профессиональных качеств, проблем, которые возникали в работе с детьми [2].

Исследование проводилось 2015-17 гг. в период обучения студентов в школе вожатых и летней педагогической практики. В рамках добровольного анонимного анкетирования нами было опрошено 80 студентов, обучающихся в школе вожатского мастерства, и 77 студентов третьего курса ИППО ГАОУ ВО МГПУ, проходивших летнюю практику в должности вожатого.

Мы проанализировали особенности выбора студентами желаемой возрастной группы детей в летних оздоровительных лагерях. Было выявлено, что для каждого второго вожатого приоритетным возрастом является подростковый. На втором месте по выбору работающих вожатых стоит младший школьный возраст. Ведущим мотивом вожатых при выборе того или иного возраста воспитанников был мотив профессиональной удовлетворенности, который отражался в оценке перспектив и возможностей в работы с детьми, получения большей отдачи и результативности своих профессиональных начинаний.

Также по данному вопросу нами были сопоставлены ответы будущих вожатых, обучающихся в школе вожатых, с ответами уже работающих. Мы выявили, что новички опасаются детей более старшего возраста, называя в большинстве случаев 2 возраста (дошкольный 29% и младший школьный 57%), тогда как у вожатых, имеющих опыт работы, уровень притязаний относительно выбора возраста вместе с уверенностью в своих силах возрастает, поскольку они в большинстве случаев выбирают младший школьный (27%) и подростковый возраст (51%). На рисунке 1. представлены данные по выбору возраста в обеих выборках.

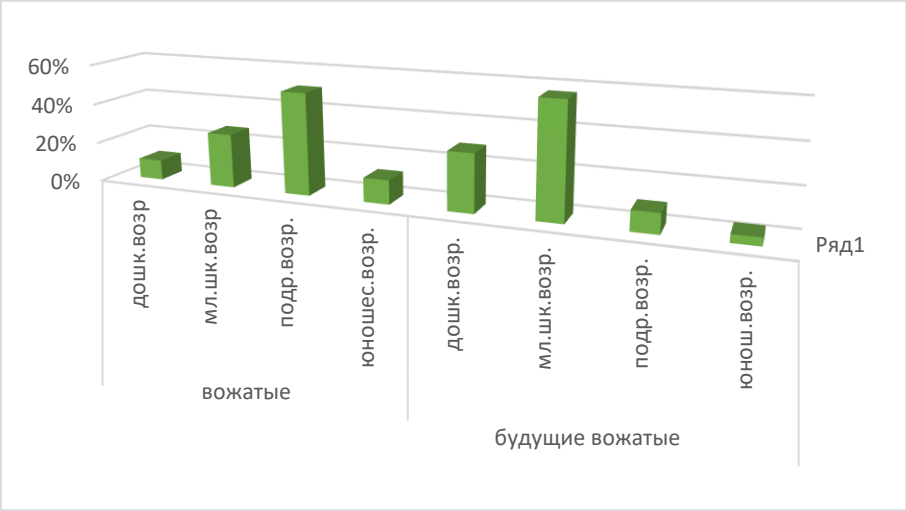



*Рисунок 1.* Выбор желаемого для работы возраста детей

Перед началом работы в лагере основные опасения вожатых касались сформированности их профессиональных компетенций, а именно: не установить теплые отношения с детьми, не найти общего языка с ними (26% студентов). На втором месте по численности были сомнения, связанные с собственными личностными и психофизиологическими характеристиками (неуверенность в себе и своих силах 19% ответов). Чаще всего будущие вожатые давали такие ответы:

- боюсь, что не хватит сил;
- не выдержу темпа жизни в лагере;
- не услежу за детьми, кто-нибудь потеряется;
- не выдержу ответственности;
- не смогу заинтересовать детей и др.

У 33% вожатых не было никаких опасений перед началом смены. Остальные 22% ответов студентов касались воображаемых проблем по поводу плохого контакта с напарником и администрацией летнего оздоровительного лагеря.

В процессе работы в должности вожатого самооценка своих качеств и компетенций у студентов стала более адекватной. В конце летней практики, получения опыта работы большинство студентов (61%) ответили в анкетах, что опасения были напрасны, и они справились со всеми трудностями.

Студентам был задан вопрос, какие качества необходимы вожатому для успешной деятельности. Всего испытуемыми из выборки вожатых было перечислено 36 качеств. В список вошли только те качества, которые были названы 10% вожатых и более. Таким образом, был получен следующий портрет хорошего вожатого: доброжелательность (35%), ответственность (32%), терпение (23%), активность (22%), креативность (21%), понимание детей (19%), организованность (18%), самоконтроль (18%), общительность (15%), чувство юмора (10%). На рисунке 2 можно наглядно увидеть выраженность каждого качества в портрете личности вожатого.

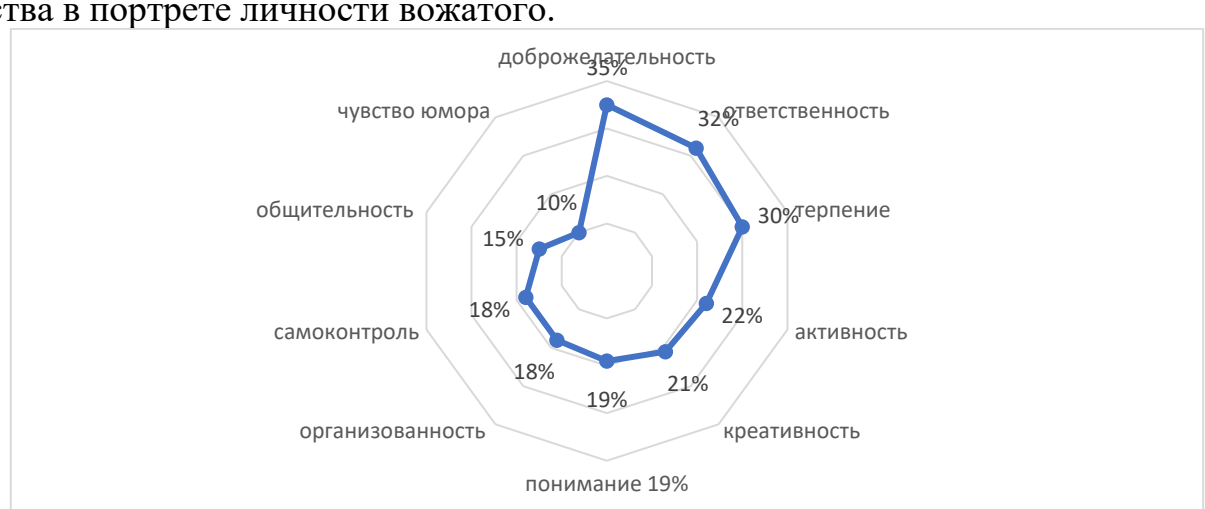



*Рисунок 2.* Качества хорошего вожатого

Наиболее важные качества для студентов в работе вожатого связаны с добрым отношением к людям, окружающему миру, умением спокойно переносить трудности и отвечать за свои слова и поступки. В процессе обсуждения своих ответов после проведенного анкетирования студенты сообщали, что им не хватает ответственности, терпения. Но сопоставив портрет хорошего вожатого и реального мы пришли к выводу, что вышеперечисленные качества в той или иной мере присутствуют у вожатых, но у меньшего количества человек.

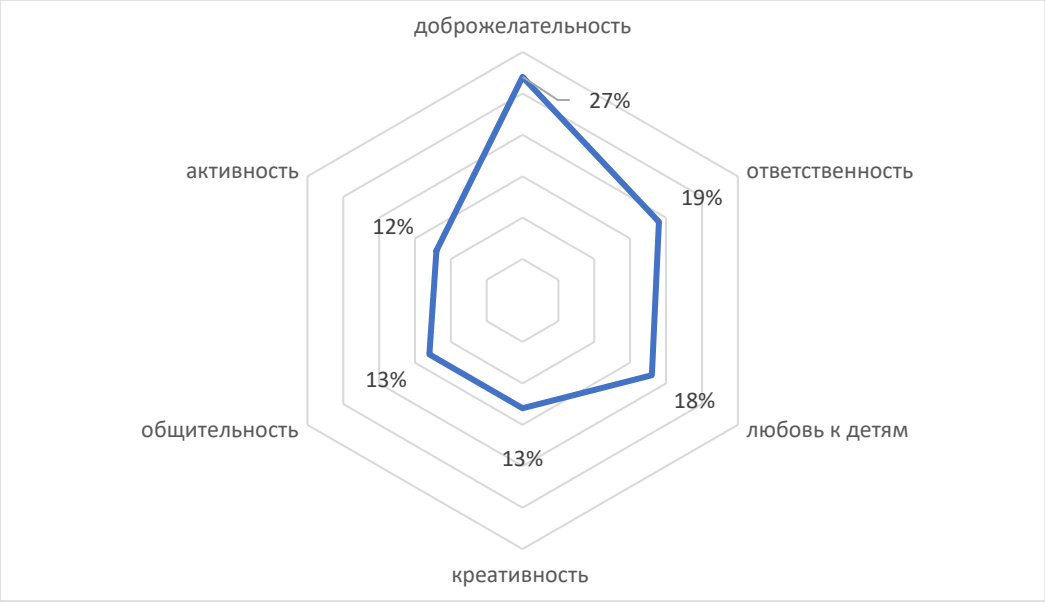



*Рисунок 3.* Реальные качества вожатых, которые помогают в работе

Среди качеств, которые помогали вожатым в работе, отмечались доброжелательность (27%), ответственность (19%), любовь к детям (18%), креативность (13%), общительность (13%), активность (12%). Среди реальных качеств первые три места занимают доброжелательность, ответственность и любовь к детям. Именно первые два качества были выделены вожатыми для успешной работы в детском оздоровительном лагере. Среди реальных качеств у вожатых отсутствуют терпение, понимание, организованность, самоконтроль, чувство юмора, которые были перечислены для успешной работы вожатого. Среди 77 вожатых только 6 человек (8%) отметили, что они терпеливы, и это помогает им в работе. Скорее всего, качество терпеливости присутствует у остальных студентов, но оно не выделяется ими, как помогающее в работе. При этом часть вожатых написали, что им мешала чрезмерная эмоциональность (12%) и вспыльчивость (9%).

Анализ ответов вожатых на вопрос анкеты о том, что было наиболее сложным для них, позволил определить слабые точки в профессионально-личностном становлении студентов. Среди перечисленных трудностей оказание

первой помощи при детских травмах, разрешение конфликтных ситуаций между детьми, между вожатым и родителями.

Таким образом, в ходе летней практики в оздоровительных лагерях происходит профессионально-личностное становление студентов, выражающееся в стремлении к получению большей отдачи в работе, уверенности в своих силах, становлении адекватной самооценки своих качеств и компетенций, осознании в саморазвитии недостающих качеств самоконтроля и самоорганизации. В процессе психолого-педагогической подготовки студентов к работе вожатого необходимо больше внимания уделять развитию таких профессиональных компетенций, как способность организовывать совместную деятельность детей, умение разрешать конфликтные ситуации, формировать навыки межличностного общения и взаимодействия. Для профессионально-личностного развития одними из важных направлений является формирование навыков самоконтроля, самоорганизации.

*Литература*

1. Курганова Е.А. Основы конфликтологии для вожатых // Педагогика детского оздоровительного лагеря: учебное пособие/ Н.Н.Илюшина, Н.П.Павлова, Т.Н.Щербакова [и др.]; под ред. М.М.Борисовой. М: ИНФРА-М, 2017. 258 с. С. 69-77.

2. Курганова Е.А., Листик Е.М. Особенности работы студента педагогического вуза с временным детским коллективом // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей III Международной научно-практической конференции (5 апреля 2018г.). Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2018. С. 315-317. [Электронный ресурс] URL: http://naukaip.ru/wp-content/uploads/2018/04/МК-314-Сборник.pdf (дата доступа 19.04.2018)

3. Листик Е.М., Курганова Е.А. Психологическая подготовка вожатых в педагогическом вузе // Человеческий капитал как фактор инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (3 апреля 2018 г., г. Уфа) Уфа: «ОМЕГА-САЙНС», 2018. С. 222-225. [Электронный ресурс] URL: http://os-russia.com/SBORNIKI/KON-203.pdf (дата доступа 19.04.2018)

***Наумова Д.В.,***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: seroglazka3@yandex.ru*
***Коваленко А.П.,***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: anas-kov2016@yandex.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*В статье описываются основные психолого-педагогические условия формирования конфликтологической компетентности студентов. Представлена теоретико- практическая программа по формированию конфликтологической компетентности. Так же в статье представлены основные психотехнические приемы построения тренинга по развитию конфликтологической компетентности студентов педагогического вуза.*

*Ключевые слова: компетентность, студенты, психолого- педагогические условия, развитие, формирование, тренинг развития конфликтологической компетентности, метафорические ассоциативные карты.*

*In the article describes the main psychological and pedagogical conditions of creation the conflict competence of students. Presented theoretical and practical program on the creation of conflict competence. Also in the article presents the basic techniques of training construction in development conflict competence of the students of pedagogical higher education institution.*

*Keywords: competence, students, psychological and pedagogical conditions, development, creation, training of development the conflict competence, metaphorical associative cards.*

Конфликт — это динамичный процесс, в протекании и разрешении которого высока доля неопределенности, т. е. предугадать ход протекания конфликта практически невозможно. Педагогический конфликт — это системный процесс, в котором существует множество элементов, структурных единиц, внутрисистемных связей, конфликты, которые происходят в процессе профессиональной педагогической деятельности [1].

Конфликтологическая компетентность предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах межличностного взаимодействия, а также способность эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки других людей, владение приемами конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации, стратегией и тактикой разрешения конфликтов. Конфликтологическая

компетентность педагога включает в себя систему конфликтологических умений решения профессиональных конфликтологических задач по управлению конфликтом и выполняет преобразовывающую функцию по отношению к конфликтогенной профессиональной среде [5].

Показателями сформированности конфликтологической компетентности педагога являются:

1) способность определения степени конфликта;

2) умение осуществлять преобразование конфликтогенной профессиональной среды в результате управления конфликтом.

Процесс формирования конфликтологической компетентности проходит более успешно, если в образовательном процессе применяются активные формы и методы обучения, такие как тренинговые занятия с использованием психодраматических техник, метафорических ассоциативных карт, кейс-стади (case-stady).

Тренинговый практикум, являющийся своеобразным обобщением опыта работы по конфликтологии, представляет собой активную групповую форму обучения и индивидуального развития в тренировочно-творческом режиме работы, способствующую актуализации профессионального совершенствования и личностного потенциала в предупреждении и решении конфликтов.

В технологии активного обучения существуют три психологических подхода и вида тренинговой практики:

- поведенческий тренинг;
- личностно-развивающий, или тренинг личностного роста;
- преобразующий тренинг.

Тренинги по конфликтологии относятся к поведенческим. Их проводят с применением ролевых игр, групповой дискуссии и психодрамы.

Важными методами тренинговой работы являются ролевое перевоплощение и групповая дискуссия. Участники тренинга сталкиваются с конфликтными ситуациями, соответствующими реальной жизни и важными для личности. Изменение стереотипных установок поведения создает условия для расширения сферы познания и опыта коммуникативной деятельности, который очень важен для их успешного решения.

Техника психодрамы направлена на решение внутренних и внешних конфликтов, путем проигрывания конфликтных ситуаций.

Психодрама является методом воспроизведения в драматическом действии значимых проблем и событий. Психодрама разыгрывается в форме ролевой имитации конфликтной ситуации. В процессе разыгрывания психодрамы по ролям необходимо воспроизвести стратегию поведения каждой роли во всех подробностях "здесь и сейчас", проследить возможные тактики выхода из конфликта. В это время осуществляется самокоррекции в процессе осмысления

деструктивного поведения, проигрывания и переживания смыслового содержания роли и динамики ее развития.

Эффективным средством решения любых вопросы самопознания, расширения творческого потенциала, поиска внутренних и внешних ресурсов человека являются метафорические ассоциативные карты.

Они представляют собой набор картинок размером с игральную карту или открытку, которые могут содержать только изображение либо изображение со словом или фразой. При этом достаточно часто колода метафорических карт содержит два набора: один — с картинками, а другой — с надписями. Введение таких карт в ход работы с учащимися предполагает размышление над метафорой, скрытой в изображении либо в изображении со словом или фразой [2].

Метафорические (проективные, ассоциативные, психотерапевтические) карты появились как самостоятельный инструмент в 1975 г. Канадским профессором искусствоведения Эли Раманомя была создана первая колода карт.

Разработкой методологических принципов использования метафорических карт занимались И. Шмулевич, М. Эгетмейер, Е. Морозовская, Г. Б. Кац, Е. А. Мухаматулина, Т. О. Ушакова, Н. В. Буравцова, Н. В. Дмитриева и др. Метафорические карты могут применяться в индивидуальной, семейной и групповой работе с подопечными любого уровня образования, без ограничений по национальному и религиозному признакам. Однако использование карт рекомендовано, начиная с младшего школьного возраста. Более того, они облегчают работу с широким кругом людей, имеющих недостаточный уровень образования, низкий уровень интеллекта, сложности вербализации. С их помощью можно осуществлять проективную диагностику, консультативную и коррекционную работу [2].

При разработке программы тренинга учитывались возрастные особенности участников, уровень конфликтности, личностно- индивидуальные характеристики. При разработке формирующей программы тренинга мы учитывали принципы создания образовательной среды В.И. Панова [3, 4]. В.И. Панов разработал схему экспертизы и проектирования психодидактического компонента образовательной среды, в её основе положены ответы на такие основные вопросы: кого, зачем, как и чему обучать. Данные вопросы являются, основополагающими и при построении программы социально-психологического тренинга.

Целью данной программы является создание психолого-педагогических условий для личностного развития студентов в области конфликтологической компетентности, сформировать конфликтологическую компетентность студентов, которые будут способны конструктивно и творчески решать профессиональные и повседневные конфликтные ситуации.

Теоретико- практическая программа формирования конфликтологической компетентности студентов разработана с учетом выявленных особенностей структурных изменений конфликтной компетентности студентов в процессе становления их профессионализации. Формирующая программа включает в себя следующие компоненты:1) диагностический; 2) эмоционально- волевой; 3) мотивационный; 4) когнитивный; 5) поведенческий; 6) рефлексивный.

Подробно данные взаимосвязанные компоненты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

Компоненты теоретико- практической программы формирования конфликтной компетентности личности

| Компоненты программы | Задачи |
|---|---|
| Диагностический | Выявить уровень сформированности показателей конфликтной компетентности студентов до прохождения формирующей программы и показатели сформированности после прохождения программы. |
| Эмоционально –волевой | Сформировать эмоциональную (психическая) устойчивость в конфликтных и проконфликтных ситуациях. |
| Мотивационный | Определить значение конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование у участников группы установки на освоение современных методов профилактики и разрешения конфликтов, стремление на повышение самооценки, а также мотивации стремления к успеху как одного из показателей конфликтной компетентности |
| Когнитивный | Формировать у студентов систему знаний о конфликтах и конструктивных способах реагирования в них. |
| Поведенческий | Обучить участников группы приемам эмоционально-волевой саморегуляции и формированию умения анализировать собственные психологические ресурсы, мгновенно включаться в ситуацию анализа конфликта и уметь конструктивно реагировать на предоставляемые конфликтогены. |

| | |
|---|---|
| Рефлексивный | Выявление динамики показателей конфликтной компетентности студентов на итоговом этапе тренинга |

Теоретико – практическая программа по формированию конфликтологической компетентности студентов педагогического вуза состоит из:

1) учебные блоки

- теоретический блок (в краткой и интересной форме предоставляются печатные материалы для изучения основ бесконфликтного поведения, схемы, таблицы, основные понятия)

- практический блок (отработка полученных знаний, техник на практике, которая максимально приближена к действительности, проработка внутренних мотивов, снижение агрессивности, повышение самооценки участников)

2) индивидуальные консультации с помощью активного метода обучения - балинтовская сессия, на которой участники могут быть в роли психолога-консультанта, совместными силами научаться находить выход из конфликтных ситуаций, в данной группе участники могут предложить решить, как придуманные ситуации, истории, так и свои собственные, в которых они оказались. Данный метод научил участников моделировать наиболее точно сложные ситуации, находить выход из них опираясь на множество взглядов со стороны, попробовать себя в роли психолога- консультанта. Всего было проведено две балинтовские сессии, после которых многие студенты конфликтные ситуации стали решать конструктивно и обдуманно.

Структура балинтовской сессии включала следующие этапы:

Этап 1. Выбор одного участника из группы, у которого существует конфликтная ситуация, требующая немедленного разбора и которой он в открытую, может поделиться. Он кратко, но достаточно полно рассказывает о сложившейся ситуации группе.

Этап 2. Члены группы задают по очереди уточняющие вопросы по сложившейся ситуации. Данный вид работы проходил по кругу, всего участники задали по два вопроса каждый (1 круг- 1 вопрос). Ведущий программы может помогать участникам более четко формулировать вопросы, может задавать свои вопросы, он также следит за тем, чтобы преждевременно не началась дискуссия.

Этап 3. Все члены группы предлагают свои варианты и способы решения предоставленной проблемы, дают рекомендации. На этом заключительном этапе подводятся итоги работы группы.

Отличительной особенностью нашей программы от всех остальных состоит в том, что в индивидуальной и групповой работе, при разборе конфликтных ситуациях, мы использовали метафорические ассоциативные карты.

Метафорические карты создают такую обстановку, в которой на достаточно глубоком уровне, прорабатываются скрытые чувства, прорабатывается рефлексия, атмосфера способствует искреннему самовыражению себя в кругу других участников. В своей программе мы использовали широкоизвестные техники и приёмы, используемые в работе с ассоциативными метафорическими картами:

1) Создание истории в группе по кругу, тематика историй определялась, в рамках основной темы, посвящённой конфликтам и конфликтному поведению, каждый последующий участник, вытягивая карту добавлял свою версию развития дальнейших событий в истории;

2) Составление индивидуальной истории из трёх карт (начало, кульминация, конец), далее все участники задавали вопросы, и вносили свои предложения по решению конфликтных ситуаций;

3) Внесение изменений в привычный сюжет, когда один из участников или ведущий неожиданно спрашивает, об внезапном изменении ситуации в то или иное русло, т.е. это модификация предыдущей техники, цель заключается в том, чтобы студенты научились мгновенно реагировать на внезапные факторы, которые вмешиваются в их ход мыслей, что не мало важно в реагировании в конфликтной ситуации. Далее идёт детальное обсуждение и групповая рефлексия;

4) Следующее направление работы проводилось с помощью элементов психодрамы. Психодрама разыгрывается в форме ролевой имитации конфликтной ситуации. В процессе разыгрывания психодрамы по ролям необходимо воспроизвести стратегию поведения каждой роли во всех подробностях "здесь и сейчас", проследить возможные тактики выхода из конфликта. В это время осуществляется самокоррекция в процессе осмысления деструктивного поведения, проигрывания и переживания смыслового содержания роли и динамики ее развития. В ходе обсуждения и психокоррекции, когда каждый член группы пытается поставить себя на место главного героя, а также представить себя во множестве различных ролей, происходит сочетание *психокоррекции* и *самокоррекции,* что значительно расширяет интерперсональный опыт личности. Конструирование реальной модели конфликта в психодраме позволяет прожить сложные и увидеть не всегда видимые и доступные для наблюдения механизмы зарождения, развития и результата конфликта. С помощью метафорических карт создавался сценарий ситуации, а с помощью психодрамы история проигрывалась «здесь и сейчас», для выхода из сложной ситуации участники истории, могли пользоваться помощью вспомогательных карт, которые могли повлиять на решение поступить так или иначе в данной ситуации.

5) Представление проблемы с разных точек зрения. Мы работали с различными конфликтными ситуациями, на которые необходимо было посмотреть чужими глазами, например, как бы на данную ситуацию отреагировала, мама, отец, муж, друзья и т.д. Потом каждый участник соотносил предполагаемые ощущения «другого» со своими. Это позволяет взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, расширить представления о проблемной ситуации в конфликте [2].

Мы считаем такую групповую работу достаточно эффективной, т.к. при конструировании историй работает механизм идентификации: студент, рассказывая историю подсознательно идентифицирует себя с образом, который представлен на карте, и все желания, мотивы, конфликты он находит в символическом виде.

*Таблица 2*

Содержание теоретико- практической программы по формированию конфликтологической компетентности студентов педагогического вуза

| | | |
|---|---|---|
| Блок 1.<br>Введение в конфликтологию | Теоретическая часть<br>История и эволюция конфликтологических идей<br>Конфликты и конфликтное поведение в различных культурах. Западная и восточная модель разрешения конфликта<br>Концепция конфликта, его сущность и структура. Необходимые достаточные условия конфликта. Теорема Томаса. Субъекты конфликта и их характеристики. Объект конфликта, представления сторон о конфликтной ситуации.<br>Типы конфликтных ситуаций. Внутриличностный конфликт, межличностные конфликты. Причины конфликта. Мотивы конфликта. Позиции конфликтных сторон и их роль в динамике конфликта. Классификация конфликтов. Фазы и стадии конфликта и их характеристика. Взаимодействие между фазами и стадиями конфликта.<br>Практические упражнения:<br>«Отрицательные и положительные стороны конфликта»<br>«Групповое представление о конфликте»<br>«Рейтинг групповой конфликтологической компетентности. Тест.» | 2.5 |

| | | |
|---|---|---|
| | «Метафорические ассоциативные карты. Создай историю.» | |
| Блок 2. Динамическая модель конфликта: механизмы развития | Теоретическая часть:<br>Динамика конфликта. Сигналы конфликта (H.Cornelius, S.Feir). Факторы, определяющие конфликт и их типология, Отношение к конфликту в зависимости от факторов, определяющих его. Конструктивный ответ в конфликтной ситуации и его критерии. Различные варианты разрешения конфликта: затухание, отдаление (сторон), регулирование и собственно разрешение конфликта.<br><u>Упражнения:</u><br>«Образ конфликта»<br>«Дерево конфликта»<br>«Таблица КФГ»<br>«Конфликтологическая игра развития умения конструктивно реагировать в конфликте (достойный ответ)».<br>«Рефлексия. Подведение итогов» | 2.5 |
| Блок 3. Методы управления конфликтами. | Основные индивидуальные модели поведения личности в конфликте: конструктивная, деструктивная, конформистская. Стратегии поведенческого реагирования в конфликте: сотрудничество, уход, нападение, компромисс и подавление (негативных эмоций). Типы конфликтных личностей и выбор стратегии конструктивного реагирования в зависимости от характеристик конфликтной личности, Структурный метод управления, Картографический метод управления.<br><u>Упражнения:</u><br>«Разминка»<br>«МАК2»<br>«Методы управления конфликтами» №8<br>«Способы совладания с собственным гневом в конфликте» | 2.5 |

| | | |
|---|---|---|
| Блок 4. Управление педагогическими конфликтами | Причины педагогического конфликта. Черты характера педагога, приводящие к конфликту. Негативная и позитивная Я- концепция педагога. Два аспекта в деятельности педагога, приводящие к конфликту (Дж. Холт). Виды педагогических конфликтов и их критерии. Условия оптимизации педагогического взаимодействия. Принципы разрешения педагогических конфликтов. Методы управления организационными конфликтами. Формы полного разрешения служебных конфликтов. Алгоритм управления служебными конфликтами. Психологическая готовность к разрешению конфликтов.<br>Упражнения:<br>МАК 3 «Искусство общения»<br>МАК 4 «Идеальный педагог»<br>Решение практических педагогических ситуаций<br>Подведение итогов работы группы | 2.5 |

Для обеспечения повышенной эффективности усвоения материала, программа имеет теоретический блок и практический блок. В теоретическом блоке проводится небольшая интерактивная лекция с элементами дискуссий, практическая часть занимает больше времени занятия и проходит в форме дебатов, case-study, практическое решение конфликтных ситуаций, практических занятий, использование ассоциативных метафорических карт, включение элементов психодрамы.

При составлении программы формирования и развития конфликтологической компетентности необходимо учитывать особенности личностной зрелости участников, индивидуально- типологические характеристики личности, уровень конфликтности и агрессии, стили поведения в конфликтных ситуациях, уровень самооценки личности. От этих показателей зависит процесс работы и результат.

*Литература*

1. 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.

2. Мартынова М.А. Метафорические карты и возможности их применения в работе практического психолога // Современная психология: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Издательство «Бук», 2017. — с. 65-76.

3. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию [Текст] / В.И. Панов // Учеб. пособие. Часть 1. – М.: МНЭПУ, 2001. – 144 с.

4. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии [Текст] / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

5. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография/ Н.В. Самсонова. – Калининград: изд-во КГУ, 2002, -308с.

6. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры: учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Академия, 2004. – 192 с.40.

7. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2001. – 848 с.

***Алехина Т.Н.,***
*педагог-психолог ГБОУ города Москвы «Школа 1151»,*
*e-mail: tanuha.81@mail.ru*

## РАБОТА ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА ПО ОПТИМИЗАЦИИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Данная статья посвящена одному из основных направлений деятельности педагога-психолога в школе – коррекции тревожности и эмоционального напряжения у подростков. Автор обобщает свой практический опыт, приводит эффективные диагностические методики, классические и модифицированные арт-терапевтические упражнения и техники саморегуляции. Подчеркивается, что именно комплексный подход приводит к стабильной положительной динамике и лучшей адаптации подростков на основной ступени обучения.*

*Ключевые слова: тревожность, эмоциональное напряжение, арт-терапия, саморегуляция*

Тревожность – склонность человека к переживанию тревоги – смутного, неприятного эмоционального состояния, характеризующегося ожиданием неблагоприятного развития событий, наличием дурных предчувствий, страха, напряжения и беспокойства. Тревожность весьма распространенное в настоящее время психологическое явление. Она может являться пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности.

По данным А.М. Прихожан, тревожность возрастает при переходе в среднюю школу, от 4-го к 5-му классу и позже – от 6-го к 7-му [5]. Вступление детей в подростковый возраст сопровождается также ростом личностной нестабильности, эмоциональной лабильности, снижением самооценки.

Чтобы переходный возраст у школьников протекал с меньшими трудностями, можно выделить следующие основные задачи работы педагога-психолога:

- коррекция тревожности и эмоционального напряжения обучающихся;
- содействие формированию адекватной самооценки и позитивной Я-концепции;
- обучение приемам саморегуляции в ситуациях эмоционального напряжения.

При возникновении запроса на работу с «тревожным ребенком», первым делом необходимо провести диагностическую работу для определения уровня и направленности тревожности.

В качестве диагностического инструментария, исходя из конкретной ситуации, нами используется: тест школьной тревожности Филлипса, шкала личностной тревожности А.М. Прихожан, личностный опросник Кеттелла, цветовой тест Люшера, проективная методика рисунок дерева.

При проведении первичной групповой диагностики обучающихся 5-7 классов с использованием шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан за предыдущие три года были получены следующие результаты:

*Таблица 1.*

Результаты диагностики тревожности обучающихся 5-7 классов

| | Школьная тревожность (повышенный уровень) | Самооценочная тревожность (повышенный уровень) | Межличностная тревожность (повышенный уровень) |
|---|---|---|---|
| 2014-2015 уч. г. | 27% | 30% | 42% |
| 2015-2016 уч. г. | 29% | 27% | 40% |
| 2016-2017 уч. г. | 30% | 22% | 44% |

Проведение диагностического исследования позволяет нам понять, действительно ли ребенку свойственная повышенная тревожность и в каких ситуациях она проявляется.

При консультировании детей, родителей и педагогов я делаю акцент на том, что тревожность – это не всегда плохо. Гармоничному развитию личности не способствуют обе крайности – и высокая, и низкая тревожность. Ребенку необходим оптимальный уровень тревожности, который будет мобилизовать его на преодоление трудностей и способствовать адаптации к изменяющимся условиям. Я называю этот уровень полезной тревожностью и применяю для объяснения подросткам такую метафору: «Тревожность – это такой внутренний колокольчик, который должен сигнализировать о важном деле и ответственном событии. Если он звонит очень редко, то это плохо. Например, когда впереди

важная контрольная работа, а твой колокольчик молчит, и ты пробегал всю перемену и не подготовился, да в придачу и вошел в класс после звонка. Но бывают ситуации, когда наш колокольчик звонит внутри нас по всяким мелочам, и это тоже влияет на нас не лучшим образом. Тогда мы постоянно ощущаем повышенный фон внутреннего напряжения. А это негативно сказывается и на нашем настроении, и на нашей готовности к действиям, и на результативности нашей работы».

При работе с обучающимися с высоким уровнем тревожности особо востребовано направление арт-терапии, которое показало эффективность, как при индивидуальной, так и при групповой форме работы. Ребенок, подросток в большинстве случаев затрудняется в вербализации своих чувств и переживаний. Для него более естественной является невербальная, в том числе, изобразительная экспрессия. При использовании методов арт-терапии наиболее важные мысли и переживания, прежде всего, проявляются в виде образов. Ребенок может таким образом визуализировать свою внутреннюю тревогу. Для отработки тревожного состояния можно воспользоваться красками, карандашами, пластилином, соленым тестом, любым материалом, который интересен ребенку. С целью снятия нервного напряжения мы можем провести достаточно короткий и динамичный процесс. Например, ребенок плотно закрашивает поверхность листа выбранным им изобразительным средством, а далее, при желании, он может скомкать его, порвать. Если же мы преследуем цель проработать конкретную ситуацию, вызывающую чувство тревоги, то процесс будет более длительным.

Мной модифицировано и многократно опробовано упражнение «Письмо моей тревоге». Подростки творчески откликаются на предложение написать письмо своей тревоге, в котором будет подробно описана ситуация волнения и все сопровождающие ее чувства и переживания. Это позволяет нам лучше осознать ситуацию и увидеть пути выхода из нее. В конце письма обязательно нужно написать слова прощания своей тревоге. Письмо может быть отправлено любым способом: можно сделать из него самолетик или вложить его в воздушный шарик и отпустить в полет, или придумать свой способ.

При работе с подростками очень хорошие результаты дает тематический коллаж, как арт-терапевтический способ работы с отрицательными переживаниями через анализ собственных телесных ощущений. Мной был разработан алгоритм выполнения коллажа. При выполнении данной работы используется большой арсенал изобразительных средств: ватман с контурным изображением человека, карандаши, краски, пластилин, цветная бумага, клей, ножницы, вырезки из журналов, куски проволоки, блестки, ленты и т.п. При выполнении коллажа, подросток, анализируя свои телесные ощущения,

отображает их на контурном изображении человека: локализует место «тревоги», «напряжения», «страха». Процесс протекает динамично и творчески, способствует детальному осознанию переживаемых чувств и эмоций. После обсуждения получившегося результата, используя изобразительные средства, мы «перекрываем», трансформируем отрицательные переживания. Можно найти локализацию приятных эмоций и чувств: поселить внутри человека радость, любовь, удовлетворение.

При индивидуальной форме работы хорошо себя зарекомендовал и психологический инструментарий по работе с плакатами «Как я справляюсь со своей тревогой», Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс. Плакаты используются с целью расширения поведенческого репертуара обучающихся, осознание доминирующих способов реагирования на ситуации, вызывающие тревогу и волнение. Работа с плакатом позволяет отработать навыки контролирования тревоги [3].

Важно обучить подростков способам саморегуляции во время пребывания в напряженной ситуации. Это могут быть элементы аутогенной тренировки: самоубеждение, самоприказы, вызывающие спокойное состояние, самовнушение спокойствия и выдержки: «У меня все получится», «Сегодня я не обращаю внимания на пустяки», «Я совершенно спокоен» и т.п. Также можно создать аффирмации в картинках, увеличив, таким образом, эффективность за счет зрительного восприятия.

Одним из признаков дискомфортного состояния и напряжения является нарушенное дыхание: учащенное, прерывистое, выдох короче вдоха. Для регуляции дыхания используются различные техники. Хороший эффект дают дыхательные упражнения успокаивающей направленности: успокаивающее дыхание, глубокое дыхание. К примеру, нужно сделать глубокий вдох через нос, направляя воздушный поток вниз живота, задержать дыхание на пару секунд, а потом медленно выпустить воздух через рот ровной струей. Повторять данное упражнение следует 5-7 раз [6].

Комфортность состояния человека зависит и от его мышечного тонуса. Дискомфортное состояние может сопровождаться напряженным тонусом мышц. Чтобы победить тревожные ощущения внутри нас, необходимо уметь снимать мышечное напряжение. Одним из самый простых и действенных является упражнение «лимон»: руки свободно лежат на коленях ладонями вверх, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Представляем, что в руке лежит лимон, начинаем медленно сжимать руку до тех пор, пока не почувствуем, что «выжали» весь сок. Расслабляемся и запоминаем свои ощущения. Теперь повторяем упражнение с другой рукой, а потом двумя руками вместе [1].

При индивидуальной работе для создания положительного эмоционального настроя мы используем технику «приятное воспоминание». Просим подростка представить себе место, в котором он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, вспомнить свои ощущения на уровне всех анализаторов: вид, звуки, запахи, тактильные ощущения и т.п. Важно зафиксировать эти ощущения, как можно четче. Мы с ребенком создаем ресурсное место покоя, куда он сможет мысленно переместиться в любой напряженной ситуации и снова испытать покой, умиротворение, победив, таким образом, тревогу и внутреннее беспокойство.

Нелишне напоминать подросткам и о естественных способах саморегуляции организма: сон, еда, общение с природой и животными, размышление о приятном, смех, движение, спорт, танцы, музыка и многое другое.

Комплексный подход при работе с тревожным ребенком включает также консультирование родителей и педагогов.

Таким образом, осуществляя психологическое сопровождение в полном объеме, мы можем констатировать положительную динамику, которая подтверждается результатами повторного диагностического обследования и наблюдения. Показатели высокой тревожности стабильно снижаются на 35-50%, подростки лучше адаптируются на основной ступени обучения.

*Литература*

1. Климова Е.К. Психология успеха. Практикум по саморазвитию личности: учебно-методическое пособие / Е.К. Климова, О.А. Помазина. СПб.: Речь, 2016. 240с.

2. Кулагина И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности.М.: ТЦ «Сфера», 1999. 192с.

3. Методические рекомендации по работе с плакатами «Как я справляюсь со своей тревогой» / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс. СПб.: Речь, 2005. 26с.

4. Микляева А.В. Я- подросток. Мир эмоций. Программа уроков психологии. СПб.: Речь, 2003. 110с.

5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304с.

6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. 376 с.

***Жукова И.В.,***
*педагог-психолог ГБОУ города Москвы «Школа № 1151»,*
*e-mail: rina-007@list.ru*

# РОЛЬ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*В данной статье рассматриваются возможности работы педагога-психолога по развитию навыков целеполагания у старшеклассников. Приведен алгоритм действий, показаны примеры используемых заданий и упражнений. Особое внимание автор уделяет наличию положительной динамики у учеников с трудностями в обучении. Отмечается, что грамотная постановка профессиональных и жизненных целей, планирование действий по их достижению и поэтапная реализация намеченного способствуют повышению учебной мотивации и академической успеваемости старшеклассников.*

*Ключевые слова: целеполагание, учебная мотивация, профессиональное самоопределение, достижение цели.*

В старшем школьном возрасте у подростков часто наблюдается снижение познавательной и учебной мотивации. Это связано со многими факторами. Уже у младшего подростка, на смену ведущей деятельности младшего школьника – учебе, приходит новая – общение. Кроме того, физиологическое созревание подростка сопровождается повышением эмоциональной нестабильности, утомляемости, истощаемости познавательных процессов. У многих резко падает интерес к учебе, начинаются прогулы, накапливаются пробелы в знаниях. Образуется замкнутый круг: из-за пропусков подросток теряет системность в приобретении знаний, ему становится непонятен новый материал, от этого еще больше падает интерес к предметам, его тянет снова прогулять непонятный и ненавистный урок.

Только у некоторых хватает воли и собственных сил, чтобы вырваться из этого порочного круга, другим помогает усиление организационной помощи, контроля со стороны педагогов и родителей. Но часть подростков, несмотря на понимание ответственности перед будущей сдачей ГИА, в 8-9 классе существенно снижают свои учебные результаты. Особенно это бывает заметно в начале года. По нашим статистическим данным, около 16-20% обучающихся в параллелях 8-9 классов имеют академическую неуспеваемость по нескольким предметам в 1-2 триместре.

К работе с такими учениками желательно подключать педагога-психолога. Традиционно психологическая помощь неуспевающим ученикам включает: диагностику познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, мотивации, анализ социальной, семейной ситуаций, выявление основных причин

снижения успеваемости и составление плана коррекционно-развивающей работы на основании результатов диагностики. Однако, в существующих условиях не всегда есть объективная возможность проведения углубленного обследования всех учеников с серьезными проблемами в освоении программного материала. И не всегда это целесообразно.

За многолетнюю практику у меня сложился следующий подход к работе с неуспевающими старшеклассниками. Углубленная диагностика проводится с наиболее «трудными» обучающимися. С ними и их семьями ведется индивидуальная работа. Групповые формы работы можно проводить, собирая ребят из одного/нескольких классов или с целым «трудным» классом. При этом, мы опираемся на понятие о ведущей деятельности старшеклассников, в период юности – это профессиональное определение. Практически каждого старшеклассника, в особенности, выпускника, интересуют вопросы: «А чем дальше я буду заниматься? Поступить в колледж после 9-го класса или пойти в 10-й класс и дальше в вуз? А что будет потом? Кем я смогу работать? Какой может быть моя карьера? Как я буду зарабатывать деньги и сколько?» и т.п.

По результатам бесед и анкетирования, учеников 10-11 классов волнуют в большей мере вопросы получения интересной и престижной профессии, самореализации, построения успешной карьеры. А выпускников 9-х классов, планирующих поступление в колледжи, больше волнуют практические вопросы, связанные с будущим заработком.

Это вполне ожидаемые результаты, но они важны для уточнения и понимания, чего именно подросток хочет и ждет от жизни. Чтобы помочь ему найти свою профессиональную и жизненную цель, которая приведет его к действию, необходимо исходить из его собственных желаний и потребностей. Учеба сама по себе многих подростков не интересует, поэтому напрямую поставленная цель «учиться на 4 и 5» не работает.

Взрослому, в частности, педагогу-психологу, необходимо «зацепиться» за интерес подростка к себе и своему будущему, грамотно провести его через поиск возможной профессии к построению конкретной цели. Таким образом, совместными усилиями, получится вывести подростка из состояния лени и апатии к более активному отношению к своей жизни. И исправление неудовлетворительных оценок приобретет для него уже иной, личный смысл.

Алгоритм действий педагога-психолога может быть следующий. Сначала ученику (вместе с взрослым) надо определить свою мечту или хотя бы желание в сфере дальнейшего профессионального определения. Далее совместно производится оценка реальности мечты, и подросток формирует конкретные цели (долговременные, средне- и краткосрочные), определяет условия, при которых можно достичь поставленной цели. Затем по отношению к ближайшей

цели намечает определенные задачи и далее от них переходит к планированию своей недели и каждого дня.

Важным является момент перехода от мечтаний и желаний к целеполаганию. Ученик приходит к пониманию, что цели отличаются от мечты и желания тем, что в них заложен образ нужного будущего в соединении с направленностью на деятельность для достижения этого будущего. Помимо личных усилий, волевого напряжения, определенного риска, осуществление цели предполагает еще и учет имеющегося потенциала для ее достижения, оценку имеющихся ресурсов.

В случае взаимодействия подростка с взрослым могут улучшаться показатели качества цели. Взрослый направляет действие подростка своими вопросами, поддерживает и уточняет приемлемое для подростка видение цели, помогает учесть реальные условия ее достижения [1].

Работа по развитию навыков целеполагания в старших классах является достаточно традиционной, но до недавнего времени это были в основном, классные часы по запросам классных руководителей. В настоящее время я провожу цикл из трех групповых занятий, раскрывающий цепочку: мечта – цели – план: «От мечты к цели», «Мои дальние и ближние цели», «Планы на сегодня и завтра», с использованием упражнений [3,4]. Такая работа ведется мною уже на протяжении трех лет с разными ребятами в различных форматах: с целым классом (имеет скорее профилактическую направленность), в группе, микрогруппе и индивидуально. Анализ проведенных занятий показывает, что большинству старшеклассников в нашей школе близок целенаправленный жизненный подход. Но стабильно около 15-20% подростков говорят о том, что им хотелось бы плыть по течению жизни, не ставя определенных целей, с убеждением, что в свое время жизнь сама предоставит то, что нужно. Психолог подчеркивает, что в жизни каждого человека бывают разные периоды и ситуации, когда на первый план выходят совершенно разные приоритеты. Однако правильная постановка цели в большинстве случаев помогает более эффективно достигать нужных результатов. Это положение подкрепляется выполнением несложных упражнений [3], например, следующего. Один из участников подходит к доске. Ему дают инструкцию: «Подпрыгни, пожалуйста». Ведущий отмечает мелом высоту, до которой допрыгнул подросток. После этого он выполняет другую инструкцию: «Подпрыгни, пожалуйста, как можно выше, допрыгни до потолка». Мелом отмечается вторая высота. Вопросы для анализа: Какая отметка оказалась выше, первая или вторая? Что повлияло на результат? А как вы думаете - бывает ли так и в жизни? В тренинге Смоляновой Е.Г. имеется

ряд интересных упражнений, которые могут помочь при разработке занятий по развитию навыков постановки цели и целеполагания [3].

Старшеклассники с интересом воспринимают мини-лекцию о целях, подкрепленную высказываниями известных людей. Обязательным для обсуждения является вопрос, каким требованиям должны отвечать наши цели. Специалисты считают, что до 70% успеха в достижении цели составляет правильность ее постановки. Я использую широко применяемую в сфере бизнеса, управления и менеджмента методику SMART, автором которой является американский экономист и педагог Питер Друкер [2]. Каждая буква аббревиатуры SMART означает важную при постановке цели составляющую, в переводе на русский язык, это:

- конкретность,
- достижимость,
- измеримость,
- актуальность,
- ограниченность во времени.

Полученные знания ученики используют при тренировке в превращении мечты в цель. Это является следующим этапом работы. Хорошие результаты дает упражнение «Лестница целей». Вверху справа на листе бумаги ученики рисуют облако, в нем пишут свою мечту. Далее влево и вниз по диагонали рисуют 7 ступенек.

На верхней ступени лестницы пишем цель, сформулированную по правилам, которая следует из сформулированной мечты. Это будет долгосрочная или среднесрочная цель, на срок около 3-5 лет. А затем идем по ступенькам вниз, ставя промежуточные, более близкие цели.

Необходимо обратить внимание, что часть ступенек оставляем пустыми. Ведь мы не знаем точно, какие сюрпризы жизнь приготовит для осуществления нашей цели и даем удаче возможность вмешаться в этот процесс. А вот самые нижние 1-2 ступеньки заполняем обязательно. Это ближние цели, которые требуют более детального подхода. Для цели, наиболее близкой, мы разрабатываем конкретный план по ее осуществлению на ближайший месяц, неделю, день.

Примеры поставленных учениками целей.

| Мечта: | Примерная цель: |
|---|---|
| Стать крутым бизнесменом | Разработать собственный бизнес-проект по теме после окончания школы/колледжа |

| | |
|---|---|
| Купить дом на берегу моря | Получить интересную и приносящую доход профессию в срок. |
| Стать известным архитектором | Поступить в МАРХИ после окончания школы/ архитектурного колледжа №7 |
| Открыть свой ресторан | Пройти стажировку у известных шеф-поваров в ресторанах Москвы в срок… |

Следует отметить, что при работе с девятиклассниками, испытывающими трудности в учебе, на предпоследней ступеньке лестницы практически всегда оказываются следующие цели: закончить 9 класс/ сдать ГИА (ОГЭ), а на самой первой (нижней) ступеньке цель: получить допуск к экзаменам.

Теперь мы получаем осознанные ближние цели, сформулированные самим учеником, исходя из его собственных желаний. Такая цель не вызывает отторжения, а, напротив, мотивирует к действию! Также мотивирует и план действий, составленный самим подростком.

Но не следует полностью передавать подростку (особенно с трудностями в обучении) ответственность за исполнение намеченного плана. В школьной жизни часто приходится сталкиваться со случаями незавершенного действия – не доводятся до реализации инициативы, даже выдвинутые самими подростками. Можно предположить, что остановка действия связана с недостаточной сформированностью цели или с ее потерей в процессе взаимодействия с окружающими [5]. Также отмечается, что останавливают действие подростка на этапе достижения цели: отсутствие понятных критериев успешного выполнения деятельности, недостаточно четкая программа реализации цели и неадекватная реакция на неудачу [6].

Поэтому на этапе выполнения намеченного плана остается важным внешний контроль – со стороны родителей и педагогов, но он не должен быть тотальным и навязчивым. С психологом достаточно встреч 1-2 раза в неделю (индивидуально или в микрогруппе) для того, чтобы обсудить текущие проблемы и что-то скорректировать при необходимости.

Занятия по развитию навыков целеполаганию наряду с дополнительными занятиями по предметам, организационной помощью и индивидуальным подходом, помогают ученикам с трудностями в освоении программного материала существенно улучшить свои академические результаты. Уже за 1-2 месяца многим удается исправить до шести неудовлетворительных отметок. А эти успехи, в свою очередь, способствуют подкреплению учебной мотивации. Кроме этого, полученные навыки целеполагания, планирования и усилия по

достижению цели помогут всем, без исключения, обучающимся в дальнейшем профессиональном и жизненном самоопределении.

*Литература*

1. Жилинская А.В. Анализ трудностей целеполагания у старших подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27866.shtml (дата обращения: 05.04.2018)

2. Резник С.Д. Персональный менеджмент. М.: ИНФРА-М, 2004. 622с.

3. Смолянова Е.Г. Тренинг постановки целей // Педагогическая техника.2007. N 5. С. 33-40.

4. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. М.: Генезис, 2008. 208 с.

5. Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций). М.: ОРУ, 2003. 288с.

6. Юркевич В.С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек. М.: Знание, 1986.80с.

# ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

***Поставнев В.М.***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: vpostavnev@mail.ru*

## ПРЕДИКТОРЫ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА НА РАННИХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье показана актуальность исследования влияния внутрисемейной среды на учебную успешность ребенка на ранних ступенях образования. Обосновывается предположение о прогностических возможностях предикторов, имеющих комплексную природу, в прогнозировании учебной успешности.*

*Ключевые слова: семейная среда, внутрисемейная среда, учебная успешность, предикторы, родительское отношение.*

Учебная успешность ребенка на ранних этапах образования имеет несомненную ценность как для психического развития ребенка, так и для его ближайшего окружения. Результативность образовательного процесса, в который включен ребенок, становится значимым стимулом его познавательной активности. Несмотря на то, что учебная успешность определяется на основе оценки усвоения предметного содержания и способов оперирования этим содержанием, ее особая ценность на ранних этапах образования в личностном развитии ребенка.

На противоречие между сложившимися в науке представлениями о важности раннего детства для дальнейшего развития ребенка и образовательной практикой обращает внимание А.С. Савенков. Автор отмечает, что, несмотря на бесспорность положений об особой ценности для развития ребенка первых лет жизни до сих пор эти положения не нашли отражения в реальной образовательной практике. Остаются не реализованными идеи о том, чтобы на первых ступенях образования с детьми работали специалисты самой высокой квалификации, «…чем младше ребенок, тем выше должна быть квалификация, работающих с ним специалистов педагогов и психологов» [8, с. 4].

В настоящее время идея вложения ресурсов в образование и раннее развитие детей приобретает все большую популярность не только в среде педагогов и психологов, но и у экономистов. Так известный экономист Джеймс Хекман показал, насколько велико значение факторов раннего детства в формировании всех сторон благополучия взрослого человека, а тем самым и общества в целом [11]. В своих исследованиях убедительно доказал, что

инвестиции в раннее детство более эффективны, чем в последующие годы в программы для взрослых.

Признание безусловной ценности раннего детства как периода развития, во многом определяющего дальнейшее познавательное и личностное развитие человека, породило ряд исследовательских проблем. Проблема выявления предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования имеет несомненную научную и практическую актуальность.

Инструментом получения достоверных прогнозов результативности деятельности и поведения человека, средством его выражения являются предикторы [3]. Отмечается что, наиболее информативны обобщенные оценки, полученные так называемым гетерометодом, т.е. объединением разных техник. Таким образом, агрегированные оценки служат лучшим предиктором, чем дискретные.

В работах отечественных исследователей также отмечается, что информативность предиктора выше в тех случаях, если он объединяет действие двух и более факторов, т.е. имеет комплексную природу [3, 4, 5].

Предположение о прогностических возможностях предикторов, имеющих комплексную природу, в оценке учебной успешности ребенка на ранних этапах образования основывается на понимании того, что предлагаемый различными авторами перечень факторов, потенциально пригодных для прогнозирования, избыточен.

Обратимся к анализу исследований условий, определяющих учебную успешность ребенка на ранних этапах образования.

Среди факторов, влияющих на когнитивное развитие и учебную успешность на ранних этапах образования, отечественными и зарубежными исследователями наиболее значимым признается семейная среда [1, 9].

Представляется, что интерес к семейной среде в качестве предмета исследования обусловлен тем, что определенные характеристики семейной среды могут быть изменены посредством внедрения новых идей и психолого-педагогических технологий.

Отечественными исследователями получены значимые результаты о соотношении вклада генетических и средовых факторов в индивидуальные различия по показателям учебной успешности школьников [2].

Исследователи средовых факторов традиционно выделяют два основных типа средовых влияний: общие и индивидуальные [6].

Понятие *«общесемейная»* среда употребляется при описании типов средовых влияний, характеристики которой различны в разных семьях, но едины для всех членов одной семьи (социальный и экономический статус семьи, уровень образования родителей, жилищные условия, религия и т.п.).

Понятие «*внутрисемейная» среда* употребляется при описании типов сред, различных у разных членов одной семьи. Индивидуальные средовые характеристики – это спектр средовых условий, влияния которых способствует неодинаковости, непохожести членов одной семьи друг на друга. Наиболее наглядным примером действенности внутрисемейной среды является многократно исследованный феномен, суть которого состоит в том, что вне зависимости от стараний родителей сиблингов относиться к ним одинаково объективно, по мнению самих сиблингов, это отношение никогда не бывает одинаковым.

Таким образом, если общесемейная среда уменьшает различия между членами семьи, то внутрисемейная или индивидуальная среда, наоборот, снижает их сходство.

Среди факторов внутрисемейной среды в контексте их влияния на индивидуальные различия детей в познавательном и личностном развитии наиболее часто анализируется две группы факторов: содержательные параметры детско-родительских отношений и формальные характеристики семьи.

К характеристикам внутрисемейной среды относятся некоторые формальные показатели структуры семьи: состав семьи, очередность рождения, интервал между рождениями братьев и сестер, интеллектуальный климат семьи.

Обратимся к анализу содержательных факторов внутрисемейной среды. В контексте взаимосвязи условий внутрисемейной среды и учебной успешности в исследованиях отечественных и зарубежных авторов подчеркивается важность исследования особенностей родительского отношения к ребенку [1, 7, 12].

Под родительским отношением понимается совокупность характерных, ситуационно неспецифических способов эмоционального отношения и поведения конкретного родителя с конкретным ребенком. Выделяются два аспекта, которые характеризуют родительское отношение к ребенку: степень выраженности эмоционального принятия ребенка и характер участия в деятельности ребенка [10].

Проведенный анализ исследований, посвященных проблеме изучения влияния внутрисемейной среды на познавательное развитие и учебную успешность ребенка на ранних этапах образования, позволил определить основные структурные компоненты внутрисемейной среды.

В структуре внутрисемейной среды традиционно выделяются формальные и содержательные характеристики.

К формальным характеристикам среды относятся:

– пол ребенка, состав семьи, очередность рождения, интервал между рождениями братьев и сестер, интеллектуальный климат семьи;

– организацию физической и временной среды, обеспечение ребенка адекватным материалом для игр.

К содержательным характеристикам внутрисемейной среды относятся:

– родительское отношение как система разнообразных чувств по отношению к ребенку и поведенческих стереотипов, используемых в общении с ним, а также особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков;

– стили родительского воспитания (соотношение поощрений и замечаний, высказываемых ребенку родителями; степень выраженности эмоционального принятия ребенка; характер участия в деятельности ребенка);

– особенности воздействия материнского и отцовского отношения;

– субъективная оценка ребенком стабильности/хаотичности семейной среды;

– восприятие детьми отношения родителей по таким параметрам, как: принятие, участие, отвержение, отчужденность;

– эмоциональное отношение ребенка к другому члену семьи;

– эмоциональная и вербальная реактивность родителей, избегание ограничений и наказаний.

Следует отметить, что перечень характеристик внутрисемейной среды, составленный на основе анализа отечественных и зарубежных исследований, нуждается в эмпирической верификации. Необходимо выделить параметры внутрисемейной среды, которые обладают наибольшими прогностическими возможностями относительно учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования.

В решении такого типа диагностических задач номотетический подход, ориентированный на обобщения, абстракции, и нивелирующий индивидуальность, явно недостаточен. На наш взгляд, в значительно большей мере специфике такой диагностической задачи отвечает идеографический подход. Методы преимущественно качественной оценки, ориентированные на раскрытие своеобразия испытуемого, позволят наполнить полученные обобщения конкретным, свойственным лишь данной семье и данной личности, содержанием. Однако недостатки такого подхода также существенны, поскольку изучение индивидуальности не соответствует общепринятым нормам научного познания.

Таким образом, эмпирическое исследование влияния внутрисемейной среды на учебную успешность ребенка на ранних ступенях образования предполагает отбор адекватного диагностического инструментария.

Поскольку ключевой характеристикой внутрисемейной среды является ее уникальность, то изучение должно включать применение диагностического инструментария, направленного на изучение объективных характеристик внутрисемейной среды, а также оценку субъективного восприятия ее различных компонентов родителями и детьми.

Нами отобраны три группы методов, которые позволят эмпирически оценить внутрисемейную среду испытуемых. В первую группу включены методы оценки субъективного восприятия детьми внутрисемейной среды: *Тест семейных отношений* (Family Relations Test) Д. Антони и Е. Бине; *«Детский отчет о родительском отношении»* (Children's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI). Во вторую группы включены методы оценки субъективного восприятия родителями внутрисемейной среды: *методика диагностики родительского отношения* (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина; *Опросник «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)»* Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

К третьей группе отнесена методика ДОМ, которая позволяет оценить не только направленное на ребенка поведение родителей, но и объективные характеристики среды (организацию физической и временной среды, обеспечение ребенка адекватным материалом для игр).

Следующим этапом нашего исследования станет эмпирическая проверка внутрисемейной среды и ее влияния на учебную успешность ребенка на ранних ступенях образования.

*Литература*

1. Дружинин В. Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

2. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопросы образования. 2012. №4. С. 186 – 199.

3. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов / Т.М. Марютина О.Ю. Ермолаев В.И. Трубников // Психологическая наука и образование, 1998. – № 1. – С. 27 – 35.

4. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3(25). – С. 60 - 65.

5. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Психологическая готовность кандидатов в приемные родители (монография) М.: Изд-во «Экон-информ», 2015. – 195 с.

6. Психогенетика. Учебник / И.В. Равич-Щербо Т.М. Марютина Е.Л. Григоренко. Под ред. И. В. Равич-Щербо – М.; Аспект Пресс, 2000, – 447 с.

7. Тихомирова Т.Н. Сравнительный анализ воспитательного воздействия отцов и матерей в контексте развития интеллекта и креативности детей старшего дошкольного возраста / Т.Н. Тихомирова // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. – Т.4. – № 4. – С. 45–54.

8. Савенков А.И. Развитие психики современного ребенка в период раннего детства. Сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» 14 – 15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 4-8.

9. Смирнова П.В. Исследовательское поведение детей раннего возраста и факторы домашней среды, влияющие на его развитие / Психология одаренности и творчества: монография /Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.: Нестор-История, 2017. – С. 350 - 370.

10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Э. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

11. Heckman J. J. (2006) Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children // Science. – 2006. – Vol. 312, no. 5782. – Pp. 1900-1902. – (Цит. на с. 264-266, 278).

12. Pougnet E., Serbin L.A., Stack D.M., Schwartzman A.E. Fathers' influence on children's cognitive and behavioural functioning: A longitudinal study of Canadian families // Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement. 2011. V.43 (3). pp. 173 – 182.

***Сафронова М.А.,***

*к.псих.н., доцент Дальневосточного высшего общевойскового командного училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, marianna8307@mail.ru*

## СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КИТАЕ

*В статье изложены основные подходы к образованию одаренных детей в Китае. Установлено, что стратегии и содержание обучения одаренных детей в России и в Китае имеют как сходство, так и специфические особенности. Приведен анализ системы обучения отечественных психологов.*

*Ключевые слова: одаренные дети, обучение, Китай, уровни обучения, талант, модель обучения.*

*The article outlines the main approaches to the education of gifted children in China. It is established that the strategies and content of teaching gifted children in Russia and China have both similarities and specific features. The analysis of the system of training of domestic psychologists is given.*

*Keywords: gifted children, training, China, levels of training, talent, model of training.*

Образованию одаренных детей в Китае придается очень большое значение, а повышение интеллектуально-творческого потенциала в этой стране выходит на

первое место в качестве средства достижения экономического благополучия и процветания [1].

Становление работы с одаренными детьми в этой стране имеет длительную историю. Американскими психологами [7] установлено, что выявление одаренных детей в Китае началось с 206 года до н.э. и проводилось на основе так называемого «детского экзамена», известно также как «Тонг Зи Кит». Вплоть до XVIII века в Китае существовали различные формы обучения одаренных детей.

Систематическая работа с одаренными детьми в этой стране началось с 1978 года как часть процесса модернизации экономики и образования, проводимой КНР. В настоящее время образование одаренных детей введено в ранг государственной политики. Необходимо подчеркнуть, что в Китае сложилась централизованная государственная система образования с национальными мандатами, учебными планами и оценками [5].

За основу работы с одаренными детьми в Китае взяты определения одаренности и модели, созданные в Америке и Европе. Однако необходимо специально подчеркнуть, что использование зарубежного опыта не нарушило культурного своеобразия этой страны, а дополнило работу с одаренными детьми ранее отсутствующими механизмами и положениями.

Основной отбор учеников происходит на уровне средней школы, с серьезным конкурсом на основе тестов. Приём на очередной уровень обучения (средняя школа, старшая школа или университет) определяется на основании экзаменационных отметок. Доля учеников, продолжающих образование в университетах, весьма незначителен. Приблизительно только один процент китайских учеников достигают этого уровня образования.

Что касается образования в Китае вообще, то отметим, что основой «китайского чуда» являются крупные успехи этой страны в области образования. Китай сегодня добился всеобщей грамотности и создал эффективную систему образования, оказывающую влияние на большинство сопредельных стран, при этом явно заметны успехи страны связаны с политикой в области образования, поэтому в настоящее время большинство китайских исследователей проявляют интерес к вопросам обучения одаренных детей [4].

В настоящее время государственная политика в области образования одаренных учеников в Китае предусматривает следующие возможности для наиболее талантливых детей: более раннее поступление в школу или переход через класс, специализированные классы, специализированные школы, специальная деятельность в классе и вне школы, а также специальные программы для выходных дней и каникул. Данные формы обучения считаются в Китае наиболее эффективными, и дети, обучавшиеся по этим программам, дают значительно большую отдачу, чем их сверстники, не получившие такой возможности. Основными задачами, стоящими перед специалистами сферы

образования одаренных школьников в Китае, являются: создание специальных обучающих программ, соответствующих особым потребностям одаренных учеников в получении знаний и высокому уровню их интеллекта, организация специализированных школ для одаренных школьников, организация внеклассной работы с одаренными детьми, предоставление условий для более раннего окончания средней школы и поступления в высшие учебные заведения [1].

Правительство Китая подчеркивает, что школы страны должны стремиться стать более центрированными на учащихся, активнее развивать их творческий потенциал, быть более конструктивными в своих образовательных стратегиях [7].

Несмотря на то, что китайское образование в вузах пока уступает по качеству лучшим признанным мировым центрам образования; все больше хороших студентов из разных стран едут обучаться именно туда, считая, что качество университета определяется не только уровнем профессорско-преподавательского состава, но и качеством студентов. Уровень китайских вузов с каждым годом становится выше, что поднимает престиж страны.

Е.В. Маркелов [3], отмечает, что одаренные дети и молодые люди в Китае, как правило, пользуются различными льготами при продвижении по образовательной «лестнице» - к их услугам государственные стипендии, субсидии предприятий, организаций и др. Вместе с тем все большее распространение получают частные (негосударственные) университеты. В Китае создана иерархическая система специализированных школ: во всех городах и провинциях выделяется несколько лучших школ, среди них самая лучшая называется «супершколой». Такие школы получают государственную поддержку, и, главное – право конкурсного отбора. Их несколько на весь Китай. Примером такой школы является Shanghai High school, основанная в 1865 году. Это одна из старейших школ в Китае.

Особую роль, по мнению, Е.В. Маркелова [3] в работе с одаренными детьми в Китае играет дополнительное образование. При каждой школе, отмечает автор, создаются кружки, позволяющие развивать различные типы одаренности. Китайская система образования одаренных детей предполагает наличие большого многообразия специальных и комплексных программ, разработанных в частном порядке на городском уровне, так например, целью специальных программ является повышение мотивации одаренного ребенка, углубление интересов и повышение интеллектуального потенциала. Обычно для реализации таких программ необходимо тесное сотрудничество с высшими и иными образовательными учреждениями, целью комплексных программ является обучение через широкий спектр дисциплин, расширяющих творческий

потенциал, любознательность и навыки научно-исследовательской работы учащихся.

Особый интерес представляет модель образования одаренных учащихся, разработанная и реализованная в Гонконге [6]. В соответствии с этой моделью целью образования является изучение и развитие потенциала одаренных учащихся путем систематического предоставления учащимся возможностей получения адекватного образования соответствующего уровня путем гибкого обучения в специально организованной образовательной среде. В соответствии с этой целью в основе описываемой модели заложены принципы: развитие различных видов интеллекта является прямой и главной целью качественного образования и должно быть миссией всех школ, особые потребности одаренных учащихся должны быть удовлетворены в их собственной школе, ключевым моментом образования одаренных детей должно стать развитие не только интеллекта, но и креативности и социальных навыков, школы должны последовательно предоставлять разнообразные виды учебных активностей на различных возрастных ступенях, в том числе интеграции различных внутри- и внешкольных ресурсов.

В соответствии с описанными целями система образования для одаренных учащихся в Гонконге представляет три уровня:

1. Включение основных элементов обучения одаренных учащихся (развитие когнитивных навыков, креативности, личностной и социальной компетентности) в программы, ориентированные на всех учащихся. Дифференциация преподавания путем определения группы учащихся в соответствии с их потребностями путем углубления и расширения учебной программы всех учебных дисциплин в обычных классах.

2. Организация общих программ, ориентированных на деятельность вне школы путем систематического обучения однородных групп (тренинги креативности, лидерства и т.д.). Организация специальных школьных программ, ориентированных на деятельность вне школы (дополнительные курсы математики, искусства и т.д.).

3. Департамент образования совместно с местными институтами и образовательными организациями формируют группу экспертов для курирования одаренных учащихся и разработки внешних образовательных ресурсов.

Анализ сложившегося опыта работы с одаренными детьми показывает, что сегодня выявление одаренных учащихся, создание условий для проявления их уникального потенциала становится одним из основных направлений, как российской системы образования, так и китайской, при этом система идентификации одаренных детей в России и в Китае имеет сходства и отличия.

Таким образом, сравнительный анализ опыта работы с одаренными учащимися в России и Китае позволил установить, что в этих странах работа с одаренными детьми введена в ранг государственной политики. В Китае существует централизованная система работы с одаренными детьми, которая регулируется государством. Это касается как страны в целом, так и ее регионов. В России же в настоящее время государственные программы по работе с одаренными детьми находятся в стадии разработки.

Д.В. Ушаков и др. [6] оценили в сравнительном плане масштабы проводимой работы в России и в Китае. Они отмечают, что в настоящее время принятый в мире охват программ для одаренных составляет от 2 до 10% населения, в нашей же стране он составляет около 0,1 %, что значительно ниже существующей потребности в организации работы с одаренными детьми.

Определения одаренности, принятые в России и Китае, отличаются. Есть также и отличия в программах и методах идентификации и выявления одаренных детей.

Стратегии и содержание обучения одаренных детей в России и в Китае имеют как сходство, так и специфические особенности. Если в России образование одаренных детей направлено, преимущественно на когнитивную сферу, то в Китае с опорой на национальные традиции развивается как когнитивная сфера, так и личностная сфера, включая духовность.

В России существуют региональные диспропорции, выражающиеся в том, что в большинстве регионов отсутствуют программы по работе с одаренными детьми. Среди явных отличий в организации работы с одаренными детьми в Китае и России можно указать также на разную продолжительность периодов обучения, возраст учеников, обязательность образования на разных уровнях.

Существенные отличия обнаружены в организации психологического сопровождения одаренных детей. В Китае, в основном, применяется высокопрофессиональное сопровождение учащихся, характеризующиеся непрерывностью во всех сферах образовательных звеньев (школа, вуз и в начале профессиональной деятельности), на всех этапах своего становления одаренная молодежь получат государственную поддержку. В России психологическое сопровождение одаренных детей имеет недостатки, которые нуждаются в доработке. Это касается, в первую очередь непрерывности и преемственности в обучении и психологическом сопровождении одаренной молодежи, более эффективной помощи со стороны государства [1].

*Литература*

1. Ермаков С.С. Образование одаренных детей: государственная политика стран Азии / психологическая наука и образование № 4. – 2011. – С. 74 – 79.

2. Ларионова Л.И. Культурно психологические факторы развития интеллектуальной одаренности // Институт психологии Российской Академии наук, 2011 г.

3. Маркелов Е. В. О системе образования одаренных в странах юго-восточной Азии // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 87 – 101.

4. Малявин В.В. Духовный опыт Китая. – М.: Астрель: АСТ. – 627 с.

5. Сафронова М.А. Особенности интеллектуальной одаренности российских и китайских школьников и её динамика в период обучения в школе: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07 / Сафронова Мария Анатольевна; [Вост.-Сиб. гос. акад. образования]. - Иркутск, 2012. - 26 с.

6. Ушаков Д.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Образование одаренных – государственная проблема // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ГОУ ВПО МГППУ, 2010. – С. 135 – 146.

7. Шрот С.Т., Хелфер Д.А., Бек Д.Л., Латсхау К.М., Бар З.А. Образование одаренных учеников в Китае: переход к центрированным на учениках методом обучения / психологическая наука и образование, 2011. – № 4. – С. 80 – 85.

***Травинова Г.Н.,***
*к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: galina.travinova@rambler.ru*

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС К МИРУ ПРОФЕССИЙ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье раскрывается влияние познавательного интереса к миру профессий на личностное развитие младших школьников. Особое внимание уделяется влиянию на познавательный интерес младших школьников посещения дополнительных занятий в кружках и секциях, самостоятельного выполнения профориентационных проектов.*

*Ключевые слова: познавательный интерес, ресурс личностного развития, мир профессий, дополнительные занятия.*

Обучение в начальной школе сопряжено у младших школьников с расширением и углублением представлений о различных сторонах социальной действительности и о самом себе как субъекте познавательной деятельности. Под влиянием систематических занятий на уроках, посещений кружков и секций в учреждениях дополнительного образования, общения и взаимодействия с

одноклассниками и учителями у детей начинают формироваться и развиваться устойчивые познавательные интересы.

Психологическая наука рассматривает интерес как проявление познавательной потребности, направляющей активность личности на более полное и глубокое освоение действительности. Интерес, возникающий в процессе той или иной деятельности, выполняет побудительную и стимулирующую функцию.

Познавательный интерес, как особый вид интереса, проявляется в избирательной направленности субъекта к определенной области познания, её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Щукина Г.И. подчеркивает, что познавательный интерес «несет в себе все функции интереса как психологического образования: его избирательный характер, единство объективного и субъективного, наличие в нем органического сплава интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов» [3, с.88]

Познавательный интерес младших школьников является ресурсом не только интеллектуального, но и личностного развития, влияющим на формирование субъектной позиции самопознания и саморазвития, порождая яркие эмоциональные переживания любознательности, открытия нового, детерминируя настойчивость, целеустремленность и самостоятельность в поиске интересующей информации. Реализация познавательных интересов младших школьников способствует формированию ключевой характеристики личности - позитивного Образ «Я». «Когда Образ «Я» положителен то, вписываясь в структуру личности, он выступает как установка по отношению к себе самому, обеспечивает успех ребенка в различных видах деятельности» [2, с.132].

Одним из проявлений познавательных интересов младших школьников, оказывающих существенное влияние на личностное развитие, является интерес к миру профессий. В этом возрасте интерес к миру профессий обусловлен высокой подражательностью младших школьников, стремлением к взрослости, самостоятельности, независимости.

Актуальность использования познавательного интереса младших школьников к миру профессий, как ресурса их личностного развития, обусловлена и требованиями ФГОС НОО к результатам освоения образовательной программы. Требования ФГОС НОО ориентируют педагогов на формирование и развитие у младших школьников следующих личностных качеств: любознательный, активно и заинтересованно познающий окружающий мир, способный к организации собственной деятельности [1, 3].

Для анализа особенностей познавательного интереса младших школьников к миру профессий был проведен опрос учащихся вторых классов средней общеобразовательной школы ГАОУ ВО МГПУ города Москвы, в

котором приняли участие 20 человек. В ходе опроса детям были заданы следующие вопросы:

1. Ты уже знаешь, кем хочешь быть, когда вырастешь?
2. Почему тебе нравится именно эта профессия?
3. Откуда ты узнал об этой профессии?
4. Кто-то из твоей семьи работает хотя бы по одной профессии из тех, которые ты назвал?
5. Какими нужно обладать качествами, чтобы быть успешным в интересующей тебя профессии? Как ты думаешь, у тебя такие качества есть?

Отвечая на первый вопрос, второклассники назвали не только массовые профессии, но и достаточно редкие. Надо отметить, что 60% детей назвали несколько привлекательных для них профессий, что свидетельствует о широте их познавательных интересов.

Перечень профессий, которыми второклассники хотели бы овладеть, приведен по степени привлекательности (частоте выбора):

- футболист;
- врач;
- кинорежиссер;
- учитель;
- модельер;
- парикмахер;
- художник;
- повар;
- аниматор;
- архитектор;
- биолог;
- энтомолог;
- изобретатель лего;
- геолог;
- военный;
- музыкант.

Анализ ответов на второй вопрос выявил следующие особенности отношения второклассников к привлекательным для них профессиям.

Большинство детей (60%) указали, что им не просто нравится профессия, а они уже реализуют познавательный интерес к ней, занимаясь в секциях и кружках. В качестве подтверждения активного интереса детей, можно привести следующие ответы второклассников: «Люблю животных и занимаюсь в кружке юных биологов в зоопарке». «Все время рисую, посещаю кружек рисования». «Люблю играть в футбол, нравится ходить на тренировки с друзьями».

Ряд респондентов (25%) проявили общее положительное, но поверхностное и пассивное отношение к интересующей их профессии, выразив его в следующих ответах: «Художник может изобразить свои фантазии». «Парикмахер делает людей красивыми», «Доктор помогает людям», «Повар умеет вкусно готовить».

Некоторых детей (15%) привлекли внешние атрибуты или материальная сторона профессии, о чем свидетельствуют такие ответы: «У военных классное вооружение», «У футболистов большая зарплата».

Ответы детей на второй вопрос, позволяют считать, что практические занятия в кружках и секциях развивают познавательные интересы второклассников и формируют такие личностные качества как любознательность, целеустремленность, настойчивость, аккуратность, внимательность, ответственность.

Ответы на третий вопрос продемонстрировали, что большинство второклассников самостоятельно нашли информацию об интересующей их профессии. Таких детей среди респондентов оказалось 35%. Они готовили доклады о бабочках (энтомолог), о конструкторе лего (изобретатель лего), смотрели мультфильм «Рататуй» (повар), читали книгу (смотритель маяка), наблюдали за работой парикмахера в салоне.

Члены семьи рассказали о профессии 25% респондентов. Так о профессии врача рассказали папа и дедушка, о профессии режиссера рассказал дядя, о профессии художника рассказала бабушка, о профессии модельера рассказала мама.

Также 25% респондентов никто не рассказывал о профессиях, и они сами не смогли сказать, откуда получили информацию об интересующей их профессии.

Несколько второклассников (15%) получили информацию о профессиях от учителя рисования, руководителя кружка биологов и тренера по футболу.

Обобщая полученные ответы на третий вопрос, можно утверждать, что взрослые (35% родителей и 15% учителей данной выборки) оказывают существенное влияние на поддержание и развитие познавательных интересов к миру профессий у младших школьников. Рассказывая о профессиях, взрослые выделяют не только интеллектуальную составляющую (что нужно знать представителю той или иной профессии), но и личностные качества (каким нужно быть профессионалу), что также влияет на привлекательность профессии и устойчивый интерес к ней.

Ответы на четвертый вопрос показали, что у 60% второклассников никто из членов семьи не работает по интересующей детей профессии, но увлечения детей поддерживают, т.к. респонденты данной подгруппы посещают тренировки по футболу, кружок биологов в зоопарке, кружок рисования, занимаются художественной гимнастикой, посещают музыкальную школу.

У 25% второклассников члены семьи работают по интересующей детей профессии и стараются расширить представления детей о ней. Дети с гордостью перечисляли родственников – представителей той или иной профессии.

Члены семей 15% второклассников увлекаются такими видами деятельности, которыми дети-респонденты хотели бы заниматься профессионально. Так у девочки, которая хочет стать художником, бабушка вышивает бисером. У мальчика, желающего стать изобретателем лего, старший

брат увлекается этим конструктором. Папа одного из мальчиков увлекается футболом и вместе с сыном посещает матчи.

Отвечая на пятый вопрос, второклассники назвали физические качества и черты характера, которые ценят в людях, занимающихся интересующей их профессией. Наиболее подробно были перечислены качества футболиста, как самого популярного у опрошенных второклассников представителя профессионального спорта: смелый, ловкий, быстроногий, выносливый, не боится боли, умеет забивать голы, умеет обводить противника.

Чаще всего дети вне зависимости от интересующей их профессии перечисляли следующие личностные качества: добрый, умный, терпеливый, упорный, смелый, выносливый, честный, творческий. Также дети назвали достаточно много профессиональных практических умений: умеет ухаживать за животными (биолог), умеет вкусно готовить (повар), умеет делать красивые прически (парикмахер), умеет делать операции (врач), умеет рисовать современную одежду (модельер).

Оценивая степень сформированности у себя перечисленных личностных качеств, 40% второклассников ответили, что им еще нужно развивать у себя смелость, терпеливость, выносливость. Остальные 60% второклассников выразили уверенность, что личностные качества у них развиты, а учиться им нужно профессиональным практическим умениям (пользоваться специальными компьютерными программами, лечить, стричь, готовить, искать ископаемые).

Подводя итог проведенному опросу второклассников, можно сделать следующие выводы:

- устойчивость познавательного интереса к миру профессий младших школьников обеспечивается благодаря занятиям в кружках и секциях, где детям представляются возможности приобретения практических навыков и формирования личностных качеств;

- для расширения представлений младших школьников о мире профессий и развития личностных качеств необходимо опираться на познавательную активность детей, которая может успешно реализоваться в проектно-исследовательской деятельности при разработке профориентационных проектов;

- существенное влияние на формирование представлений младших школьников о мире профессий и уважительного отношения к труду оказывают родители, многие из которых являются для собственных детей успешными представителями профессий и могут рассказать о них.

*Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]:

[http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo.html] (Дата доступа 18.05.2015)

2. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика [Текст]: материалы X международной научно-практической конференции, г. Москва, 11 октября 2003г./ Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». Москва: Изд-во «Спецкнига», 2013. С.130-134.

3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: научное издание. М.: Педагогика, 1988. 208с.

***Няголова М.Д.,***
*доцент кафедры психологии Великотырновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия, г. Велико Тырново, Болгария.*
*e-mail: niagolovamd@bk.ru*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕЗИСА СПОСОБНОСТЕЙ В ТРУДАХ АНРИ ВАЛЛОНА И С.Л.РУБИНШТЕЙНА

Важное место в истории европейской психологии занимает проблема изучения одаренности, способностей и творчества. В первой половине XX века, они исследуются либо самостоятельно, как выражение уникальных возможностей человека в целом, либо в контексте общепсихологических теорий, как особенность развивающейся личностной структуры человека. К этому второму подходу относятся и концепции Анри Валлона и С. Л. Рубинштейна, в которых интерпретация способностей оказывается одним из основных вопросов общего понимания человеческой психики.

В современной историографии психологии, подробные исследования посвящены вкладу С. Л. Рубинштейна в разработку способностей. Т. И. Артьемева выявила все аспекты рубинштейновской теории способностей и показала ее значение для истории советской психологии, в сопоставлении с концепцией А. Н. Леонтьева (Артьемева Т. И., 1989, с. 202 – 16). Согласно Г. С. Батищеву, разработкой проблематики креативности в целом, С. Л. Рубинштейн перенес теоретический анализ от внутрипсихологических тем к «сюжетам более многомерным, нравственно-эстетическим и собственно философским, особенно – аксиологическим» (Батищев Г. С, 2010, с. 207). Сравнивая его концепцию с теорией диалогизма М. М. Бахтина, Г. С. Батищев указывает, что она отличается особым междусубъектным пониманием креативной свободы, отличающееся от идеи творческого самоутверждения личности М. М. Бахтина (Батищев Г. С., 2010, с. 235 – 236). В исследовании В. Д. Шадрикова, взгляды С. Л. Рубинштейна

сопоставляются с теми Б. М. Теплова. Прослеживаются сходства и различия между двумя концепциями. Показано, что одно из главных преимуществ рубинштейновской концепции состоит не только в изучении проявления способностей в деятельности, но и в разработке активного участия субъекта в развитии и усовершенствовании своих собственных дарований (Шадриков В. Д., 2010, с. 380 - 393). Указанные исследования достаточно убедительно говорят о том, что проблема способностей как важная сторона творческого наследия С. Л. Рубинштейна, достаточно углубленно изучена и в плане сопоставления с другими ведущими теориями российской науки.

Все это позволяет обратить внимание на ее соотнесение с концепциями зарубежных психологов и в первой очереди – с генетической теорией Анри Валлона, с которым его сближает последовательное применение принципа развития. Необходимость проведения подобного исследования усиливается и фактом, что в современной критической литературе по психологии, все еще уделено незначительное место теории способностей Анри Валлона. И до сих пор, его произведение «Принципы прикладной психологии» не было предметом историко-психологического анализа, а именно в нем, он рассматривает психологическое значение способностей и пути их практического исследования, включительно и при помощи тестов.

Под влиянием функционализма, Валлон направляет свое внимание на изучение прикладной психологии и роли тестов в диагностике умственного развития личности. Будучи сторонником педологического движения о новом воспитании и членом его Международной Лиги (LIEN) (Raymond A.), он разрабатывает проблему способностей в связи с выбором профессии.

Почти одновременно с ним, в Одесском периоде своего творчества, С. Л. Рубинштейн интересуется теми же проблемами функционалисткой тестологии. В своем предисловии к книге А. Бине и Т. Симона, он отмечает большое значение тестов для диагностики одаренности и способностей (Рубинштейн С. Л., 1923, с. 2- 10). В «Основах психологии», подробно рассматривает возможности исследования одаренности тестами и формулирует вывод о том, что «пи определении одаренности достигнутый уровень, или результат развития, должен быть взят в соотношении с условиями развития» (Рубинштейн С. Л., 1935, с. 481). Лишь в связи с Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) С. Л. Рубинштейн вынужден критиковать «слабые стороны» тестов и заявить об их неприменимости к диагностике психического развития (Абульханова К. А., Брушлинский А. В., 1999, с. 670). В результате идеологических запретов, в его последующих работах, обсуждение проблемы одаренности становится возможным только в рамках изучения способностей.

Несмотря на разные социальные условия научной деятельности, которые, несомненно, оказывают свое влияние на ученых, в подходе к диагностике одаренности и способностей, в целом, взгляды Анри Валлона и С. Л. Рубинштейна совпадают. Подобное совпадение обнаруживается и в отношении генезиса способностей.

С. Л. Рубинштейн осуществил углубленное исследование проблемы наследственных и врожденных предпосылок психического развития человека. В “Основах общей психологии” он вскрывает ложность традиционной "трактовки способности как органической функции" (Рубинштейн, С. Л., 1940, с. 533) и указывает, что "всякая способность является способностью в чем – ни будь, к какой-то деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических данных". Эти данные он называет способностями человека.

Его интересует генезис способностей, в их соотношении с одаренностью и задатками. На основе понимания взаимодействия внутреннего и внешнего, он рассматривает задатки как формирующиеся до рождения, но проявляющиеся в деятельности личности, а способности как формирующиеся и проявляющиеся в условиях психического развития в деятельности. В связи с этим, С. Л. Рубинштейн разделяет способности на два вида: "специальные" и "общие". Специальные способности, по его словам, это способности к различным видам "деятельности", а "общая" способность или "одаренность" это "взятая в единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности". Он подчеркивает, что общая одаренность и специальные способности входят в разные взаимоотношения. В одних случаях они совпадают, а в других реализуются как специальные способности, которые не совпадают с общей одаренностью" (Рубинштейн, С. Л., 1940, с. 537 - 538). Таким образом, С. Л. Рубинштейн рассматривает генезис способностей как единство врожденных предпосылок, т. е. задатков и включения человека в конкретную деятельность.

А. Валлон тоже учитывает роль наследственности и влияния среды на формирование способностей. Об этом свидетельствует и его классификация, включающая "природные" (aptitudes naturelles) и "профессиональные" (aptitudes professionnelles) способности. Он считает, что природные способности не создаются. Тестовые методики только регистрируют их и позволяют намечать способы их выявления. Природные способности проявляются в условиях обучения. "Тем, которые обладают этими способностями, удается экономить свое время на подготовку учебных заданий. Они могут расширять круг предлагаемых знаний и наконец, с особой легкостью и без всяких усилий им удается достигнуть то, что другие достигают после упорных занятий» (Wallon H., 1950, p. 15). Следовательно, понимание А. Валлона "природных способностей" оказывается близким взгляду Рубинштейна на "общую

способность", т. е. на одаренность. Классификация "специальных" по С. Л. Рубинштейну, или "профессиональных", по А. Валлону, способностей, у обоих авторов отражает процесс формирования и развития способностей в разных видах деятельности.

Общая направленность двух концепции проявляется и в исследованиях авторов способов проявлений способностей. Оба они, разделяют мнение, что способности, это те психические явления, которые проявляются в условиях деятельности, несмотря на отсуствия специального деятельностного подхода в теории А. Валлона. Совпадение двух точек зрения можно проиллюстрировать рубинштейновским выводом, согласно которому “наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности” (Рубинштейн, С. Л., 1989, т. 2, с. 122).

В “Принципах прикладной психологии”, А. Валлон рассматривает вопрос о способах проявления способностей в деятельности и особенно их значение для развития профессиональных занятий. По его словам, в процессе труда принимает участие вся историческая жизнь в целом, а его компоненты можно рассматривать отдельно только при помощи абстракции” (Wallon, H., 1950, p. 221). В связи с этим, он указывает, что “способность нельзя сводить ни к большому количеству, ни к скорости, ни к ритму, ни к отсуствию ошибок, ни к находчивости или к уместности реакций… Вместе того, чтобы искать грубую меру, необходимо оценить возможность успеха, которая предполагает много сложных факторов и которая включает глубину личности субъекта (Wallon H., 1950, p. 148). Указанный вывод позволяет считать, что при помощи тестовых методик, индивидуальные особенности личности не просто измеряются, а выявляется определенная взаимозависимость между индивидом и обществом, в условиях которой, эти индивидуальные особенности личности и проявляются.

Согласно А. Валлону, способности проявляются, прежде всего, в трудовой деятельности. Он считает, что существуют два вида труда: мышечный труд и интеллектуальный (Wallon, H., 1950, p. 32). Из этого, он делает вывод, что и способности бывают двух типов: интеллектуальные и профессиональные. Первые проявляются в интеллектуальной деятельности, а вторые в тех деятельностях, где требуются физические усилия. Рубинштейн расширил круг понимания формирования и проявления способностей. Наряду с их реализацией в условиях учения и труда, он указывает и на их развитие в процессе игры.

Психическое развитие личности есть и процесс развития способностей. Но попытка искать прямую и прогрессирующую взаимозависимость между развитием способностей и возрастным развитием, иногда приводит к ложным выводам. В критике теста Бине и Симона, А. Валлон отмечает, что особенно недопустимо искать эту зависимость, когда речь идет об исследовании способностей взрослых. В "Основах общей психологии" С. Л. Рубинштейн специально

подчеркивает, что "с особенной осторожностью нужно относиться к прогнозам", потому что уровень общих способностей "обусловлен всем процессом развития личности", а это предполагает временные задержки быстрые сдвиги в развитии способностей (Рубинштейн, С. Л., 1940, с. 545). Тестам, он противопоставляет "индивидуализированный подход к учащимся", а А. Валлон считает, что самое главное в изучении способностей это не их измерение и вычисление, а выявление условий их проявления и развития.

Наряду с объективным указанием недостаток тестологии, А. Валлон и С. Л. Рубинштейн разделяют мнение, что их развитие необходимо искать в деятельности личности. В ней и формируются индивидуальные особенности способностей каждого человека.

Дифференциальный подход к изучению проблемы, в обеих концепциях, основывается на личностном принципе. Способности относятся к устойчивым личностным свойствам. Заслуживает внимания положение С. Л. Рубинштейна, что в структуре личности, характер и способности являются самостоятельными, хотя и в тесной зависимости, личностными проявлениями. В отличие от него, А. Валлон считает, что способности относятся к определенной группе черт характера, скорее всего – к интеллектуальным чертам. В условиях участия человека в решении определенной задачи профессионального типа, под влиянием развития способностей, наступают изменения и в самой структуре характера (Wallon, H., 1982, p. 160).

Проведенный анализ теоретических взглядов А. Валлона и С. Л. Рубинштейна на способности, позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, авторы поддерживают идею о деятельностном характере способностей. В деятельности, способности формируются и проявляются.

Во-вторых, способности рассматриваются в тесной взаимосвязи с одаренностью. При этом вопрос о наследственных и врожденных предпосылках психического развития не снимается, а наоборот – оказывается самым существенным в исследовании генезиса способностей.

В-третьих, необходимо подчеркнуть, что развитие способностей оказывается в зависимости от формирования характера и идет через его индивидуальные проявления в реальной жизни личности.

По словам В. Д. Шадрикова, «создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие понятия «способности» (Шадриков В. д., 2010, с. 392). Своими концепциями А. Валлон и С. Л. Рубинштейн создают многие необходимые условия для углубленной разработки содержания данного понятия в современной психологической науке.

*Литература*

1. Абульханова-Славская, К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / Москва: Наука. 1989. 248 с.

2. Абульханова-Славская, К. А., Брушлинский А. В. Послесловие. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна. // С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Питер 1998. С. 645 – 670.

3. Артемева Т. И. Проблема способностей в трудах С. Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания, материалы / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва: Наука. 1989. С. 202 – 216.

4. Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблема креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн: коллективная монография / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Российская политическая энциклопедия. 2010. С. 206 – 343.

5. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды / Москва: Издательство «Институт психологии РАН. 2006. 621 с.

6. Валон А., Зазо Р. Детството / София: Държавно издателство «Наука и изкуство». 1988. 342 с.

7. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Москва: Издательство «Просвещение». 195 с.

8. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности / Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 2016. 281 с.

9. Рубинштейн С. Л. Предисловие редактора перевода / А. Бине, Т. Симон. Методы измерения умственной одаренности. Харков. 1923. С. 2 – 10.

10. Рубинштейн С. Л. Основы психологии / Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство. 1935. 495 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. 1940. 595 с.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии т. 2 / Москва: Педагогика. 1989. 328 с.

13. Славская А. Н. Основы психологии С. Л. Рубинштейна: Философское обоснование развития. / Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 2015. 343 с.

14. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна: коллективная монография / В. А. Кольцова, А. Н. Славская, К. А. Абульханова, В. А. Барабанщиков, И. С. Якиманская и др. / под ред. К. А. Абульхановой и С. В. Тихомировой. Москва: Издательство «Институт психологии РАН». 2011. 430 с.

15. Шадриков В. Д. Теоретические взгляды С. Л. Рубинштейна на проблему способностей и одаренности // Сергей Леонидович Рубинштейн:

коллективная монография / под ред. К. А. Абульхановой. Москва: Российская политическая энциклопедия. 2010. С. 380 – 393.

16. Rouquette M.-L. La créativité. / Paris: PUF. 1995. 126 p.

17. Raymond A. L'éducation naturelle: une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921 – 1936) // Carefour de l'éducation, 2011 / 1 (n 31), p. 41 – 60.

18. Wallon, H., Principes de la psychologie appliquée / Paris: Armand Colin. 1950. 224 p.

19. Wallon, H., Les origines du caractère chez l'enfant / Paris: PUF. 1975. 301 p.

20. Wallon, H., La vie mentale / Paris: Editions sociales. 1982. 416 p.

***Бандурка Т.Н.,***
*кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ПО ИГУ, Иркутск, РФ,*
*bandurka@list.ru*
***Соловьева Е.А.,***
*магистр психолого-педагогического образования, психолог проекта «Наставник» Благотворительного фонда «Дети Байкала»,*
elena_s2002@rambler.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

*Исследование выявило статистически значимые различия в балльных значениях модальностей и активности полимодального восприятия у респондентов-школьников с признаками одаренности и у респондентов-учащихся, которые оставили обучение в средней общеобразовательной школе и продолжили получать среднее образование в техникуме.*

*Ключевые слова: чувственное восприятие, полимодальное восприятие, модальности*

Актуальность сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся техникума объясняется, прежде всего, необходимостью понимания особенностей их полимодального восприятия, которая объясняется растущей потребностью конкретизировать обучение, воспитание детей с признаками одаренности и учащихся, которые по разным причинам оставили школу и перешли в средне-специальное учебное заведение.

Актуальным будет дальнейшее расширение представлений о чувственном восприятии и активизации полимодального восприятия у школьников с

признаками одаренности в процессе обучения и воспитания в школе, что позволит дополнить общепсихологические знания об их чувственном восприятии, об активизации их полимодального восприятия. Осуществится психолого-педагогическая задача пропускать всю учебную и воспитательную информацию через эмоции, чувства, переживание школьников, что является, на наш взгляд, непременным условием эффективного обучения и воспитания в современных условиях обучения детей в процессе изменения ситуации развития. Современных условия обучения детей и изменения ситуации развития связаны, прежде всего, с расширением среды восприятия и общения. Проблема человека в условиях расширенной среды исследуется отечественными психологами [7].

Как отмечал И.Д. Фельдштейн [9], изменение ситуации развития и функционирования ребенка и подростка с признаками одаренности в современном социуме влечет за собой насущную потребность в знаниях об изменениях их психологического развития.

Ведущие отечественные психологи Д.Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков. М.А. Холодная, В.С. Юркевич и др. занимались проблемами одаренных детей и детей с признаками одаренности с разных позиций, что отражено в формулировках понятийного аппарата рассматриваемого психического явления.

А.И. Савенков [8] дает следующую характеристику одаренному ребенку: это ребенок с яркими, очевидными, выдающимися достижениями в определенном виде деятельности. Выделяет категории детей, которых обычно и называют одаренными: с интеллектуальной одаренностью; с творческой одаренностью; талантливые дети (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.); дети с академической одаренностью (хорошо обучающиеся в школе).

Л.И. Ларионова рассматривает одаренность как «динамическое, интегральное личностное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность как высший уровень развития личности, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурной средой и проявляется в высоких творческих достижениях» [6, с. 35.]. В указанном определении отражена связь интеллектуальной одаренности со всеми структурами личности человека, ядром которой является духовность, как основа личности.

А.И. Савенков [8], описывая особенности одаренности как психического явления, выделяет, вслед за другими авторами, общую и специальную одаренность, признавая справедливость того, что одаренность – интегративное (суммарное, общее) личностное свойство, в основе которого общие и специальные способности.

К базовым способностям относится способность видеть, слышать, чувствовать и т.д.: «люди различаются по способностям зрительного, слухового восприятия, по психомоторным характеристикам. Различия эти проявляются уже в детстве» [8, с. 78]. Несомненно, что указанные способности относятся модальностям перцепции, т.е. к чувственному восприятию и являются основой общей и специальной одаренности.

Многолетний опыт исследования чувственного восприятия [1,2,3,4] позволил нам смоделировать целостную структур полимодального восприятия. В созданной нами модели чувственной перцепции прежде всего выделяется восприятие субъект-объект ситуации: чувственное восприятие людей (себя, других) и природы. Также нами описаны особенности семи модальностей восприятия: кинестетическая (восприятие собственной двигательной активности), гаптической (активное осязание), висцеральной (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств, восприятие реакций организма на вредоносное, разрушительное воздействие внутренней и внешней среды), вкусовой, обонятельной, слуховой, зрительной.

Думается, необходимо уточнить понятийный аппарат предлагаемой структуры. Прежде чем пояснить понятийный аппарат чувственного восприятия, следует отметить, что дефиниции были выработаны на основе теоретического и эмпирического осмысления проблем чувственной перцепции на протяжении нескольких десятков лет [1,4,5].

Для понимания структуры чувственного восприятия у обучающихся уточним понятия «модальность восприятия», и «полимодальное восприятие» «полимодальность восприятия». Модальность восприятия понимается нами как «способ приема и переработки информации, который регулирует действие и деятельность. Модальность восприятия базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них и создает образ предмета или явления, обозначенный вербально» [1, с 54].

По нашему мнению, полимодальное восприятие представляет собой многофункциональное интегративное образование в психике индивида, неразрывно связанное со всеми психическими процессами, состояниями, свойствами и образованиями личности. Полимодальное восприятие рассматривается нами как «системная форма организации перцептивного опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. Все структуры и подструктуры полимодального восприятия из исследовательских целей умозрительно выделяются и исследуются отдельно, а по сути в потоке психической жизни они не разделены. Как некоторое исходное целое полимодальное восприятие у индивида идет по пути развития своих составных элементов: модальностей восприятия» [3, с.46]. Полимодальность восприятия

рассматривается как «системное свойство, охватывающее и содержание восприятия, и его структуру, и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности», которое «представляет собой интегративное качество восприятия, сформированное на основании сочетания сенсорных модальностей при ситуативном предпочтении одной или нескольких из них, обеспечивающее целостность образа предмета или явления, отличающееся комплексностью и многофункциональностью и включенное в виде полноценного компонента в психику человека» [ 2, с. 60].

Целью нашего исследования явилось выявление различий в особенностях полимодального восприятия у подростков с признаками одаренности и подростков, по разным причинам, покинувшим общеобразовательную школу и пришедшими получать среднее специальное образование в техникуме.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что активность чувственного восприятия (средние балльные значения модальностей восприятия) у подростков с признаками одаренности выше, чем у подростков, обучающихся по школьной программе в среднем специальном учреждении.

Процедуры и методы исследования

Для сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся техникума мы использовали авторскую методику выявления полимодального восприятия у обучающихся. Методика представляет собой тест-опросник из 80-ти суждений, которые распределены по 8-ми шкалам, каждая имеет по 10 суждений. С каждым суждением респондент соглашается или не соглашается (до, почти да, почти нет, нет). Обработка данных опросника завершается подсчетом «сырых баллов» от 0 до 100 баллов. Опросник позволяет получить балльные показатели по каждой модальности у респондента, средний балл активности (мощности) индивидуального полимодального восприятия и средние значения групповых балльных показателей по каждой модальности, а также средние значения полимодального восприятия по группе респондентов. Использовались основные методы исследования: наблюдение и эксперимент (констатирующий). Также были использованы методы математической статистики: дескриптивная (описательная) статистика – средние арифметические значения и критерий хи-квадрат Пирсона ($\chi^2$).

Краткая характеристика выборки. Выборка состояла из 78 респондентов-юношей, учащихся 15-17 лет: 39 юношей с признаками математической одаренности, учащиеся лицея № 2 г. Ангарска и 39 юношей учащихся авиационного техникума, которые по разным причинам прервали обучение в общеобразовательной школе, и продолжают обучение по программе общеобразовательной школы в среднем специальном учреждении. Следует заметить, что школьники поступали в лицей с 6-го класса, пройдя конкурсный

отбор по математике. Учащиеся техникума зачисляются на обучение по конкурсу среднего балла аттестата о неполном среднем образования.

Результаты и их обсуждение. Прежде всего необходимо отметить, сколько времени обучающиеся затратили на тестирование. Наблюдение показало, что школьники с признаками одаренности затратили на тестирование от 7 до 15 минут, а учащиеся техникума 20-40 минут. Было выявлено, что школьники встречаются с психологом лицея, часто проходят тестирование и отвечать на вопросы опросника им удалось легко и быстро. Также установлено, что учащиеся техникума не так часто проходили диагностические процедуры у психолога и 80 вопросов для них было сложно прочитать и заполнить бланк, тем не менее они справились и многим даже понравилось отвечать на вопросы.

Как видно из рисунка 1, средние балльные значения по всем модальностям восприятия у школьников с признаками одаренности выше, чем балльные показатели модальностей восприятия у обучающихся техникума.

*Рисунок 1.* Сравнение балльных показателей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся техникума. *Примечание.* Здесь и далее модальности: кн – кинестетическая, гпт – гаптическая (активное осязание), всц – висцеральная (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции), вк – вкусовая, обн – обонятельная, сл – слуховая, зр – зрительная; влп – чувственное восприятие субъект-объект ситуации (восприятие людей и природы).

Данные дескриптивной статистики можно интерпретировать как то, что школьники с признаками одаренности, имеют более активированное чувственное восприятие по сравнению с чувственной перцепцией у учащимися техникума, что подтверждается наблюдением.

Для сравнения двух выборок: респондентов-юношей, школьников с признаками одаренности, и респондентов-юношей, учащихся техникума, мы применили хи-квадрат критерий Пирсона. Критерий $\chi 2$ Пирсона предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Как видно из таблицы 1, $\chi 2_{Эмп}$ превышает критическое значение, расхождения между распределениями статистически достоверны

*Таблица 1*

Результаты сравнительного анализа особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся техникума с помощью критерия хи-квадрат Пирсона

| Модальность | Значение $\chi^2$ эмпирическое | Критические значения $\chi 2$ при v=38 | Вывод | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|
| Кинестетическая | 323.228 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Гаптическая | 315.846 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0,01 |
| Висцеральная | 345.195 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Вкусовая | 365.455 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0,01 |
| Обонятельная | 285.268 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Слуховая | 337.524 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Зрительная | 198.256 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Восприятие людей и природы | 382.243 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0.01 |
| Мощность | 179.525 | 61.162 | Различия статистически значимы | P <0,01 |

С помощью критерия χ2 Пирсона мы выявили, что уровень значений (в баллах) модальностей восприятия у школьников-юношей с признаками одаренности отличается от уровня значений (в баллах) модальностей восприятия у юношей учащихся техникума. Из данных исследования можно сделать вывод, что выборки различаются.

Исследование групповых предпочтений модальностей восприятия у обучающихся (см. Таблицу 2) показало, что и школьники с признаками одаренности и учащихся техникума предпочитают такие модальности восприятия как зрительная, обонятельная, гаптическая и вкусовая. Далее исследование показало различия в предпочтениях: наименее предпочитаемая модальность восприятия у школьников с признаками одаренности – висцеральная модальность восприятия (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств и явлений ноцицепции). Исследование показало, что чувственная перцепция субъект-объект ситуации (восприятие людей и природы) у обучающихся в техникуме наименее предпочитаема. В то время как чувственное восприятие людей и природы для школьников с признаками одаренности важно и находится в центре их полимодального восприятия.

*Таблица 2*

Средние значения модальностей в полимодальном восприятии у обучающихся (в баллах)

| Школьники с признаками одаренности | Модальности и их значения в баллах | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | зр | обн | гпт | вк | влп | кн | сл | всц |
| | 62 | 57 | 51 | 48 | 45 | 45 | 43 | 35 |
| Учащиеся техникума | Модальности и их значения в баллах | | | | | | | |
| | зр | обн | вк | гпт | сл | кн | всц | влп |
| | 56 | 49 | 45 | 44 | 37 | 36 | 35 | 35 |

Выводы и перспективы дальнейшего исследования

Таким образом, сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности и учащихся техникума показал, что выборка респондентов-школьников с признаками одаренности и выборка респондентов-учащихся техникума различаются. Различия статистически значимы (P<1,0). Данные исследования подтверждают гипотезу о том, что активность чувственного восприятия (средние балльные значения модальностей восприятия) у подростков с признаками одаренности выше, чем у подростков, обучающихся в среднем специальном учреждении. Также можно сделать вывод, что предпочтения определенных модальностей восприятия (зрительной, обонятельной, вкусовой, гаптической) свидетельствует, что

респонденты склонны получать удовольствие, их личности скорее гедонистической направленности.

Думается, что в перспективе необходимо провести подобное исследование с респондентами-девушками. Перспективой дальнейшего исследования может быть выявление закономерностей активности чувственного восприятия и успешности обучения и учения.

*Литература*

1. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005. 204 с.

2. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. С. 59-66.

3. Бандурка Т.Н. Полимодальность как содержательная характеристика восприятия студентами понятий «психологическое здоровье» и «счастье» / Т.Н. Бандурка // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Ч. 1 / Отв. редактор Уварина Н.В. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2015. С. 45-49.

4. Бандурка Т.Н. Активизация полимодального восприятия как фактор развития математических способностей у старшеклассников информационно-математического профиля обучения / Т.Н Бандурка, Е.В. Емельянова // Сборник научных трудов IX Международной конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». Иркутск, 2015. С. 142-148.

5. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. 240 с.

6. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

7. Носуленко В.Н. Расширенная среда общения [Электронный ресурс] // Сборник международной конференции «Современные методы психологии». URL: http://psyjournals.ru/modern_psychological_methods/issue/31038.shtml (дата обращения: 29.03.2018)

8. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002. 352 с.

9. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования, 2010, № 2. Модернизация российского образования.

file:///C:/Users/user/Downloads/vestnik_psyobr_2010_n2_Feldshtein%20(1). pdf Дата обращения: 09.09.2016.

***Володина Е.П.,***
старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «ПИ ИГУ», г. Иркутск,
*Volodina.1984@list.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

*Исследование посвящено изучению особенностей структуры ценностных ориентаций у одаренных психологов, а также их профессиональная реализация в самостоятельной трудовой деятельности в первые годы после получения профессионального образования и выпуска из вуза.*

*Ключевые слова: ценностные ориентации, личность, профессиональная деятельность.*

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей структуры ценностных ориентаций у одаренных психологов, а также их профессиональная реализация в самостоятельной трудовой деятельности в первые годы после получения профессионального образования и выпуска из вуза.

Для того чтобы изучить реализацию ценностных ориентаций одаренных психологов в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности, перед нами были поставлены и решены следующие задачи:

1. Выявить одаренных студентов психологов и выделить две группы, первую из которых составили студенты с высоким уровнем интеллекта, во вторую группу вошли студенты со средним уровнем интеллектуального развития;
2. Изучить особенности структуры ценностных ориентаций современных интеллектуально одаренных студентов психологов и установить отличия в структуре как терминальных, так и инструментальных ценностных ориентаций у студентов с высоким и средним уровнем интеллектуального развития;
3. Провести диагностику реальной структуры ценностных ориентаций личности одаренных психологов (молодых специалистов) в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «ПИ ИГУ», г. Иркутска в период с 2004 по 2016 год. В исследовании приняли участие 75 студентов психологического факультета очного отделения.

В нашей работе был использован лонгитюдный метод, метод срезов и комплекс методик. Ценностно – смысловая сфера личности студентов психологов изучалась с помощью методик: «Ценностные ориентации» (М. Рокич), тест «САМОАЛ» (Э.Шостром). Мотивационно-ценностная структура личности исследовалась с помощью «Морфологического теста жизненных ценностей» (В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина), т.к. основным диагностическим конструктом «МТЖЦ» являются терминальные ценности. Диагностика интеллектуальной сферы проводилась с использованием «Свободно-культурного теста» Э. Кеттелла. Изучение реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности осуществлялась с использованием теста «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С.Бубнова).

В статье представлена лишь часть данных многолетнего лонгитюдного исследования, посвященного ценностным ориентациям студентов-психологов в процессе обучения в вузе и в первые годы профессиональной деятельности после окончания вуза [5, с. 28]. Отображены данные по методикам М.Рокича и С.С.Бубновой в разные исследовательские срезы.

Основываясь на результатах диагностики по тесту Э.Кеттелла, мы выделили группу студентов с высоким уровнем интеллекта и группу, в которую вошли студенты со средним уровнем интеллектуального развития. Затем мы изучили структуру терминальных и инструментальных ценностей у тех и других. Сравнительный анализ позволил установить, что структура ценностных ориентаций у студентов психологов с разным уровнем интеллекта имеет как общее, так и особенное. Статистически значимые отличия выявились в отношении 5 терминальных и 5 инструментальных ценностей [1;2].

В течение последующих лет мы провели пять исследовательских срезов, используя лонгитюдный метод, изучая динамику структуры ценностных ориентаций одаренных студентов в процессе обучения в вузе и в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности. На Таблице 1. представлена динамика структуры терминальных ценностных ориентаций одаренных психологов на последнем курсе обучения в вузе (срез 2007 г.), а также в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности (срез 2009 г. И 2001 г.).

*Таблица 1.* Структура терминальных ценностей одаренных молодых специалистов с 2007 г. по 2011 г.

| Терми-нальные ЦО | 2007 г. | | 2009 г. | | 2011 г. | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ранг | Среднее | Ранг | Среднее | Ранг | Среднее |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 17 | 7,5 | 9 | 8.6 | 8 | 8,6 |
| 2 | 18 | 10 | 6 | 7.66 | 6 | 6,66 |
| 3 | 1 | 2 | 1 | 2.46 | 1 | 2,53 |
| 4 | 6 | 3,8 | 5 | 7.26 | 4 | 5,6 |
| 5 | 16 | 6* | 17 | 15.06* | 17 | 14,6 |
| 6 | 3 | 2,9 | 2 | 3.33 | 2 | 3,66 |
| 7 | 10 | 4,5 | 7 | 7.93 | 7 | 8,53 |
| 8 | 7 | 3,9 | 8 | 8 | 12 | 10,33 |
| 9 | 13 | 5,2* | 16 | 14.6* | 16 | 13,86 |
| 10 | 9 | 4,4* | 13 | 11.26* | 15 | 13,13 |
| 11 | 4 | 3,1* | 12 | 10.66* | 11 | 10,13 |
| 12 | 15 | 5,7* | 18 | 17.33* | 18 | 17,26 |
| 13 | 8 | 4,1 | 10 | 9.6 | 10 | 10 |
| 14 | 12 | 4,6 | 11 | 10.33 | 9 | 9,66 |
| 15 | 5 | 3,4 | 3 | 4.2 | 3 | 5,33 |
| 16 | 11 | 4,6* | 14 | 12.86* | 14 | 12,6 |
| 17 | 2 | 2,6 | 4 | 6.06 | 5 | 6,13 |
| 18 | 14 | 5,3* | 14 | 12.86* | 13 | 12,33 |

Примечание: 1- активная деятельная жизнь, 2- жизненная мудрость, 3- здоровье, 4- интересная работа, 5- красота природы и искусства, 6- любовь, 7- материально обеспеченная жизнь, 8- друзья, 9- хорошая обстановка в стране, 10- общественное признание, 11- познание, 12- равенство, 13- самостоятельность, 14- свобода, 15- счастливая семейная жизнь, 16- творчество, 17- уверенность в себе, 18- удовольствия; ***** статистически значимые отличия ($p \leq 0.05$).

Изучение динамики ценностных ориентаций показало наличие устойчивых и изменчивых ценностей у молодых специалистов с высоким уровнем интеллекта. Наибольшей устойчивостью обладает терминальная структура ценностных ориентаций, т.к. содержащиеся в ней общечеловеческие ценности, такие как любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь остаются неизменно значимыми в «исторический период времени» [3;4]. Следует особенно отметить ценность «уверенность в себе», которая также сохранила свою значимость на протяжении всего периода исследования. Также для высокоинтеллектуальных молодых специалистов остается важным заниматься тем делом, которое интересно, а не только приносит материальный достаток и престиж. В первые годы работы по специальности менее значимыми оказались такие ценности как познание, общественное признание, творчество, хорошая обстановка в стране, удовольствия, равенство, красота природы и искусства.

Сравнительный анализ структур терминальных ценностных ориентаций показал, что ценности - цели одаренных молодых людей подверглись

значительной трансформации в первые годы самостоятельной профессиональной деятельности после завершения обучения в вузе.

При сравнении структур ценностных ориентаций одаренных молодых людей, в первые и последующие годы самостоятельной профессиональной деятельности не выявил в структуре терминальных ценностных ориентаций значимых изменений. По нашему мнению, это может быть обусловлено тем, что у молодых людей в этом возрасте система ценностей-целей полностью сформирована.

На Таблице 2. представлены данные по методике С.С.Бубновой у молодых специалистов с высоким и средним уровнем интеллекта в первый год самостоятельной профессиональной деятельности.

*Таблица 2*. Показатели средних значений и достоверных различий по шкалам методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (2009г.)

| Шкалы теста | 1 группа | | Отличие 1 от 2 группы (t-кри-терий) | 2 группа | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Высокий уровень интеллекта | | | Средний уровень интеллекта | |
| | Сумма баллов | Среднее | | Сумма баллов | Среднее |
| 1 | 67 | 3.72 | | 60 | 3.33 |
| 2 | 38 | 2.11 | * | 51 | 2.83 |
| 3 | 65 | 3.61 | * | 74 | 4.11 |
| 4 | 87 | 4.83 | | 85 | 4.72 |
| 5 | 85 | 4.72 | | 70 | 3.88 |
| 6 | 62 | 3.44 | | 55 | 3.05 |
| 7 | 51 | 2.83 | | 40 | 2.22 |
| 8 | 72 | 4 | | 77 | 4.27 |
| 9 | 43 | 2.38 | | 44 | 2.44 |
| 10 | 51 | 2.83 | | 47 | 2.61 |
| 11 | 60 | 3.33 | | 58 | 3.22 |

*Примечание:* 1 - приятное времяпрепровождение, отдых; 2 - высокое материальное благосостояние; 3 - поиск и наслаждение прекрасным; 4 - помощь и милосердие к другим людям; 5 – любовь; 6 - познание нового в мире, природе, человеке; 7- высокий социальный статус и управление людьми; 8- признание и уважение людей и влияние на окружающих; 9 - социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, 10 – общение, 11 - здоровье.* статистически значимые отличия ($p \leq 0.05$).

Сравнение шкал по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» показал статистически достоверные отличия в отношении двух показателей, таких как высокое материальное положение, а также поиск и наслаждение прекрасным. У не одаренных молодых специалистов эти показатели значительно выше. В остальном структуры реализации ценностных ориентаций личности молодых специалистов в первые годы после окончания вуза довольно схожи.

В завершении следует отметить, что в системе ценностных ориентаций одаренных специалистов, наряду с общечеловеческими ценностями, присутствуют профессиональные и духовные ориентиры, развивающиеся в процессе обучения в вузе и сохраняющие высокую значимость в профессиональной деятельности. Молодые одаренные специалисты, обладающие высоким уровнем развития духовности и креативности, в сочетании с высоким интеллектом, представляют собой образец психологически здоровых, высоко духовных людей, по праву могут считаться одаренными и заслуживают дальнейшего изучения.

*Литература*

1. Володина, Е.П. Особенности жизненных ценностей и их динамика у интеллектуально одаренных молодых специалистов-психологов // Бюлл. ВСНЦ СО РАМН. - 2015. - №4 (104). - С. 34-38

2. Володина, Е.П. Структура ценностных ориентаций современных студентов психологов с высоким уровнем интеллекта. - Образование: традиции и инновации: Материалы VI международной научно-практической конференции (21 октября 2014 года). – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s. r.o., 2014. - 131-134 с.

3. Володина Е.П. Факторы, влияющие на формирование общенациональных ценностей молодежи // Интернет- журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6, 1-7 с.

4. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.335 с.

5. Ларионова, Л. И. Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика. Сборник научных трудов X Международной конференции/ Иркутск, 2018. – 312 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА

***Сухова Е.И.,***
*профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО САДА: ОПЫТ ИТАЛИИ

*В статье рассматриваются способы и формы организации жизнедеятельности детей в дошкольных учреждениях Италии, особенности образовательного процесса дошкольников, социальное воспитание детей в дошкольном учреждении, саморазвитие ребенка-дошкольника.*

*Ключевые слова: социализация дошкольников, образовательный процесс в детском саду, свободное воспитание детей.*

*The ways and forms of organizing the life of children in pre-school institutions in Italy, the features of the educational process of preschool children, the social upbringing of children in a pre-school institution, the self-development of a preschool child.*

*Key words: socialization of preschool children, the educational process in the kindergarten, free parenting.*

Ранней социализации ребенка-дошкольника во всем мире уделяется большое значение, однако в каждой стране, естественно, предусматривается свой взгляд на подготовку ребенка к вхождению в мир взрослых. Опыт Италии в этом смысле не является исключением и, более того, стал довольно востребован в других странах Западной Европы и США.

В связи с тем, что в Италии для матери послеродовой отпуск достаточно короткий, родителям приходится отдавать детей в ясельные группы в возрасте от 0 – 3 мес. до 3х лет, а в детский сад принимаются дети от 3 до 5 лет. Единых требований к организации дошкольного воспитания и обучения в Италии, в т.ч. к специальной подготовке детей к школе нет. По закону один педагог должен работать с 24 дошкольниками, но эта норма может быть изменена в соответствии с типом детского сада и желанием родителей конкретной возрастной группы.

Детей ясельного возраста подразделяют на группы от 0 – 3 мес.; 1 до 2 лет и от 2 до 3х лет. Дети, имеющие отклонения в развитии могут воспитываться вместе с нормально развитыми детьми. Уже с раннего возраста малышам предоставляется возможность открывать для себя мир, основываясь на собственных органах чувств. Так, детям, формирующим свою картину мира, для

исследования могут предлагаться различные материалы: растения, пищевые продукты естественные красители, ткани и т.п. Например, свекла: ее можно попробовать на вкус, ею можно рисовать на частях собственного тела, лице, бумаге, столе, стене, как отдельной краской, а также смешивать ее с йогуртом и в этом случае получается другой цвет краски, которым можно продолжить раскрашивать то, что ребенку захочется вокруг себя. Точно также можно поступить с шоколадом, листьями шпината, отдельными ягодами и т.п.

Познавая мир через физические ощущения, детям позволяется ходить по траве, листьям, валяться на земле, выполнять различные движения со всем, что находится вокруг них: подбрасывать веточки, играть камушками, можно в своей деятельности использовать свою куклу, которая принесена из дома, или возить свою машинку по дорожкам. Специально подготовленного игрового материала педагоги на улицу не выносят. Задача учителя (помощника педагога): наблюдать, удовлетворять потребности и интересы ребенка по взаимодействию с окружающим миром, если ребенок попросит. Главное, чтобы дети учились у себя самих, у своих сверстников и у взрослых, но не прямо, а полученные знания и впечатления включали бы в контекст своей деятельности, таким образом, перерабатывая их.

Дети дошкольного возраста также делятся на 3 возраста: 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет и с 6 лет начинается обучение в начальной школе. Обычно детские учреждения начинают свою работу 8.00 и заканчивают в 16.00, но по желанию родителей время пребывания детей в дошкольном учреждении может быть изменено с 7.30 до 18.20. Состав детей дошкольной группы и педагогов в течении учебного года не меняется, в следующем учебном году группа детей остаётся неизменной, новых детей в нее не добавляют, а педагоги должны каждый год меняться. Это необходимо для того, чтобы дети учились взаимодействовать с любыми взрослыми, в зависимости от обстоятельств.

В начале учебного года координатором совместно с учителями-воспитателями определяется тема, над изучением, которой детский сад будет работать весь год, но каждый месяц определяется подтема, в той или иной мере раскрывающая и дополняющая основную тему года. Однако, развитие выбранной на учебный год темы зависит от творчества, фантазии, возможности и подготовленности конкретного педагога в каждой группе.

Например, тема: «Червячок: как он растет и становится бабочкой». Младшие дети знакомятся с растениями, где могу жить червячки, а старшие – лепят, рисуют, считают, занимаются исследовательской деятельностью, т.е. через червячков открывают для себя окружающий мир. Фантазия и творчество – это то, что максимально итальянские учителя развивают у дошкольников. Все дети каждый день много рисуют, при этом независимо от возраста, они могут пользоваться самыми разнообразными материалами: фломастерами и

карандашами для отражения первых впечатлений, и ладошкой, пальчиками, а также деревянными палочками для прорисовки необходимых деталей. Если возможно, то эти работы объединяются в одно большое полотно или панно и вывешивается для родителей. Считается, что, выполняя рисунок, ребенок проживает какое-то своё представление реальности, и это представление важнее внешнего изображения.

Каждый день в детском саду для всех детей одновременно начинается с «утреннего круга», где каждый ребенок определяет для себя тот вид деятельности, которым он хотел бы заниматься в рамках спонтанно появившейся задачи, сложившейся из догадок, вопросов, случайно возникших в ходе детских рассуждений и интересов, а обсуждение с учителем реализации задуманной задачи может проходить и на протяжении всего дня.

Учитель (педагога, работающего в детских садах Италии, называют «учитель», а не воспитатель, как в российском образовании) является частью группы и ему в работе часто помогают помощники, студенты педагогических факультетов, т.к. на занятиях дети делятся на подгруппы, «маленькие острова» и каждому острову необходим старший член группы. Члены «островов» могут меняться в зависимости от вида деятельности по реализации выбранного задания. Во время выполнения задания взрослый не должен подсказывать, давать готовую схему, ребенок должен сам пройти путь в неизведанное и получить свое видение на предполагаемый результат. Лишь иногда педагог может предложить малышу сделать паузу в работе, чтобы полученная информация обрела новое качество.

Занятия особенно по времени не регламентируются, тем более, что в первой половине дня дети не гуляют, а смену деятельности учителя предлагают изменить в игровой форме, словно продолжая в другом виде деятельности начатое исследование. Одной и той же темой ребенок может заниматься до тех пор, пока у него не пропадет к ней интерес. Кроме того, считается, что малышу следует давать максимальную возможность сравнивать себя с собой и с окружающим миром, а учить дошкольника можно лишь тому, чем он сам хочет овладеть или к чему проявляет повышенный интерес.

Никаких занятий по методикам дошкольного воспитания, принятых в российских детских садах нет, все занятия носят интегрированный характер, а дети усваивают получаемые ими знания в зависимости от их индивидуальных способностей, возможностей и настроения. И хотя специально чтению, письму и счету дошкольников не обучают, но, если ребенок использует в реализации своих заданий буквы, цифры, различные приемы измерения, компьютер, то это всячески поощряется. При неправильном или не точном изображении букв и цифр детей не поправляют, и считается, что письмом и математикой ребенок и так овладеет, т.к. они непосредственно связаны с жизнью и бытом человека.

Взрослый, если к нему обращается малыш за помощью, должен только слегка корректировать самостоятельную потребность ребенка в получении новых знаний и его переходе, таким образом, на следующую ступень миропонимания.

Интересен, с нашей точки зрения, подход к изобразительному искусству, которое рассматривается как инструмент мышления человека. Например, ребятам было дано задание нарисовать снеговика. Образ снеговика каждым ребенком был представлен по-своему: вид сверху, сбоку, удлиняющимся в виде тени, главное, чтобы ребенок мог интегрировать в изображении свои наблюдения и воображение, а затем пояснить, чем было вызвано такое видение образа снеговика.

Дети могут копировать фотографии, сделанные вместе со взрослыми, особенно им интересны разные виды одного и того же изображения, но с разных сторон, в разное время суток, а также в разные времена года. Привлекают ребят и собственные фотографии, где они выполняют какую-то работу, обращая внимание на сосредоточенность сверстников, их эмоциональные проявления при анализе своих работ.

Отражением мира взрослых и желание найти свое место в этом мире достаточно ярко проявляются в детских проектах. Педагогами поддерживаются самые сложные и неоднозначные идеи детей. Например, тема проекта «Что делает город для детей, что могут сделать дети для города?» Главное, по мнению итальянских учителей, – это поддерживать и развивать появившиеся идеи, не следует отказываться от сложных тем, а любые проблемы при реализации идеи, решаются «мозговым штурмом», т.е. совместным участием в реализации проекта всех ребят. Это позволяет стимулировать каждого ребенка на раскрытие значимой для него проблемы (задачи), предоставит возможность проявить способности и умение выстраивать коммуникации, а педагоги должны уметь по ходу проекта встраивать в него учебное содержание. Над проектом может работать как вся группа, так и подгруппы по 2 – 6 человека, в зависимости от направления исследования. Разработка проекта может осуществляться от нескольких дней до целого месяца.

Следует отметить, что с позиции педагогов-дошкольников (или учителей, как они себя называют) процесс обучения должен быть направлен на создание провокационных ситуаций, которые будут способствовать интеллектуальному и эмоциональному отклику ребенка на те или иные проблемы окружающего мира, потребности их обсуждать, а при подведении результатов, следует комментировать только саму работу или реализацию идеи, а не уровень умений детей. Взрослый, который работает с дошкольниками должен научиться наблюдать, слушать и обладать творческими умениями, т.к. именно эти составляющие, по мнению итальянских учителей, и являются существенными источниками познания. Самообучение, самопознание и самообразование

педагога зависит от его умения смотреть на мир глазами ребенка, по-иному обсуждать прошлое и, обсуждая это прошлое с детьми, по-новому смотреть в будущее.

Никаких критериев качества, получаемых детьми знаний в детских садах Италии не существует. Главное, при переходе ребенка-дошкольника в школу, это: понимать, что говорят люди вокруг него, справляться с необходимыми бытовыми проблемами: уметь пользоваться столовыми приборами, самостоятельно одеваться и соблюдать гигиенические и, отчасти, этикетные правила, принятые в мире взрослых.

*Литература*

1. Сухова Е.И. Следующий шаг в будущее. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2015. № 3. С. 18-23.
2. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Инновации в образовании. М.: Букстрим, 2013. – 400 с.
3. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник)/ Учебное пособие. М.: Экон-Информ, 2012. – 309 с.

***Карпова С.И.,***
*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: karpova_svetlana@inbox.ru*
***Рудницкая Н.М.,***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: natasharud01@yandex.ru*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Театрально-игровая деятельность в дошкольном возрасте, включающая художественное слово, драматизацию, изобразительное искусство, музыку, пластику, танцевальное и игровое творчество, является синтетическим по своей природе видом детской художественной деятельности, в котором художественный образ формируется посредством интеграции нескольких видов искусств, каждый из которых активно влияет на процессы восприятия и воображения, составляющих основу художественно-творческих способностей. Художественно-творческие способности старших дошкольников рассматриваются как динамическое интегративное личностное образование, представляющее собой единство компонентов: когнитивного, мотивационного, деятельностно-творческого и оценочно-рефлексивного. Авторы предлагают*

*модель формирования художественно-творческих способностей старших дошкольников в процессе занятий театрально-игровой деятельностью.*

*Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, художественно-творческие способности, модель, этапы формирования, театрально-игровая деятельность*

*Theatrical and gaming activity in the preschool age, including the artistic word, dramatization, visual arts, music, plastic, dance and play creativity, is a synthetic type of children's artistic activity, in which the artistic image is formed through the integration of several arts, each of which actively influences the processes of perception and imagination, which form the basis of artistic and creative abilities. Artistic and creative abilities of older preschoolers are considered as a dynamic integrative personal education, which is a unity of components: cognitive, motivational, activity-creative and evaluative-reflective. The authors propose a model for the formation of artistic and creative abilities of older preschoolers in the process of teaching theater and gaming activities.*

*Keywords: children of senior preschool age, artistic and creative abilities, model, stages of formation, theatrical and gaming activities*

Проблема формирования художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста является частью более широкой и значимой проблемы художественно-эстетического развития личности ребенка в период дошкольного детства. Современный взгляд на эту проблему представлен в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, согласно которому художественно-эстетическое развитие предполагает формирование предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам сказок и художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [3].

Широкий спектр задач в области художественно-эстетического развития, представленный в стандарте, подчеркивает комплексный характер воздействия различных видов художественной деятельности на развитие ребенка в дошкольном возрасте и формирование его личности.

Театрально-игровая деятельность в дошкольном возрасте синкретична по своей природе, в ней органично сочетаются несколько видов искусств: художественное слово, драматизация, изобразительное искусство, музыка, пластика, танцевальное и игровое творчество. Основой театрально-игровой деятельности является игра-драматизация, которая часто служит канвой, в нее

дети могут включать различные сюжетные линии, ввести дополнительные роли, изменить концовку и т.д., поэтому театрально-игровая деятельность в дошкольном возрасте содержит богатейший потенциал для проявления творчества дошкольников и формирования художественно-творческих способностей.

Н.С.Карпинская, раскрывая и обосновывая потенциал театрально-игровой деятельности для развития детского художественного творчества и творческих способностей, подчеркивает сходство и различия игровой драматизации и сюжетно-ролевые игры. И в той и другой дети берут на себя определенные роли и действуют в соответствии с сюжетом игры. Но в сюжетно-ролевых играх дети отражают впечатления, полученные непосредственно от окружающей действительности, а в играх-драматизациях – впечатления от восприятия литературного произведения [1].

В игре-драматизации инициатива и творчество детей направлено на лучшее исполнение взятой на себя роли. Здесь ребенку необходимо не только воссоздать какой-либо из встречающихся в жизни персонажей, но и поставить его в условия, предложенные автором литературного текста. Художественный текст подсказывает, какие действия следует выполнять, но в нем нет указаний о способах их воплощения (движениях, мимике, интонациях). Именно в подборе выразительных средств создаваемых образов персонажей и проявляется детское творчество. Сохраняя замысел автора и основную идею художественного произведения, дети привносят в сюжет свои впечатления об окружающей действительности, реализуют свой жизненный опыт. Важно не только что изображается, но и как изображается, т.е. в драматизации очень важен качественный результат деятельности.

Педагогической основой организации процесса театрально-игровой деятельности является особенность восприятия дошкольниками искусства театра. Для того чтобы такое восприятие было наиболее полным, у детей следует формировать представления о том, что такое театр, что такое спектакль и как он рождается, кто такие режиссер, актеры, художники оформители и т.д. Исследуя структуру и содержательные характеристики художественно-творческих способностей дошкольников, следует исходить из специфики художественной деятельности, посредством которой эти способности формируются.

Исследователи (О.С. Акулова, Е.А. Антипина, Л.В. Артемова, В.Д. Ботнарь, Т.Н. Доронова, Т.И. Ерофеева, О.Л. Зверева, Е.В. Мигунова и др.) отмечают, что творчество дошкольников в театрально-игровой деятельности проявляется в следующих направлениях: как продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета); как исполнительское (эмоционально-выразительное исполнение роли); как оформительское (создание декораций, костюмов, атрибутов и пр.) [2]. Исходя из

специфики и особенностей реализации театрально-игровой деятельности в дошкольном возрасте, мы считаем, что художественно-творческие способности старших дошкольников, как динамическое интегративное личностное образование, представляет собой единство компонентов: когнитивного, мотивационного, деятельностно-творческого и оценочно-рефлексивного.

*Когнитивный компонент* содержит знания и представления детей о театральном искусстве, истории развития театра, о видах театра (драматический, оперы и балета, детский, театр кукол, театр зверей и др.), о людях, работающих в театре (режиссер, актер, художник-оформитель, осветитель, гример, суфлер и др.), специфике их профессиональной деятельности, знание правил поведения в театре.

*Мотивационный компонент* проявляется в устойчивом интересе к театрализованной деятельности, желании участвовать в инсценировках, оказывать помощь взрослым в организации спектакля (изготавливать декорации, костюмы и т.д.), проявление инициативы и активности на всех этапах работы над спектаклем.

*Деятельностно-творческий компонент* предполагает владение детьми навыками художественного восприятия литературного произведения, навыками театрально-игрового исполнительства, включающие способность творчески интерпретировать единицы сюжета на основе литературного произведения, умение пересказывать произведение от разных лиц, используя языковые и интонационно-образные средства выразительности речи, пантомиму, песню, танец; умение согласовывать свои действия с партнерами; владение элементарными навыками кукловождения; проявление фантазии в изготовлении декораций и костюмов к спектаклю.

*Оценочно-рефлексивный компонент* проявляется в способности ребенка объективно оценивать свое участие в спектакле, собственное исполнение роли и исполнение роли сверстниками, на основе представлений об оценочных критериях, включая в собственное оценочное суждение терминологию из области театрального искусства; умение отметить успех и недостатки в исполнении, объяснить и исправить их при повторном исполнении.

Нами была разработана модель формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в театрально-игровой деятельности. Модель включает трир этапа, каждый из которых акцентирует внимание на формировании определенных компонентов художественно-творческих способностей.

На первом этапе формируется когнитивный компонент, включающий первоначальные знания и представления детей о театральной культуре, истории развития театра, его видах, театральных профессиях, правилах поведения в театре и т.д. Одновременно с беседами о театре, следует формировать у

дошкольников навыки художественного восприятия литературного произведения: понимание главной идеи произведения, характера и роли главных и второстепенных персонажей, взаимосвязи событий, средств языковой выразительности разных литературных жанров (сказки, рассказы и т.д.). Требования к отбору произведений детской художественной литературы: текст должен иметь воспитательную ценность, с чёткой последовательностью событий и действий, с художественной выразительностью языка, простотой построения фразы, эмоциональной насыщенностью.

На втором, (основном) этапе, активно формируются мотивационный и деятельностно-творческий компоненты, проявляющиеся в развитии интереса у детей к театральному искусству, к инсценированию сюжета литературного произведения, стремлении и желании рассказать текст от лица разных персонажей с использованием соответствующей мимики и пантомимики, интонационно-выразительных средств речи и т.д. Хорошо зарекомендовала себя в работе с дошкольниками на занятиях театральной деятельностью методика Н.С. Карпинской, включающая следующую последовательность: сначала дети коллективно воспроизводят текст литературного произведения; потом каждый ребенок пересказывает содержание произведения от лица разных персонажей; затем дети выполняют ряд творческих заданий (этюды на воспроизведение различных эмоциональных состояний: радость, страх, гнев и т.п., пантомимические этюды на воспроизведение различных действий «рубить дрова», «нести чемодан», «нюхать цветы» и т.д.); потом читают произведение по ролям и постепенно начинают инсценировать отдельные эпизоды произведения, стихи, небольшие рассказы и сказки [1].

На данном этапе велика роль других видов художественной деятельности, таких как музыкальная и изобразительная. Музыка помогает «вжиться в роль», почувствовать эмоциональное состояние персонажа, посредством музыкального движения и песенного творчества передать характер героев, способствует восприятию динамики развития сюжета. Навыки изобразительной деятельности востребованы в оформлении спектакля, в изготовлении декораций, различных атрибутов и т.д.

На третьем, заключительном этапе, активно формируется оценочно-рефлексивный компонент способностей, проявляющийся в объективной самооценке ребенком своих действий и возможностей, а также действий своих сверстников. Этому способствует рефлексия, проведенная в форме вербальной самооценки по итогам выступления дошкольников в спектакле. Особая роль в данном процессе принадлежит педагогу, который высказывает свою оценку в форме аргументированного суждения, например, разъясняет допущенные ошибки и их причины, показывает приемы исправления ошибок, представляет образцы деятельности, которые для ребенка являются критериями правильности

выполнения. На основе этих критериев ребенок оценивает свои действия и действия сверстников. Основным принципом педагогической работы на данном этапе является категорический отказ от осуждения детей, допустивших ошибку, и ориентация на создание ситуации успеха. Важно при активной поддержке педагога сформировать у каждого ребенка положительный опыт сравнения своих достижений с результатами и достижениями сверстников, умение применять нравственные критерии при оценке и самооценке успешности в выполнении ролевых действий и игрового общения.

Модель формирования художественно-творческих способностей в процессе театрально-игровой деятельности представлена на рисунке 1.

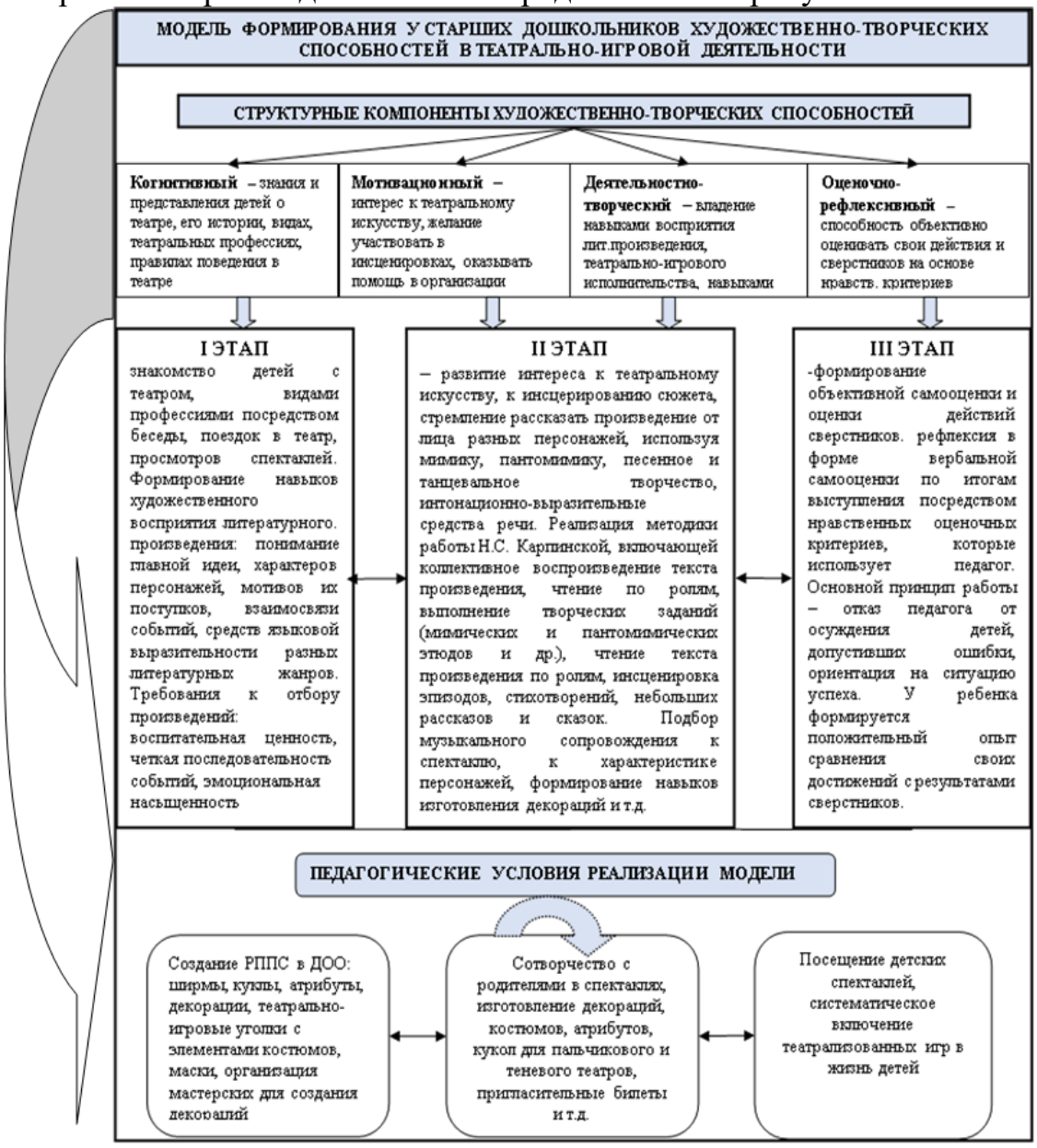



*Рисунок 1.* Модель формирования художественно-творческих способностей старших дошкольников посредством театрально-игровой деятельности

Реализации модели формирования художественно-творческих способностей у старших дошкольников в образовательной практике будут способствовать следующие педагогические условия:

- создание в дошкольной образовательной организации и в групповых комнатах развивающей предметно-пространственной среды, активизирующей творческие проявления детей к созданию замысла, составлению сюжета, придумыванию ролевых диалогов и т.д, организация мастерских для изготовления атрибутов, костюмов, масок, декораций;

- сотрудничество и сотворчество с родителями (членами семьи), участие родителей в подготовке спектаклей, театральных инсценировок на праздничных утренниках, исполнение ролей по желанию родителей и т.д.;

- систематическое общение детей с театром, посещение детских спектаклей, формирование сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций с учреждениями искусства и культуры, расположенными в городе, с целью объединения образовательных ресурсов каждого из партнеров для реализации задач художественно-эстетического воспитания детей.

*Литература*

1. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская – М.: Педагогика, 2008. – 152с.

2. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб.-метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. - 32 с.

***Виноградова Н.А.,***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: vinogradova43@mail.ru*
***Сидоренко В.А.***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: 080507.111v@gmail.com*

## СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

*В статье рассматриваются вопросы управления дошкольной образовательной организацией в новых социально-экономических условиях. Значение управленческих стратегий и их реализация.*

*Ключевые слова: стратегии организации, социальная стратегия, достижение результатов, мотивационный подход в управлении.*

*The article takes up the questions connected with the management of a pre-school educational organization in the new socio-economic conditions, importance of management strategies and their implementation.*

*Keywords: organization strategies, social strategy, achievement of results, motivational approach in management.*

Сложные изменения, происходящие в экономической и социальной сферах общества, обуславливают множество проблем, что отражается и на деятельности дошкольных образовательных организаций. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет цели дошкольного образования. В условиях его реализации для каждой дошкольной образовательной организации (ДОО) важен ее социальный статус, репутация в создании необходимых условий для обеспечения равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования и сохранении единого образовательного пространства Российской Федерации.

В новых социально-экономических условиях управление рассматривается как многофункциональная деятельность участников социального процесса, которые ориентированы на результат и развитие.

В связи с этим качество управления - это деятельность, способная противостоять вызовам времени и обеспечивать достижение образовательной организацией поставленных целей.

Управленческие действия руководителя выполняют необходимую миссию по регулированию совместного труда людей, но при этом немаловажное значение имеет выбор управленческих стратегий, что для руководителей часто бывает достаточно сложно и ответственно.

Общая стратегия организации – это деловая концепция ее функционирования и развития на заданную стратегическую перспективу, представленная в виде системы важнейших управленческих решений и программы адекватных действий, которые способны реализовать данную концепцию, обеспечить конкурентные преимущества и приемлемую эффективность организации [3, с.435].

Исследователями описаны разнообразные стратегии, которые можно применять и в образовательных организациях, одна из которых стратегия конкурентного позиционирования (СКП), включающая в себя как подсистему продуктивно-маркетинговую стратегию (ПМС) и функциональные стратегии: операционную (производственную) стратегию; стратегию организационно-структурных преобразований; стратегию маркетинга; финансовую стратегию и

др. В педагогическом менеджменте выделяется образовательная стратегия, которая направлена на решение образовательных целей и задач ДОО.

Социальная стратегия выделяется отдельно, которая предполагает конкретные управленческие решения руководства, направленные на выполнение социальных функций организации по отношению к обществу в целом и к различным группам людей, заинтересованных в ее существовании [2, с.109]. Реально существующее состояние и особенности ДОО определяют выбор стратегий и их комплексирование.

Проектирование социальных стратегий в управлении по достоинству оцениваются руководителями, так как ДОО функционируют и развиваются в условиях рынка и работают на конечный результат. В этой связи необходимость социального развития организации, работа с кадрами, которые должны решать поставленные задачи, значительно возрастает. Усиление кризисных явлений порождает необходимость разработки мероприятий, направленных на коррекцию ситуации. А значит, социальные стратегии приобретают особую значимость.

К педагогическому процессу подключается социальное восприятие среды родителями и педагогами. Цепочка взаимосвязи несет в себе закономерность поведенческого аспекта. Решение вопросов цепочки зависит от управляющего звена образовательной организации. В связи с этим главным рычагом является создание условий для реализации профессиональных знаний педагогов, их педагогического мастерства и инициативы, создание системы управления, ориентированной на социальные приоритеты, а значит на социально-значимые виды управления: поведенческий аспект трудового коллектива, гуманность управления, демократичность, вовлечение в новые виды инновационного взаимодействия всех участников (педагогов, детей, родителей) на основе социального партнерства.

Для достижения целей управления предполагается использование не только материальных и финансовых ресурсов, но и кадровых (труда, интеллекта, мотивов поведения), так как главный капитал ДОО - это люди, и значение человеческого фактора будет только усиливаться.

Применение мотивационного подхода в управлении описано в работах В.А. Гурова, который определил несколько положений современного управления, которые включают в себя разработку собственной концепции управления и позиции педагога. Исследователь предлагает следующую последовательность действий в заданном направлении:

– анализ фазы развития педагогического коллектива (стабилизация, функционирование, развитие);
– создание проблемных групп;
– создание системы контроля для поддержки процесса [1].

Руководитель, решая задачу мотивации педагогического коллектива на достижение результатов в создании оптимальных условий для личностного развития каждого ребенка, привлечение педагогов к участию в управлении ДОО и повышению собственного профессионального уровня, максимально должен использовать административные, финансовые и личностные ресурсы. Для этого ему необходимо иметь знания о психологических механизмах, определяющих направленность поведения человека, методах и формах воздействия на его мотивацию.

Социальная стратегия управления направлена на социализацию личности и увеличение ее вклада в развитие организации. Данная стратегия включает следующие позиции:

- условия, охрана и безопасность труда;
- материальное вознаграждение трудового вклада;
- социальная защита работников;
- социально-психологический климат коллектива;
- социальная инфраструктура организации и др.

Социальные стратегии, как правило, особенно востребованы в условиях неустойчивой среды, что связано с рядом причин: конкуренцией на рынке труда, привлечением квалифицированного персонала, способного работать в инновационных условиях, омоложением педагогических коллективов, интенсификацией и формированием особого стиля внутриорганизационных отношений, корпоративной этики, а также предложением социального пакета и льгот. При этом должны создаваться благоприятные условия для деятельности работников, для проявления их способностей и возможностей.

Анализируя современные практики управления образовательными организациями, можно выстроить алгоритм применения социальной стратегии, который включает в себя несколько этапов.

Первый этап–стратегическая аналитика – это определение инструментария и проведение анализа социального развития ДОО, изучение кадровой политики, определение удовлетворенности родителей образовательными услугами дошкольного образования. Через анкетирование родителей можно узнать уровень удовлетворенности качеством образовательных услуг, а педагогов - выявление сильных и слабых сторон их педагогической деятельности. Изучение уровня социального развития дошкольной организации, в частности, получение развернутых сведений по педагогическому персоналу, возможно по методике А.Л. Кузнецова, адаптируя ее под условия ДОО. Данная методика нацелена на составление социального паспорта организации с нормативными значениями социальных параметров. Первая часть паспорта — «Гуманизация труда», где отражены три блока: «Социальная структура коллектива», «Условия труда и культурно-бытовые условия», «Оплата и дисциплина труда». Вторая часть -

«Социальная инфраструктура» (условия качества трудовой жизни), а также, используя SWOT-анализ, определяются сильные и слабые стороны социального развития дошкольной организации, возможности и угрозы. Результаты обрабатываются и на их основе проектируются последующие цели [2].

Второй этап–разработка стратегии- проектируются мероприятия, предложения и рекомендации, определяются критерии и показатели социального развития организации, которые должны быть конкретными и реально выполнимыми. Эти мероприятия согласовываются с функциональными службами и передаются в рабочую группу.

Третий этап - процесс реализации социальной стратегии (запуск стратегии, реализация стратегических изменений, завершение стратегии) представляет собой встраивание данной стратегии в общую базисную стратегию, и она, в процессе интеграции с другими стратегиями, займет свое определенное место и будет решать свои специфические задачи , используя современные методики и технологии социального развития персонала, но при этом данный процесс является настоящим творческим действием, которое предполагает высокопрофессиональный мониторинг, анализ и оценку результатов реализации стратегии, а также ее адекватную, системную коррекцию в виде эффективных стратегических изменений [3, с.280,286].

В рамках реализации общей стратегии проводится контролинг и рефлексия деятельности, где вносятся конструктивные предложения по коррекции специализированных частных стратегий и по стратегической деятельности образовательной организации.

Таким образом, социальная стратегия в системе управления образовательными организациями, в том числе и ДОО, рассматривается как значимая в современном управлении. Ее реализация обеспечивает рост социальной эффективности, нацеливает на саморазвитие педагогов, на участие в управлении ДОО и, наряду с экономической эффективностью, является важнейшей предпосылкой и условием достижения реального результата деятельности.

*Литература*

1. Гуров,В.А. Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей [Электронный ресурс]: автореферат / В.А. Гуров. - URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika (дата обращения: 09.03.2018).

2. Захаров, Н.Л., Кузнецов, А.Л. Управление социальным развитием организации [Текст]: учеб. пособие / Н.Л. Захаров, А.Л. Кузнецов. — М.: ИНФРА-М,2015. — 208 с.

3. Попов, С.А. Актуальный стратегический менеджмент. Видение – цели – изменения [Текст]: учеб. практич. пособие/ С.А. Попов. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 448 с.

***Ларионова Л.И.,***
*д.псих.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: larionova.ling@yandex.ru*
***Трофимова Н.И.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: nina999922@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ РЕСУРСОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Статья посвящена проблеме активизации когнитивных ресурсов детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к данной теме в психологии. Это связано с несколькими причинами. Дошкольный возраст является значимым этапом становления способностей человека - двигательных, познавательных, творческих и других. В этом возрастном периоде происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и органами движения, что создает благоприятные условия для начала формирования у ребенка общих и специальных способностей. Развитие когнитивной сферы очень важно в дошкольном возрасте. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент интеллекта, а усвоение образных форм познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию понятийного мышления. В конце дошкольного возраста у ребенка складывается первичная картина мира и зачатки мировоззрения. Поиск условий развития когнитивных способностей диктуется задачами совершенствования системы образования. Изучение когнитивной сферы детей необходимо для выявления резервов ее развития и внедрения более современных методов обучения.*

*Ключевые слова: ресурс, когнитивные ресурсы, ментальные ресурсы, активизация, дошкольный возраст.*

*The article is devoted to the problem of activating the cognitive resources of children of the senior preschool age in psychological and pedagogical literature. At present, there is an increased interest in this topic in psychology. There are several reasons for this. Preschool age is an important stage in the formation of human*

*abilities - motor, cognitive, creative and others. In this age period, the work of all analyzers is improved, the development and functional differentiation of individual parts of the cerebral cortex, the connections between them and the movement organs, which creates favorable conditions for the beginning of the child's general and special abilities. Development of the cognitive sphere is very important in the preschool age. It is in the preschool age that the figurative foundation of the intellect is laid, and the assimilation of figurative forms of cognition brings the child to an understanding of the objective laws of logic, promotes the development of conceptual thinking. At the end of preschool age, the child develops a primary picture of the world and the beginnings of a world outlook. The search for conditions for the development of cognitive abilities is dictated by the tasks of improving the education system. The study of the cognitive sphere of children is necessary to identify the reserves of its development and introduce more modern methods of instruction.*

*Based on the critical analysis of psychological and educational literature, different points of view on the basic concepts, concepts, approaches to the study of cognitive resources, methods of their actualization are examined. The article compares the points of view on the problem of cognitive resources of both domestic and foreign authors. It is noted that the problem of resources is not sufficiently developed in the psychological and pedagogical literature, which makes it difficult to study it. The most promising is a systematic approach to the study of the problem of activation of cognitive resources, from the perspective of which the cognitive resource is viewed as a complex dynamic multi-level system that functions as part of intellectual activity of the individual and has many components related to each other.*

*Key words: resource, cognitive resources, activation, mental structures, intelligence*

Для рассмотрения проблемы активизации когнитивных ресурсов необходимо остановиться на определении понятия «ресурс».

Л.С. Выготский [1], Б.Г. Ананьев [11] рассматривали ресурсы личности в составе умственной деятельности, как сложное взаимодействие познавательных функций, составляющих фундамент общего интеллекта личности. В.А. Ганзен [цит. по: 5] и Л.А. Головей [8] под ресурсами понимает индивидуальные и личностные особенности человека, которые, преобразуясь под влиянием выполняемой деятельности, становится условиями личностного развития.

В научной психологии синонимами понятия «ресурсов» являются понятия «личностный потенциал» [6, ], «интеллектуально-личностный потенциал» [9, ]. Чаще всего, в психологии под ресурсом понимаются интеллектуальные, личностные, нравственные и другие характеристики [5].

Наиболее общим определением когнитивного ресурса по мнению ряда авторов [3; 10] является определение его через множество когнитивных

элементов, которые используются человеком в процессе переработки сложной информации. Когнитивный ресурс рассматривается как количественная характеристика когнитивной системы, а именно – мощность множества связанных когнитивных элементов, которые отвечают за активное создание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности. Когнитивный элемент - это функциональная минимальная единица когнитивной системы (например, размерность когнитивного пространства и т.п.) Совокупность активных и свободных когнитивных элементов детерминирует интеллектуальную продуктивность. По мнению В.Н. Дружинина [4], в каждый конкретный момент времени (одновременно) может активизироваться только часть когнитивных элементов из всей их совокупности. Активизация когнитивных ресурсов, релевантных условиям задачи, определяет успешность ее решения.

В исследовании Н.Б. Горюновой В.Н. Дружинина [3; 4] была сделана попытка операционального описания модели «когнитивного ресурса» как меры общего интеллекта. В исследовании была показана связь между уровнем общего интеллекта (определяемого по тесту Равена) и дескрипторами когнитивного интеллекта – размерностью когнитивного пространства, характеристиками иконической памяти, временем реакции выбора. Авторы пришли к выводу о том, что показатели иконической памяти и времени реакции выбора наиболее точно описывают симультанные характеристики когнитивного ресурса. Эти показатели коррелируют с успешностью выполнения теста Равена.

Важно отметить, что когнитивный ресурс является интегральной характеристикой, которая включает в себя ресурсы различных когнитивных показателей (в частности, ресурсы внимания). К области когнитивных ресурсов личности можно отнести также такие процессы, как ощущение, память, внимание, мышление и речь. В своей работе мы также придерживаемся понимания когнитивного ресурса как интегральной характеристики, включающей комплекс познавательных процессов, направленных на переработку информации.

Важной проблемой в психологии является развитие и активизация когнитивных ресурсов личности. Поиск условий развития когнитивных способностей диктуется задачами реформирования системы образования.

Неразвитость и нестабильность познавательных интересов, у дошкольников невысокая скорость мыслительных процессов позднее может привести к трудностям учебной адаптации и, как следствие, к непониманию программного материала в начальный период обучения в школе,

Принцип развития когнитивных ресурсов личности положен в основу многих существующих систем обучения: модульно-блоковой системы, системы освоения «укрупненных дидактических единиц», известной педагогической

системы В.Ф. Шаталова[цит. по 7], построенной на свёртывании учебного текстового материала с помощью кратких записей, условного изображения логических связей в блок-схемы (в виде опорных конспектов, плакатов, сигналов) с целью повторения, обобщения, систематизации и контроля усвоения изученного. Практическое овладение разными языками кодирования информации, использование в учебном процессе когнитивных схем активно практикуются и в обучении младших школьников: так развивающая системе Л.В. Занкова [цит. по 7], направлена на формирование у обучающихся целостной картины мира на основе интеграции науки, литературы и искусства с учетом трех основных линий общего психического развития ребенка – наблюдения, мышления и практических действий; в обучающей системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [цит. по 7], в которой дети осваивают учебное знание на понятийном научном уровне, овладевают новыми средствами учебной деятельности в виде знаковых моделей, а также способами деятельности. Доказали свою эффективность в развитии когнитивных ресурсов личности и технологии обучения, основанные на концепции формирования умственных действий П.Я. Гальперина, «содержательной абстракции» В.В. Давыдова [цит. по 7]. На развитие индивидуального когнитивного опыта направлена современная «обогащающая модель» обучения [10].

Применение различных стратегий активизации когнитивных ресурсов часто связывается с актуализацией метакогнитивных механизмов, применение разных стратегий активизации когнитивных ресурсов рядом авторам [2; 7] обычно связывается с актуализацией метокогнитивных процессов которые регулируют, контролируют и направляют интеллектуальную деятельность. При этом, если регуляторные механизмы недостаточно сформированы, то это влияет на активизацию когнитивных ресурсов,

Для построения знаний о мире, предметах, объектах, вещах, свойствах и явлениях в психических процессах дошкольника выступает действие по принципу «предмет/объект – образ – знак», что говорит о том, что развитие когнитивных ресурсов у детей дошкольного возраста будет эффективнее, если формировать системно-структурное, логическое мышление, творческое воображение, зрительную и речевую память, а также внимание. В ходе формирования понятия у детей развиваются такие интеллектуально-речевые способности, как классификация, смысловое соотношение, элементарное умозаключение (в процессе нахождения неявных, скрытых признаков объектов), аналитическое вычленение, система логических операций, вербальная гибкость, оперативная память, символическое опосредование, креативность, осуществление мысленной рефлексии при составлении и выражении определения и др.

Поскольку мыслительные процессы дошкольников связаны с конкретным наглядным материалом, большое внимание в процессе развития когнитивных ресурсов должно уделяться игровым заданиям с системной визуализацией, а также кодированию (переводу словесной информации на язык знаков), декодированию (чтению информации, представленной в знаках, способам её получения и переработки) и творческой деятельности по созданию собственных знаковых средств.

Таким образом, анализ психолога –педагогической литературы позволил установить, что проблема активизации когнитивных ресурсов недостаточно исследована в психологической науке. Это связано с содержательной неопределенностью, размытостью самого термина «когнитивный ресурс», нечетким описанием условий его актуализации. Проблема выявления и актуализации когнитивных ресурсов у дошкольников недостаточно изучена,

Перспективным на наш взгляд, является поиск подходов и разработка технологий активизации когнитивных ресурсов у детей дошкольного возраста, основанных на системном подходе.

*Литература*

1. Выготский Л.С Собрание сочинений в 6 т., Т. 4 / Л. С. Выготский. М.: РАО Говорящая книга, 2005.

2. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111-114.

3. Дружинин В. *Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2010. 368 с.

4. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество. М., 2011. 116 с.

5. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей//Ментальные ресурсы личности : теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума/Отв,ред, М.А.Холодная, Г.В .Ожиганова .-М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2016. С. 239-244.

6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики /А. Н. Леонтьев. М.: Провещение, 2011. 584 с.

7. Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20-21 октября 2016г. /Отв, ред, М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» С. 383.

8. Психологическая зрелость личности: [монография] / Л. А. Головей; Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. психологии. СПб.: Скифия-принт, 2014. 238 с.

9. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. М.: Смысл, 2010. 334 с.

10. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. 2012. № 6. С. 84-93.

11. Человек как предмет познания / Б. Г.Ананьев. М.: Наука, 2000. 350 с.

***Полковникова Н.Б.,***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: polkovnikova.natalia@gmail.com*

## МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЕГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

*В статье представлен анализ некоторых научных подходов к определению понятия толерантности в межэтнической сфере с точки зрения актуальных проблем современного образования. Обозначены основные направления исследований вопроса о воспитании межэтнической толерантности в отечественной дошкольной педагогике. Обобщены универсальные педагогические условия воспитания толерантности как качества личности в дошкольном возрасте.*

*Ключевые слова: современное образование, воспитание толерантности, толерантное отношение, толерантное сознание, толерантное поведение.*

*Annotation. The article presents an analysis of some scientific approaches to the definition of the concept of tolerance in the interethnic sphere from the point of view of the actual problems of modern education. The main directions of studies of the issue of the education of interethnic tolerance in the national pre-school pedagogy are indicated. The universal pedagogical conditions for the education of tolerance as a person's quality in the preschool age are generalized.*

*Key words: modern education, education of tolerance, tolerant attitude, tolerant consciousness, tolerant behavior.*

Перспективы России обусловлены актуальным состоянием образования. Будущее зависит от того, каким его сделают наши потомки, какими людьми они станут. Современное государство и общество приходят к осознанию идеи

развития не путём накопления и совершенствования материальных объектов, а посредством формирования главного капитала – человеческого. В связи с этим Б.С. Гершунский [3] предполагает, что сегодня перед педагогической наукой и практикой выдвигается задача воспитания сообщества людей как субъектов созидания: движимых доброй волей, наделённых интеллектуальным и творческим потенциалом, опирающихся на нравственные ориентиры и этические ограничители. Образовательная политика нашей страны создаёт условия для реализации этой задачи на основе принципа гуманистического характера образования, который предполагает приоритет человека, свободное развитие его личности (Ст. 3 ФЗ от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации).

На пути решения данной перспективной задачи возникают значительные трудности. Одним из наиболее острых нынешних противоречий является резко усилившаяся социальная напряжённость на национально-этнической и религиозной почве. Его причина кроется в ментальной несовместимости людей и человеческих сообществ, населяющих нашу страну. Апеллируя к авторитетному мнению Б.С. Гершунского [3], следует отметить, что в отечественном образовании как советского периода, так и в современной Российской Федерации, не уделялось и не уделяется должного внимания вопросам развития ментальной совместимости различных наций и народностей.

В данном контексте Е.И. Лутовинова [5] отводит особую роль изучению национальных культур в образовательных учреждениях основного и дополнительного образования. Педагог предлагает формировать в российских гражданах этнокультурную компетенцию, опирающуюся на опыт усвоения основ традиционных народных культур, прежде всего – собственной, затем – тех, кто живёт по соседству. Подобный этнокультурный опыт предоставит возможность избежать непонимания специфики людей других культур, предотвратить конфликты на этнической почве, «… воспитывать толерантное отношение к «чужакам» [5, с. 4].

Анализ научно-теоретической литературы выявил интерес современных российских исследователей к вопросам изучения национальных характеров и национальной ментальности; особенностей культур разнообразных народов, населяющих сегодня Россию: их национального уклада жизни, ценностей и идеалов; а также обращение к проблематике этнической идентичности и межэтнических отношений, адаптации мигрантов к новой культурной среде; воспитания толерантного отношения к представителям иных национальностей. С.К. Бондырева [1] отмечает, что, несмотря на сходство понимания в обществе феномена толерантности, сегодня это явление изучается в человековедческом знании с разнообразных позиций. Различные подходы к трактовке толерантности

рассматриваются в научных работах С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова [1], И.Б. Гриншпуна [4], Г.У. Солдатовой [8], Т.Г. Стефаненко [2] и других.

В трудах С.К. Бондыревой [1] толерантность представлена, с одной стороны, системоорганизующим компонентом в организации и развитии общества, непременным условием выживания, а с другой – инструментом регулирования социальных отношений. Воспитание межэтнической толерантности предполагает формирование толерантного отношения, толерантного сознания и толерантного поведения у всех субъектов образовательного процесса в ходе культурного взаимодействия и диалога, утверждает учёный. Непременным условием становления толерантности межкультурный диалог называют также Т.Г. Стефаненко и соавторы [2].

В том же ключе рассматривает толерантность как психическое явление И.Б. Гриншпун [4]. Исследователь трактует толерантность в связи с готовностью субъекта к взаимодействию. Диагностическая и формирующая работа, охватывающая воспитание толерантности, обусловлена, по мнению психолога, следующими направлениями: установочным, отношенческим, когнитивным, волевым, поведенческим и рефлексивным.

В совместной работе С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова [1] высказывается мнение, что проблема толерантности возникает лишь в случае, когда индивиду требуется сдерживать собственные негативные проявления в оценках, отношениях, в поведении. При позитивных отношениях и побуждениях вопрос толерантности перед человеком вообще не встаёт. В связи с этим педагогический путь воспитания толерантности видится учёным в формировании культуры оценки, ценностного отношения к окружающим. Аналогично этому Г.У. Солдатова [8] изучает толерантность в контексте идеи общечеловеческих ценностей: с позиций уважения прав другого, всеобщего единства и взаимосвязи людей.

Социальная потребность и, как следствие, педагогическая задача воспитания у детей межэтнической толерантности в качестве условия и средства организации отношений в обществе будущего [1] на сегодняшний день представляется нам наиболее актуальной проблемой дошкольного образования. По-нашему мнению, успешное воспитание толерантности в сфере межэтнических отношений возможно при условии начала педагогической работы с первых лет жизни ребёнка. Современные дошкольные образовательные организации обладают значительным потенциалом в данной связи.

Научные исследования, посвящённые сначала интернациональному воспитанию, а затем воспитанию этнотолерантности и этики межнационального общения, охватывают значительное время в развитии отечественной науки и в дошкольной педагогике связаны с именами О.В. Акуловой, М.И. Богомоловой,

В.Д. Ботнарь, Р.И. Жуковской, Л.М. Захаровой, Н.Г. Капустиной, Е.И. Радиной, Э.К. Сусловой и других.

Интересы современных исследователей Е.С. Бабуновой; О.О Виноградовой, А.В. Яграшевой и А.А. Тембербековой; О.В Гончаровой и С. Чен; А.В. Гришиной и У.А. Исмаиловой; Н. Ежковой; Т.В. Забельской; Н.В. Поповицкой; Н.П. Флегонтовой сосредоточены вокруг вопросов организации поликультурного пространства и решения педагогических задач культурной интеграции в дошкольной образовательной организации. Проблематика этнокультурной социализации и особенностей детской личности в поликультурных условиях раскрывается в работах Н.И. Афониной, Е.С. Бабуновой и Х. Кючукова. Психолого-педагогические условия успешного этнокультурного взаимодействия субъектов процесса дошкольного образования являются предметом изучения Н. Белянковой; И.О. Гариповой; Л.М. Корниловой; Л.М. Костиной, Т.В. Александровой, И.А. Хоменко и Н.Н. Искра; В.И. Пищик; Т.В. Наумовой и других.

В русле традиционного для нашей педагогической науки деятельностного подхода педагогический процесс, направленный на воспитание этики межнационального общения, строится с учётом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов развития ребёнка дошкольного возраста [7]. Формирование в дошкольном возрасте этнотолерантности, уважения к людям иной национальности, принятия другой культуры сопровождается универсальными педагогическими условиями воспитания [6]. К ним можно отнести установление соответствующего стиля взаимоотношений между взрослыми людьми, сотрудниками дошкольной образовательной организации и родителями воспитанников. Уважение взрослых к людям другой национальности, внимание и интерес к иной культуре является необходимой частью современного стиля педагогического общения.

Ещё одним обязательным условием успешности педагогической работы по воспитанию межэтнической толерантности служит уважение взрослых, в первую очередь педагогов, к личности растущего человека, признание его ценности и права на индивидуальность независимо от национальной принадлежности. Воспитателю необходимо создать для всех детей группы поддерживающую эмоциональную обстановку, которая стимулирует положительное эмоциональное отношение, проявление толерантности к людям другой национальной принадлежности.

Воспитанию этнотолерантности способствует вся организация жизни ребёнка в детском саду: общение дошкольников со сверстниками и взрослыми в общих играх и занятиях, на прогулках и в труде, совместный приём пищи и другие. Режим жизни детей раскрывает широкие педагогические возможности накопления и закрепления личного опыта положительных взаимоотношений

дошкольников разных культур, преодоления нежелательных форм поведения детей к людям других национальностей. Воспитателю нужно стремится привить детям уважение, добрые чувства, внимательность и отзывчивость к людям независимо от этнической принадлежности. Основу дружелюбной атмосферы в группе составляют собственные эмоциональные проявления взрослых, ровное, одинаково заботливое отношение воспитателя ко всем детям и их родителям, профессиональная забота и помощь педагога каждому.

Цели, задачи и содержание современного российского дошкольного образования предоставляют педагогам широкие возможности для формирования всесторонне и гармонически развитой детской личности, для закладывания базиса творческого саморазвития воспитанников [7] на основе этнокультурного и гражданского самоопределения, национальной традиции, а также на основе ценностей российской и мировой культуры.

Проведённое нами в 2017 году пилотажное исследование педагогической деятельности 84 воспитателей дошкольных образовательных организаций города Москвы, позволило констатировать существенные затруднения в осуществлении работы по поликультурному образованию детей дошкольного возраста. В результате анкетирования, анализа педагогической документации и наблюдений были зафиксированы многочисленные факты, которые позволили прийти к выводу об отсутствии целенаправленности и систематичности в проектировании и осуществлении педагогического процесса по поликультурному образованию в группах дошкольных образовательных организаций. Можно предположить, что такое положение дел связано с отсутствием в профессиональном арсенале воспитателей общекультурных и профессиональных знаний, а также специальных педагогических технологий поликультурного образования дошкольников. Решение противоречия между актуальной потребностью в поликультурном образовании воспитанников детских садов и отсутствием использования современных педагогических технологий в данном направлении. Специально организованный педагогический процесс по формированию толерантности как интегративного качества личности в дошкольном возрасте позволит в дальнейшем избежать межэтнических распрей, непонимания представителей иной культуры, межнациональной вражды.

*Литература*

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.

2. Выскочил А.А., Дятлова Е.В., Стефаненко Т.Г. и другие. Толерантность в межкультурном диалоге / Отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2005. 372 с.

3. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. 120 с.

4. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. научно-методических статей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 368 с. С. 31–40.

5. Лутовинова Е.И. Традиционная русская культура в системе подготовки специалистов: учеб. пособие. М: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: «МОДЭК», 2014. 184 с.

6. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г. Нечаевой и Т.А. Марковой. М.: Просвещение. 1975. 256 с.

7. Савенков А.И. Педагогическая психология в 2 ч. Часть 2. М.: 2017. Сер. 58.

8. Солдатова Г.У. Толерантность – норма жизни в мире разнообразия // Вопросы психологии. 2002. №1. С. 132–135.

***Мурашова В.В.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: victoryamur@mail.ru*

## ТЬЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*В статье освещается проблема значимости индивидуализации образования. Автор оценивает важность роли тьютора в формировании личности с раннего возраста. В статье представлены основные формы тьюторского сопровождения, цели и задачи тьютора. Автор рассматривает необходимость и важность введения должности тьютора в дошкольных образовательных организациях.*

*Ключевые слова: Педагогика, тьютор, дошкольная образовательная организация, индивидуализация образования, сопровождение в образовании.*

*The article highlights the problem of the importance of individualization of education. The author evaluates the importance of the role of tutor in the formation of personality from an early age. The article presents the main forms of tutoring, goals*

*and tasks of the tutor. The author considers the necessity and importance of introducing a tutor position in pre-school educational organizations.*

*Key words: Pedagogics, tutor, preschool educational organization, individualization of education, support in education.*

Тьютор – относительно новая для Российской системы образования профессия. Несмотря на то, что круг его обязанностей вполне очерчен и уже закреплен на законодательном уровне, деятельность тьютора остается динамично развивающейся и имеет множество форм и вариантов исполнения.

Так, основными формами тьюторского сопровождения являются:

- тренинги
- индивидуальная тьюторская консультация (беседа)
- тьюториал - тьюторский семинар
- тьюторская проба (организации ситуации, где будет возможность попробовать себя, продемонстрировать свои умения, возможности).
- образовательные события (направлены на развитие мотивации, активное проживание событий своего маршрута – творческие мероприятия, спортивные события, мероприятия годового плана – педсоветы, мастер-классы, конкурсы и др.) [5]

Тьютор относится к сопровождающему типу профессий в сфере образования. Так кого же должен тьютор сопровождать, и с какой целью? Чаще всего, тьюторство связывают с процессом индивидуализации образования. И несмотря на то, что индивидуальный подход благоприятно сказывается на работе абсолютно с каждым ребенком, в системе общего образования наибольшую актуальность имеет работа тьютора в инклюзивном образовании. Таким образом, деятельность тьютора направлена на помощь детям с ОВЗ, одаренным детям, гиперактивным и другим детям с «особенностями».

Профессия тьютора относится к классу преобразующих профессий. Таким образом, тьютор «запускает» процесс развития, преобразования и совершенствования человека. Целью его профессиональной деятельности является сопровождение в реализации и освоении индивидуальной образовательной программы его подопечного.

Тьюторство зародилось в системе высшего образования в Англии. В России на сегодняшний день тьюторство получило наибольшее распространение в системе среднего образования. Но является ли необходимым и актуальным выделение должности тьютора в дошкольном образовании?

На наш взгляд, индивидуальный подход к образованию и сопровождение детей в образовательном пространстве на всех этапах, являет собой весьма благоприятный фактор повышения успеваемости, адаптации и самореализации детей. Чем раньше нуждающемуся ребенку будет оказана профессиональная

поддержка, тем более успешным будет его дальнейший путь в образовании, да и в жизни в целом.

С самого раннего возраста дети проявляют свои уникальные черты и потребности, и соответственно, нуждаются в различного рода условиях, для наиболее продуктивного развития своих способностей. Как минимум, нужны и условия для освоения программы, которая рассчитана на всех детей данной возрастной категории.

В современных реалиях общего дошкольного образования, вопрос индивидуализации более чем актуален. При имеющихся нормах наполняемости групп в ДОО воспитатель просто физически не имеет возможности оказать всем детям необходимый объем индивидуального внимания и помощи. Тьютор же способен, с самого раннего возраста, оказывать помощь и поддержку «особым» детям в их адаптации к тем условиям, в которых они проходят обучение. Цель тьютора - помочь детям успешно развиваться, осваивая общую программу, вместе с тем, имея возможность индивидуального варианта деятельности.

Тьютор – своего рода спасительный мостик для «особенных» детей, который связывает их и стандартизированный учебный план. Он может организовать образовательный процесс так, что с учетом особенностей ребенка, будет возможно успешное усвоение программы - соответственно ее требованиям по объему и срокам [1]. Ко всему прочему, тьютор способен помочь и поддержать ребенка, воспитать в нем чувство свободы, ответственность, высокую сознательность и смелость.

К сожалению, выделить отдельную должность тьютора в учебном заведении (особенно в дошкольной образовательной организации) не всегда представляется возможным. Поэтому тьютором в детском саду может стать воспитатель или другой работник с педагогическим образованием, который поможет ребенку в успешном прохождении образовательного пути [1, с.3].

Почему же имеет смысл введение тьюторства именно в дошкольных образовательных организациях? Мы склонны полагать, что, чем более полно и качественно ребенку будет оказана помощь на той или иной ступени его развития, тем легче ему будет преодолеть следующую. И чем раньше тьютор окажет поддержку, тем легче ребенку дальше будет самостоятельно идти по жизни, в том числе, и по пути образования. Ведь, на наш взгляд, главная задача тьюторства состоит не в том, чтобы сопровождать особенного ребенка всю жизнь, а чтобы помочь ему адаптироваться и двигаться дальше самостоятельно.

Тьюторство в дошкольной организации позволяет не только помочь детям с особыми потребностями в усвоении программы, но и дает возможность развить ребенка в соответствии с его возможностями и способностями. И что особенно важно, не нарушая при этом процесс развития остальных детей.

В глобальном смысле, если «настроить» институт наставничества в системе дошкольного образования в нашей стране, и грамотно его масштабировать – это могло бы благоприятнейшим образом отразиться на обществе в целом. Ведь, как сказал когда-то Антуан де Сент-Экзюпери: «Все мы родом из детства». И причинами большинства проблем, с которыми сталкивается как подросток, так и далее взрослый человек, являются заложенные в детстве черты характера, модели поведения или даже комплексы. Из этого следует, что если бы воспитатель выступал в роли тьютора, и имел бы возможность уделять время каждому ребенку в отдельности или периодически делиться своими наблюдениями с ответственным лицом, то многие проблемы удалось бы решить еще на этапе «зародыша», и в результате, помочь маленькому человеку стать зрелой и гармоничной личностью.

В общем смысле, тьютор в детском саду, составляя индивидуальную образовательную программу (ИОП), помогает ребенку «научиться учиться». Так же он корректирует процесс социализации ребенка, что помогает ему в будущем проще «влиться» в коллектив класса - уже в образовательном процессе в школе. Самое главное, что тьютор делает процесс обучения ориентированным на личность ребенка, учитывая его возможности и потребности.

Приходя к осмыслению должности тьютора в детском саду, важно понимать, что его функции выходят далеко за пределы роли «няньки», которая постоянно должна находиться возле ребенка. Перед тьютором ставятся куда более сложные и глубокие задачи. От его грамотно выстроенной деятельности, зависит будущее ребенка, а именно дальнейшее обучение в школе и вузе, овладение профессией и самореализация в ней в социальных отношениях. Тьютор закладывает в ребенке «фундамент», который в дальнейшем поможет ему успешно состояться в жизни как личности, как профессионалу и как члену общества. Ведь именно профессионализм тьютора помогает сформировать в ребенке основы личностных, моральных и психологических качеств будущего взрослого человека.

Сопровождать и поддерживать ребенка актуально и желательно не только в детском саду, но и в других социальных институтах. На каждой ступени образования обучающемуся может потребоваться наставник, «включающий» и формирующий «пусковой механизм» человека - своего личного подопечного. Особенно важно, что он делает это, опираясь на внутренний потенциал субъекта и оставляя за ним право выбора.

Тьютор так же играет важную роль в развитии опыта коммуникации своего подопечного - с семьей, с социальными работниками, а также руководством образовательной организации.

В связи с этим отмечают, что тьютором реализуются задачи весьма различного рода:

– сопровождение ребёнка в его жизненной среде, помощь в организации её развивающего характера;

– подготовка условий для образования особого ребёнка в конкретной системе образовательного учреждения;

– занятия с ребёнком по преодолению дефицитов развития и формирования новых компетенций;

– включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы, формирование положительных межличностных отношений в коллективе;

– партнёрство с семьёй в вопросах развития и образования ребёнка, рекомендации в подборе развивающих, коррекционных и образовательных программ;

– правовая и образовательная поддержка семьи в реализации прав ребёнка во всех социальных институтах [2].

Подводя итоги, стоит еще раз отметить, что должность тьютора в детском саду имеет особую значимость. Компетентный специалист может помочь ребенку решить возникшие у него проблемы в минимальный срок, так как имеет возможность работать с ребенком индивидуально. Так же роль тьютора в дошкольной образовательной организации очень важна с точки зрения достижения высокого качества обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

*Литература*

1. Баева А.П. Тьюторство в дошкольном образовании: важный элемент педагогической деятельности или дань моде? / А.П. Баева. [Электронный ресурс]: URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/711/baeva.pdf (Дата доступа 15.02.2018).

2. Колычева С.В. Различия в работе тьютора и воспитателя / С.В. Колычева. [Электронный ресурс]: URL: https://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/raznoe/razlichiya-v-rabote-tyutera-i-vospitatelya-1260577 (Дата доступа 08.03.2018).

3. Корниенко Н.С. Тьюторское сопровождение в условиях ДОУ. Методы и приемы работы с детьми с ОВЗ / Н.С. Корниенко. [Электронный ресурс]: URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/05/05/tyutorskoe-soprovozhdenie-v-usloviyah-dou-metody-i (Дата доступа 17.02.2018).

4. Лысцова О.О. Тьюторское сопровождение детей с особенностями развития в дошкольной образовательной организации / Лысцова О.О. // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей победителей IV Международной научно-практической конференции: в 3 частях. (г. Красноярск, 2017). (Дата доступа 20.02.2018).

5. Маджар Е.А. Тьюторское сопровождение педагогов ДОУ в условиях ФГОС / Маджар Е.А. [Электронный ресурс]: URL:
https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/04/06/tyutorskoe-soprovozhdenie-pedagogov-dou-v-usloviyah-fgos (Дата доступа 5.03.2018).
6. Хвалева Т. В. , Некрасова М. Н. , Черепкова С. И. Тьюторство в дошкольном образовании / Т.В. Хвалева, М.Н. Некрасова, С.И. Черепкова // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы III международной научно-практической конференции (Чебоксары, 20 ноября 2014 год), С. 97-102. [Электронный ресурс]: URL: https://interactive-plus.ru/e-publications/e-publication-101.pdf (Дата доступа 07.03.2018).

***Сапунова Е.С.,***
*воспитатель ГБОУ Школа №17 ДО4 г.Москва*
*sapunova_es@scl17.ru*
***Милёшина М.А.***
*воспитатель ГБОУ Школа №17 ДО4 г.Москва*
*mileshina_ma@scl17.ru*

## СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

*Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования ИКТ в воспитании экологических основ экологической культуры и образования детей дошкольного возраста. Приводится опыт создания мультфильмов экологического содержания дошкольниками.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, экологическое образование, мультипликация.*

С каждым годом экологические проблемы в мире усугубляются, поэтому необходимо с ранних лет прививать детям любовь и бережное отношение к природе. Дошкольный возраст является началом формирования личности, у детей закладываются фундаментальные представления об окружающем мире, взаимосвязях в природе, формируется ответственное и бережное отношение ко всему живому на планете. В наше время перед педагогами стоит задача поиска новых средств воспитания экологического сознания и основ культуры экологического воспитания детей дошкольного возраста. Грамотное использование ИКТ технологий позволяет сделать процесс экологического воспитания интересным и увлекательным не только для детей, но и их родителей. Создание мультфильмов - это один из современных видов проектной деятельности, через который у детей быстро формируются элементарные

экологические представления, понятие о необходимости бережного отношения к природе. Создавая мультфильмы, дети учатся решать проблемы загрязнения, ресурсосбережения. В результате чего происходит осмысление и привитие любви к природе, закладываются основы экологического воспитания в интересной и игровой форме, способствующее всестороннему развитию ребенка.

На базе нашей Школы 17 ДО 4 находится центр «Юный эколог», который создан с целью научить детей видеть и понимать сложность взаимосвязи компонентов природы, привить бережное отношение к окружающему миру, сформировать у детей способность осознавать последствия своих действий по отношению к природе. На базе центра создана экологическая лаборатория «Мир вокруг», где проходят экспериментальные занятия, ведется проектная деятельность экологической направленности.

Совсем недавно в нашем ДО появилась мультстудия «Почемучки», где дети создают свои собственные мультфильмы.

В мультстудии используется нестандартный подход в обучении дошкольников экологической культуре через создание мультфильмов экологической направленности. Ребята сами придумывают тему для мультфильма. Дети учатся исследовать, анализировать, планировать свою деятельность согласно поставленной задаче, в результате чего строится коммуникативное взаимодействие между дошкольниками, развивается творческий потенциал каждого ребенка. В игровой форме происходит привитие экологической культуры.

Мультфильм можно делать в любой монтажной программе (программе для работы с видео) Windows Movie Maker, Sony Vegas, Coral video, Movavi, киностудия Windows Live, iMovie.

Рассмотрим процесс создания мультфильма.

1. Для начала дети выбирают тему и сюжет, по которому будет сниматься мультфильм.

2. Определяется техника, в которой будет снят мультфильм.

*Перекладная анимация*- все персонажи нарисованы и вырезаны из бумаги. Перекладывая картинки, происходит движение персонажей.

*Предметная анимация*- используются готовые игрушки, конструктор. Позволяет оживлять детям любимые игрушки.

*Пластилиновая анимация*- герои вылепляются из пластилина. Они могут быть как плоскими (подходит для перекладки), так и объемными (подходят для кукольной анимации).

*Сыпучая анимация*- рисуется сыпучими материалами (песок, кофе, манка)

3. Делается раскадровка. Дети по кадрам прорисовывают сюжет мультфильма.

4. Создаются герои, декорации и фоны.
5. Сьемка мультфильма.
6. Озвучка.
7. Монтаж.
8. Премьера мультфильма.

Целью нашей работы с дошкольниками подготовительной группы является формирование элементарных экологических представлений посредством создания мультфильма о защите Земли. Ребёнок является не сторонним наблюдателем, а усваивает правила и нормы поведения в природе, проигрывая их персонажами в кадре. Создавая мультфильм, дети учатся решать проблемы загрязнения, различают хорошее и плохое, познают окружающий мир. В результате чего происходит осмысление и привитие любви к природе.

Проделывая работу, дети дошкольного возраста узнали о том, как создаются мультипликационные фильмы. Наши дети стали более инициативными и самостоятельными, более уверенными в себе, научились договариваться и распределять обязанности между собой. Но самое главное - у ребят появилось желание заботиться о сохранении природы.

В нашем ДО Школы №17 проводился проект экологической направленности. В этом проекте принимали участие дети и их родители. Данный проект принимал участие на конкурсе проектно-исследовательских работ «Юные экологи Москвы».

Паспорт проекта:

1. Название проекта «Поможем Земле»
2. Участники проекта- дети 6-7 лет (18 из них 10-мальчиков, 8-девочек), родители (10) и педагоги (3).
3. Цель:

- привить детям бережливое отношение к природе.
- дать детям понять, что всё более актуальной становится проблема борьбы с мусором, загрязнением окружающей среды и бытовыми отходами. Но бытовые отходы могут быть использованы на благо людям, их можно сортировать и перерабатывать.

Задачи:

- познакомить детей с понятием "сортировка мусора".
- дать представление о способах решения некоторых экологических проблем.
- способствовать формированию экологической культуры, развивать умение классифицировать.
- воспитывать любовь и бережное отношение к природе.

4. Отражены следующие принципы устойчивого развития.

В проекте представлены три области устойчивого развития:

- экология- бережное отношение к природе
- экономика- правильное распределение ресурсов
- социальная сфера- переработка вторичного сырья

5. Предложения и вопросы детей по теме проекта:

- Чтобы помочь планете, нужно беречь природу, заботиться о ней, убирать за собой мусор и сортировать его.
- Зачем нужно сортировать мусор? Что это такое?
- Изобрести новый бензин, который не будет загрязнять планету и не будет дыма.

6. Этапы проекта:

- Планирование работы.
- Выбор участников проекта
- Анализ работы по экологическому воспитанию в ДОУ
- Определение целей, задач и направлений работы по образовательному проекту
- Работа в творческих группах
- Сбор материала
- Обобщение материала
- Оформление проекта
- Выводы о проделанной работе
- Отчет о проведенной работе путем создания собственного мультфильма

7. Содержание проекта.

Помочь детям осознать проблему мусора, с которой мы сталкиваемся ежедневно в общественных местах и природе. Всё чаще появляются свалки в неположенных местах. Как известно, есть отходы, которые долго разлагаются. Показать и рассказать детям, что бытовые отходы могут быть использованы на благо людям, их можно сортировать и перерабатывать.

8. Интересные детские высказывания:

- Нужно сортировать мусор, чтобы был приятный запах.
- Нужно убирать мусор, чтобы мы не спотыкались.
- Батарейки могут отравить землю.
- Мусор убивает природу.
- Грязный воздух бывает от мусора.
- Мусор делится грязью с воздухом.

9. Заключение:

Результатами проекта дети поделились с детьми других групп нашего ДОУ и их родителями. Были использованы материалы чемоданчика «Юные экологи Москвы»- МосПрирода. Дети узнали про сортировку мусора, научились его сортировать. Дома учили своих родителей сортировать мусор и объясняли им,

для чего это необходимо. Дошкольниками был создан мультфильм «Поможем планете».

По итогам нашей работы мы сделали вывод, что проектно-исследовательская деятельность позволяет в кратчайшие сроки обучить детей основам экологического воспитания и культуры.

Грамотное использование ИКТ технологии позволило сделать процесс экологического воспитания интересным и увлекательным не только для детей, но и их родителей. Создавая мультфильмы, дети научились решать экологические проблемы. В результате чего произошло осмысление и привитие любви к природе, были заложены основы экологического воспитания в интересной и игровой форме, способствующее всестороннему развитию ребенка.

*Литература*

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. -М.: Мозаика-синтез, 2008.
2. Гусакова А. А. «Мультфильмы в детском саду» ТЦ «Сфера», М. 2010 г.
3. Милборн Анна «Я рисую мультфильм» – М.: Эксмо, 2006
4. Рыжова Н.А. Лаборатория в детском саду и дома. Учебно-методический комплект. -М.: Линка-Пресс, 2012
5. Рыжова Н.А. Наш дом-природа. Программа по экологическому образованию дошкольников. -М.: Линка-Пресс, 2017

***Зулумян Л.Н.***
*старший воспитатель ГБОУ Школа №17*
*Дошкольного отделения №4, г. Москва.*
*e-mail: zulumchik@mail.ru*

## ДОШКОЛЬНИК – АРХИТЕКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*В статье рассказывается о том, как педагоги реализуют принцип «идем за ребенком» и благодаря этому дошкольник имеет возможность проектировать образовательную среду, создавать свой мир, где ему комфортно, интересно и где происходит развитие всех участников образовательного процесса.*

*Ключевые слова: пирамида развития, дошкольное образование, образовательная среда, экологическая тропа, экологический квест, голос ребенка, событийный подход*

Современное образование претерпевает много изменений. Мы живем во времена перемен. Школа столкнулась со многими проблемами, основная из которых – это неготовность принять эти перемены. Современный ребенок – это нечто совсем другое и к этому другому не каждый педагог оказался готов. Родители стали более требовательными к образовательной организации, скинув основной «груз» в воспитании своих детей на нее. Им важно, чтобы ребенок развивался, но по максимуму самим в этот процесс не вовлекаться; школе важно выпустить многосторонне развитую личность, но сама она не совсем готова что-либо менять внутри себя.

Формирование личности ребенка можно изобразить схематически в виде пирамиды. В основе – треугольник, где один угол – это сам ребенок, во втором углу – семья, в третьем педагог (школа). Верхушка пирамиды – это та личность, которая формируется в результате взаимодействия всех трех составляющих: семья, педагог, ребенок. В процессе влияния друг на друга видоизменяются все. Получается такое всеобщее развитие, каждый чему-то у кого-то учится, каждый чему-нибудь учит. Вот такое непрерывное развитие дает свои плоды.

Какие же качества важны для современного ребенка? Инициативность, которая формируется в дошкольном возрасте. Это первая ступень современной школы. Креативность, которая берет начало тоже с дошкольной ступени. Целеустремленность – умение ставить четкие цели и преодолевать сопротивление внутреннее и внешнее, достигать намеченного.

Школа – это многоуровневая система, это сложный живой и очень интересный организм, где родители не наблюдатели со стороны, а полноправные партнеры. Как было сказано выше, первая ступень – это дошкольное образование, которому сейчас уделяется большое внимание. Работа с семьей имеет приоритетную роль. Именно на этом этапе закладывается основа дальнейших отношений в связке – ребенок – семья-педагог. Здесь же берет начало преемственность всех ступеней образования. Важно эти отношения пронести через всю школу. Работая с детьми необходимо помнить –мы идем за ребенком. Вектор своего развития каждый ребенок задает сам. Задача взрослого чутко улавливать его и помогать, но что самое интересное и трудное, нужно помогать так, чтобы не мешать развиваться самостоятельно. Вот в этом и заключается мастерство педагога, его гибкость, его креативный подход. Такой подход мы реализуем в нашей деятельности.

Где нужна поддержка взрослого, а где ребенку можно дать автономность? В нашем дошкольном отделении приоритетным направлением является экологическое. Экологическое образование занимает важную роль среди других образовательных областей, так как больше всего соответствует целям и ценностям человечества. С ее помощью раскрываются взаимосвязи истории

природы и истории общества. Одним из элементов этой взаимосвязи является человек.

Современное образование требует новых, нетрадиционных подходов к экологическому образованию. Беря за основу наш принцип «Идем за ребенком», мы даем нашим дошкольникам почувствовать себя архитекторами своего собственного мира. Мы прислушиваемся к голосу ребенка, ориентируемся на него и преобразовываем образовательную среду вместе с ним и для него. Как же это работает и что мы для этого делаем? Все просто. Начинаем проектировать образовательную среду вместе с детьми. А дальше, как показал опыт, присоединяются родители.

Начинать надо с территории детского сада. Это большое поле деятельности, которое нужно использовать. Важнейшим средством работы с детьми – это непосредственный контакт с природой. И в этом нам поможет экологическая тропа. Что такое экологическая тропа на территории дошкольного отделения в обычном понимании? Это проложенный маршрут, со специальным оборудованием и обозначениями, который используется в образовательных целях для изучения, наблюдения, выполнения специальных заданий. Это интерактивный процесс обучения и воспитания, который строится на основе непринужденного усвоения информации, ценностей и норм поведения в природе.

Как создается экологическая тропа? Все начинается с изучения территории и «выискивания» видовых точек или объектов. Они бывают естественными или специально созданными на территории дошкольных отделений. Например: различные виды растений, как дикорастущих, так и культурных, мхи, грибы, лишайники, живые и мертвые деревья, старые пни и муравейники, гнезда птиц на деревьях, клумбы, отдельные камни, альпийская горка, огород, места регулярного скопления насекомых и т.п. Обычно все эти видовые точки находили педагоги, отмечали, прокладывали для себя маршрут будущей тропы и знакомили с ней детей. Мы немного изменили подход к созданию экологической тропы. Первооткрывателями тропы стали дети. Они сами ее начали создавать. Для них это было занимательное путешествие по территории, которую думали, что знают, но... не тут-то было! Мир вокруг настолько интересен и не изведан, что знакомое окружение вдруг оказывается совершенно другим и столько возникает вопросов - почему? Это интересный опыт. Дети сами стали архитекторами своего мира. Педагог был с ними вместе, но на одной позиции, как первооткрыватель, просто фиксируя все, что заинтересовывало детей. Дети разбегались по огромному зеленому участку, им была предоставлена свобода в выборе интересного места или объекта. Там, где их что-то привлекло, они оставляли какой-нибудь знак, чтобы запомнить это место.

Территория дошкольного отделения, где проводится такой эксперимент, очень богата своей первобытной красотой. Много уголков было на начало создания экологической тропы куда, образно говоря, «не ступала нога человека». И есть возможность провести сравнение участков, которые приспособлены, с учетом современных требований, к прогулке детей и территории, где дети не гуляют и куда почти не ходили. Не потребовалось так же создание специальных видовых точек. Они были повсюду. Интересно было послушать и понаблюдать, что вызывает у детей интерес, какие вопросы возникают, какие предположения делаются.

Вот некоторые высказывания, вопросы и предположения детей:

- Это же целый лес
- Почему грибы маленькие и большие? Почему разной формы? Почему одни грибы похожи на цветы, а другие на тарелочки? Почему они такие разные?
- Очень много каштанов. Прошел каштановый дождь
- Сколько же корней деревьев, которые видны из-под земли и совсем непонятно от какого дерева они. Как узнать?
- Косточка. Наверно здесь до нас жили первобытные люди. Надо найти их пещеру.
- Вот одинаковые грибочки, но они отличаются по цвету. Те, которые растут на полянке более светлые, чем те, которые растут под деревом. Почему?
- Здесь больше деревьев, травы и земля темнее и «мокрее», чем там, где мы обычно гуляем. Почему?
- На дереве спрятался гриб. От кого он спрятался?
- Здесь много муравьев, может это муравейник? Но он совсем непохож на то, как нарисовано у нас в книжках.

Еще несколько интересных моментов было во время нашего путешествия. На земле нашли яблоки и решили, что где – то у нас есть яблоня. Посмотрели наверх и увидели, что действительно есть ветки, на которых висят яблоки и установили факт, что яблоня есть. Но один любопытный малыш не согласился. Он начал искать ствол яблони и нашел ее за забором. Сразу же возник вопрос, а можно ли считать, что яблоня растет на территории сада, если ствол за забором, но ветки с яблоками внутри?!

Еще они нашли табличку, где был нарисован цветок - колокольчик. Сразу же возник вопрос – здесь растет колокольчик? Как – то не похоже. Что ж, целая тема для исследования. На самом деле взрослым тоже стало интересно, и они провели свое маленькое расследование. В результате выяснилось, что когда-то здесь был участок группы «Колокольчик». Группы с таким названием уже давно нет и там никто не гуляет, но табличка так и осталась, и никто на нее до сих пор не обращал внимания. Детям об этом не рассказали, и интрига сохранена. Ждем,

распустится ли колокольчик или нет. Кажется, что же тут особенного? А вот для ребенка – это целое открытие. Тот, кто нашел табличку, чувствует себя чуть ли не первым космонавтом, ждет, когда же тайна будет открыта, а с ним вместе и другие дети живут в ожидании. В зимнее время тропа продолжает функционировать. Заложенный поисковый интерес не оставляет маленьких почемучек. Каждая прогулка увенчана новым открытием, новыми знаниями и новыми вопросами. Вносятся предложения по оформлению своей экологической тропы. Они ее считают своей, ведь именно они ее создатели и дальше будут ее проектировать и видоизменять, являясь ее архитекторами. Каждый из них чувствует свою причастность к этому. Поэтому и отношение к прогулкам по ней будет совершенно иное. Они задают вектор движения, они подсказывают педагогу в каком направлении двигаться дальше, они подстраивают образовательную среду под себя. Взрослые помогают детям, поддерживая их инициативность и самостоятельность.

Зимой прогулка приобретает иной характер. Отмечаются места, куда не пробраться из-за снега, места, где больше всего следов птиц. Изучаются следы, задаются другие, «зимние» вопросы и с нетерпением ждут прихода весны, чтобы дальше продолжить свое путешествие. Работа кипит внутри здания. В экологической лаборатории изучаются цветы, грибы, лишайники, деревья и все то, что было найдено на экологической тропе.

Мы использовали событийный подход в образовании. Взяли общую тему – природные зоны нашей планеты. Возникла идея полного перевоплощения, которое начиналось прямо с входной двери, где большими буквами всех встречала надпись – путешествие начинается. Обсудили эту мысль с детьми 6-7 лет и работа началась. Дети старшей и подготовительной группы выбрали себе для изучения и оформления групп пустыню и подводный мир, остальным детям в выборе помогли взрослые. И так появились следующие уголки нашей планеты: Джунгли, Арктика и Антарктида, Лес, Пустыня, Подводный мир. В нашем проекте участвовали даже дети ясельной группы. Понятно, что они не очень понимали суть происходящего, но старшие дети взяли их под свое «крыло». Это было полное погружение в течение нескольких недель. Все группы оформлялись вместе с детьми, родителями и педагогами соответственно выбранным зонам, а дети чувствовали себя жителями джунглей, пустыни и т. д. Одной из задач было создание мобильной среды для того, чтобы сделать образовательный процесс интересным, событийным. Но главной целью было взаимодействие с семьей, детей всего сада друг с другом и всего педагогического коллектива. Была командная работа. Пирамида, о которой говорилось выше, заработала. Итогом данного проекта был квест -«Путешествие вокруг земли за 60 минут». Дети, родители и педагоги общими усилиями преобразовывали образовательную среду, чтобы она соответствовала тематике квеста.

Этапы проекта:

- Командная разработка проекта
- Подпроекты, которые взаимосвязаны между собой
- Объединение подпроектов в итоговое мероприятие - квест, который проходит в несколько этапов и адаптацию для следующих участников:
  - ✓ Дети разных возрастов
  - ✓ Дети и родители
  - ✓ Педагоги – обмен опытом

Содержание в себя включало тематическое оформление каждой группы силами детей, родителей и педагогов, четко прислушиваясь к мнению и желанию детей; погружение в природные зоны; все ood были тематическими в течение нескольких недель.

Итоговое мероприятие проходило тоже в несколько этапов. Сначала дети путешествовали сами, заходя в каждую группу – зону, задавали вопросы, играли в игры, а принимающие становились экскурсоводами по своей территории. Они побывали в джунглях, в Арктике и Антарктике, в пустыне, в лесу и познакомились с морскими обитателями. Из пазлов собрали единую целую карту мира, каждая группа детей двигалась по садику со своим маршрутным листом, на котором путь был проложен с помощью следов животных. Это было увлекательно и познавательно. Дети получили огромное удовольствие. Взрослые просто наблюдали как дети с интересом проживали каждый визит, каждый поход. Это был их мир, который они создавали, и им хотелось его показать, о нем рассказать и увидеть, что же есть у других.

А дальше началось путешествие взрослых, родителей и педагогов других дошкольных отделений. По всему саду были расклеены следы разных животных и надо было правильный след найти и только тогда ты попадал в нужную зону, туда, где живет обладатель данного следа. Каждый из гостей стал настоящим героем приключения, решал задачи и преодолевал трудности вместе со своей командой.

Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательного мероприятия ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников. С помощью такой игры можно достичь образовательных целей: реализовать проектную и игровую деятельность, познакомить с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения детей.

Но главная цель была в том, чтобы дети сами проектировали свою среду и не только отдельными кусочками, а действовали сообща. В частности, речь об умении замыслить сложную игру, договориться между собой, долго игру разворачивать, обустраивая под нее среду, становясь архитекторами своего

собственного общего мира. Так же об умении наблюдать, замечать, проявлять любознательность и самостоятельно находить ответы на вопросы или же пытаться это сделать, минимизируя помощь взрослых.

Мы часто говорим, что создаем среду для развития инициативности и самостоятельности. Умение изобретать и придумывать – заложено в детях самой природой и дошкольник, имея свободу для выхода природной любознательности и фантазии, проявляет самостоятельность и инициативность в создании среды, которая ему интересна и где он развивается и взаимодействует со сверстниками и взрослыми, и она настолько многогранна интересна и необычна, что взрослые просто отпускают ситуацию и наслаждаются процессом взаимодействия с детьми. Развивается личность, приспособленная к современному, вечно меняющемуся и многозадачному миру.

*Литература*

1. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Карапуз-Дидактика, 2001. – 432с.
2. Рыжова Н.А. Наш дом – природа. – М.: Карапуз-Дидактика. 2005. – 192 с.
3. Рыжова Н.А. Лаборатория в детском саду и дома. – М.: Линка-Пресс.2009. – 176 с.
4. Рыжова Н.А. Экологическая тропинка в детском саду. – М.: Линка-Пресс.2009. – 272 с.
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. - проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. -М.: Мозаика-синтез, 2008.

***Быкова Н.В.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,*
*e-mail: z-79@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

*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.*

*The article presents the research materials aimed at substantiating, developing and approbating a set of pedagogical conditions for the patriotic education of senior preschool children through Russian folk tales.*

*Key words: preschool education, patriotic education, children of the 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 [2, 4], становление базиса ценностных ориентаций личности [6], интенсивное развитие эмоционального интеллекта [7], закладываются механизмы первичной социализации [2], начинается процесс национальной самоидентификации [5]. 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 [4]. 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. Козлова С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности. Автореф. дисс… доктора пед. наук. М. 1989. 26 с.

3. 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.

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

5. 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.

6. Полковникова Н.Б., Несененко Е.Е. Педагогические условия формирования ценностных основ личности ребёнка дошкольного возраста в современной организации дошкольного образования // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса. Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. М. 2014. С. 343–348.

7. 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.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

***Криворотова Э.В.***
*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: nanoring@mail.ru*

## ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, детская литература - это литература, специально предназначенная для детей до 14-16 лет. Именно благодаря соприкосновению с языком художественных образов происходит воспитание, образование и развитие ребёнка, становление личности в целом. Как отмечает А.Д. Дейкина, личность формируется в процессе приобретения определённых воззрений, «поэтому так важно ставить в качестве цели развитие … личности учащихся, основываясь на передаче общезначимых ценностных представлений и способствуя выработке ценностных убеждений» [1; с. 39].

Кроме того, в качестве одной из важнейших функций детской литературы следует рассматривать и формирование социальной толерантности, которая содействует «выстраиванию конструктивных межличностных отношений, содействует гармонизации поликультурной образовательной среды» [2; с. 40].

Поскольку в процессе изучения русского языка дети знакомятся с многочисленными понятиями, которые, при условии их осознанного усвоения, встраиваются в содержание вербально-семантического уровня языковой личности, работа с дидактическим материалом, построенном с использованием текстов детской литературы, содержит богатые возможности для развития лингвистического мышления. Но при этом, организуя процесс усвоения понятий при обращении к художественному тексту, мы имеем возможность и развивать интерес к изучению языка, и научить чувствовать красоту языка, и совершенствовать грамматический строй речи школьника, и развивать его мыслительный аппарат. Именно работа с текстом заключает в себе огромные возможности для развития лингвистического мышления школьников.

Лингвистическое мышление рассматривается в науке как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком [3; с. 9].

Известно, что эффективным приёмом организации работы по формированию лингвистического мышления являются познавательные задачи, то есть специально сформулированные задания, нацеленные на осознанное усвоение тех или иных изучаемых языковых явлений.

*Изучение временных форм глагола представляет значительные сложности для младших школьников, поскольку образование этих форм зависит от вида глагола, с представлениями о котором дети знакомятся в самом начале изучения глагола при обращении к вопросам* что делать? *и* что сделать? *Чтобы закрепить знания о невозможности образования форм настоящего времени от глаголов совершенного вида, можно предложить следующие задания:*

*ПЗ. Как вы думаете, от каких из выделенных в тексте глаголов можно образовать все формы времени, а от каких - нельзя. Объясните, почему.*

"Ты, волна моя, волна!
Ты гульлива и вольна;
**Плещешь** ты, куда захочешь,
Ты морские камни **точишь**,
**Топишь** берег ты земли,
**Подымаешь** корабли -
Не губи ты нашу душу:
Выплесни ты нас на сушу!"
И **послушалась** волна:
Тут же на берег она
Бочку **вынесла** легонько
И **отхлынула** тихонько.

ПЗ. Прочитайте данный текст, обратите внимание на выделенные глаголы. Как вы думаете, от всех ли выделенных глаголов можно образовать форму настоящего времени? Если нет, то почему?

***Брёл*** *Унылый, уныло вздыхая,*
*И уныло* ***качал*** *головой,*
*А Весёлый, напевая,*
*Рядом* ***шёл*** *по мостовой.*
*Тучу в небе унылый* ***увидел***
*И захныкал: «Ах, дождик опять!»*
*А Весёлый не в обиде:*
*- Буду лодочки пускать!*
*- Что ты! Ливень* ***начнётся****, быть может!*
*Всё зальёт, всё* ***затопит*** *кругом!..*
*- Всё затопит? Ну и что же!*
*Плот* ***построю*** *–* ***поплывём****!*
Сергей Погореловский

Чтобы сформировать у школьников систему необходимых для определения спряжения глагола синтетических умений, целесообразно предложить задания, подобные следующему:

ПЗ. Прочитайте следующий отрывок. Как вы думаете, для определения спряжения каких глаголов не нужно обращаться к полному алгоритму определения спряжения глагола? Почему?

*КИТ* ***мяукал****.*
*КОТ* ***пыхтел.***
*КИТ* ***купаться*** *не хотел.*
*Как огня воды* ***боялся****.*
*КОТ всегда над ним* ***смеялся****!*

В шестом классе при изучении темы «Имя прилагательное» школьники знакомятся с понятиями *качественные, относительные и притяжательные имена прилагательные*, которые в силу своей отвлечённости зачастую с трудом

усваиваются детьми. Для пропедевтики усвоения данных понятий учащимся можно предложить следующие задания:

ПЗ. Прочитайте внимательно следующие несколько предложений и постарайтесь ответить на вопрос: «Как вы думаете, с каждым ли из выделенных прилагательных можно употребить слово ***очень***? С каким прилагательным это слова не употребляется?

*1. КОТ - **огромный**, просто **страшный**!*
*КИТ был **маленький**, **домашний**.*
Б. Заходер
*2. Синий кит **очень огромный**.*
*3. Наш котёнок **очень маленький**.*
*4. - Соседка, слышала ль ты добрую молву?*
*Вбежавши Крысе Мышь сказала:*
*- Ведь кошка, говорят, попалась в когти льву?*
*Вот отдохнуть и нам пора настала!*
*- Не радуйся, мой свет,*
*Ей Крыса говорит в ответ:*
*- И не надейся попустому!*
*Коль до когтей у них дойдет,*
*То, верно, льву не быть живому:*
***Сильнее** кошки зверя нет!*
И.А. Крылов
*5. **Домашние** любимцы часто нас очень радуют.*

Также у школьников часто возникают затруднения, если в тексте для грамматического разбора наличествует фразеологизм. Если детям предложить для подобного анализа материал, содержащий фразеологизм, равный по значению одному слову и к тому же известный детям, то выполнение такого задания будет, несомненно, способствовать вниманию к подобного рода случаям.

ПЗ. Как вы думаете, можно ли согласиться с учеником, который сказал, что в следующих предложениях сказуемыми являются только выделенные глаголы? В каком случае это утверждение неверно? Докажите свой ответ.

*Время так проводит*
*КИТ:*
*Ночью **бродит**,*
*Днем **храпит**.*
***Ловит***
*Кит*
*Мышей на суше.*
*Кот*
*На море **бьёт***
*Баклуши!*

Как известно, в начальной школе дети знакомятся со словосочетанием, отделяя словосочетания от такого явления, как грамматическая основа. Чтобы дети могли более осознанно дифференцировать обозначенные грамматические единицы, можно использовать задания, подобные следующему:

ПЗ. Прочитайте начало сказки Б. Заходера. Если вы читали сказку, то, как вы думаете, из-за чего нарушился порядок? Почему автор говорит, что в «этой сказке нет порядка»? Можно ли согласиться с утверждением, что жирным шрифтом в тексте выделены только словосочетания? Если нет, то почему?

***В этой сказке***
*Нет порядка:*
*Что ни слово -*
*То загадка!*
*Вот что*
***Сказка говорит:***

***Жили-были***
***Кот***
***и***
***Кит.***

Поскольку при ознакомлении со словосочетанием дети узнают о том, что слова в словосочетании могут объединяться грамматически и по смыслу, а иногда только по смыслу, то достижение осознания данного положения возможно только при условии включения школьников в осуществление самостоятельной сравнительно-сопоставительной мыслительной деятельности при выполнении подобны заданий:

ПЗ. Прочитайте следующий отрывок. Как вы думаете, чем отличаются выделенные словосочетания первого отрывка от выделенных словосочетаний второго отрывка?

*1.* ***Привезли*** *в подарок* ***Кате***
***Заграничный сувенир*** *-*
***Удивительное платье****!*
*Отражен в нем* ***целый мир****.*
*Вкривь и вкось десятки слов -*
*Все* ***названья городов…***
С. Михалков

***Ночью***
*Песни* ***пел*** *на крыше.*
*Позовешь его:*
*- Кис, кис! -*
*Он* ***охотно***
***Спрыгнет вниз****.*
Борис Заходер

*2. Кит*
*Любил* ***залезть повыше****.*

*ПЗ. Как вы думаете, верным ли будет утверждение, что в данном тексте среди выделенных словосочетаний есть словосочетание, в котором нет грамматической связи между словами?*

**В синем небе** звёзды блещут.
**В синем море** волны хлещут;
Туча **по небу идёт**,
Бочка **по морю плывёт**.
Словно горькая вдовица,
**Плачет, бьётся в ней** царица
И **растёт** ребёнок **там**
Не по дням, а по часам.
День прошёл, царица вопит...
А дитя **волну торопит…**

Таким образом, оптимальным средством, способствующим формированию лингвистического мышления младших школьников, является организация их самостоятельной мыслительной деятельности путём предъявления системы познавательных задач, построенных на текстах из детской литературы, нацеленных на выявление особенностей лексического и грамматического значения и отражающих всю совокупность лингвистических операций, составляющих основу аналитико-синтетической деятельности. Данный подход повышает познавательный потенциал младших школьников, способствует повышению познавательной активности и развитию мобильности и оперативности ума обучающихся, что позволяет развивать лингвистическое мышление обучающихся с учётом их индивидуальных особенностей.

*Литература*

1. Дейкина А.Д. Открытая методика: аксиологичность в современных исследованиях и школьных учебниках по русскому языку// Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. – М., 2017. – С. 35-41.

2. Зиновьева Т.И. Готовность современного педагога к профессиональной деятельности по формированию культурной идентичности обучающихся// Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности. - М., 2017. – С. 38-45.

3. Криворотова Э.В. Развитие мышления и речи школьников в процессе решения познавательных задач// Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка. – М., 2017. – С. 218-224.

***Сильченкова Л.С.***
*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: lui-sil@yandex.ru*

## ПРИМЕНЕНИЕ СХЕМ-МОДЕЛЕЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПИСЬМЕННЫМ ВИДАМ РЕЧИ

*Статья посвящена важной проблеме современного начального языкового образования – применению схем-моделей в учебном процессе. На основе анализа учебников и пособий для учащихся первого класса автор пытается выявит функции звуковых схем-моделей на уроках обучения грамоте – на уроках чтения и письма. В статье приведены примеры применения схем-моделей в процессе формирования навыков письменной речи учащихся первых классов школ г. Москвы в 2017/18 учебном году.*

*Ключевые слова: знаково-символические средства обучения, функции звуковых схем-моделей, дифференциальные признаки фонем русского языка.*

В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения» ФГОС для начальной школы указывается, что в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младший школьник научиться использовать знаково-символические средства для решения разнообразных задач в своей учебно-познавательной деятельности (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения, С.47).

Проблема знака имеет важное значение для всех наук, связанных с исследованием человеческой деятельности, - логики, психологии, языкознания, антропологии и других. Педагогические науки также постоянно проявляют интерес к знаку, отыскивая семиотические основания образования и психического развития ребенка, что является важной задачей современного образования. По праву считается, что основным моментом при формировании рациональных приемов мышления является включение в деятельность учащихся определенных знаковых средств, а также овладение ребенком способов деятельности с различными типами знаков.

Знак является посредником между человеком и реальностью: непосредственный чувственный опыт человека, общественные культурные практики организованы знаковым способом. В 20 веке в науке сложилось несколько направлений изучения знаков и знаковых систем. Сейчас приоритетным направлением в педагогике является изучение роли знаков и символов в развитии мышления людей, в том числе и мышления подрастающего поколения, что отмечается, в частности, в документах ФГОС, которые нацеливают педагогов формировать у учащихся умение оперировать знаково-символическими средствами познания.

Практика современного отечественного образования во многом опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, в которой знак рассматривался как средство (или «орудие»), включающееся в поведение индивида и перестраивающее его. В своей работе «Орудие и знак в развитии ребенка». Л.С. Выготский указывал, что в деятельности человека (в разных ее проявлениях, например, в процессах познания, отражения, запоминания), знак появляется как нейтральный объект в функции опосредования того или иного процесса: «Включение в какой-либо процесс поведения знака, при помощи которого он совершается, перестраивает весь строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь строй трудовой операции» (Выготский, 1928. С. 61).

Последователи Л.С.Выготского доказали, что знак является не просто психологическим орудием; знак влияет на характер процессов мышления и

обобщения, знак изменяет процессы мышления не одним лишь своим присутствием, а и своей сущностью.

Проблема применения знака в учебной деятельности младших школьников отнюдь не нова. Приведем пример применения специальных условных обозначений в процессе обучения грамоте – при формировании навыков чтения и письма. Родоначальником этого является Д.Б. Эльконин, который предложил использовать сначала фишки, а потом и схемы-модели слов при осуществлении звукового анализа. Согласно современному методу обучения грамоте – звуковому аналитико–синтетическому – весь ход освоения первоклассниками первоначальных навыков чтения и письма строится в логике «от звука к букве». Предъявлению буквы предшествует большой объем звуковой аналитической работы: из предложения выделяется слово, затем слово подвергается анализу, в результате которого выделяют еще более мелкие единицы, и только на последнем этапе анализа появляется звук, который можно обозначить знаком – буквой русского алфавита. В процессе аналитической работы на уроке чтения порой возникает потребность вернуться в звучащую речь, например, сравнить звуки по артикуляции, найти оппозицию по тому или иному признаку: по глухости–звонкости, по твердости–мягкости. Однако звук летуч, мгновенен, между тем в ходе учебного процесса нужно было его как-то фиксировать, для этого и были введены схемы – модели слов, которые позволяли запечатлевать в памяти учащихся результаты звукового анализа в виде разноцветных фишек, различных графических схем – моделей. Можно сказать, что это был удачный методический ход, найденный отечественной методикой обучения грамоте в середине прошлого века.

Звуковые схемы – модели слов сегодня широко применяются в стабильных учебно-методических комплектах (УМК) по обучению грамоте. Рассмотрим самый популярный в современной начальной школе учебник по обучению грамоте – Азбуку В.Г. Горецкого и других [1]. В данный УМК включается не только собственно учебник по обучению грамоте (Азбука), но и комплект прописей, где также используются звуковые схемы – модели.

Рассмотрим роль звуковых схем – моделей в Азбуке В.Г. Горецкого.

Звуковая схема–модель слова является непременным элементом на этапе введения звука, чтобы потом этот звук обозначить соответствующей буквой. Схема-модель сопровождает на букварной странице предметную картинку, с помощью которой первоклассники проговаривают слово, осуществляют его анализ. Выработанные на подготовительном этапе приемы обозначения звуков с помощью цвета, прямоугольников, квадратов становятся для первоклассников вполне привычными на основном этапе

обучения грамоте. Нужный звук на схеме обозначается маленьким треугольником-указателем под соответствующим условным обозначением звука, как это дано на данной странице Азбуки, где вводится буква Л [1, с.59]. Функция звуковой схемы-модели состоит в контроле результатов звукового анализа, проводимого на уроке чтения преимущественно в коллективной форме. Однако единый порядок введения нового звука и соответствующей буквы позволяет со временем осуществлять его и самостоятельно. Это хорошая помощь учащимся, так воспитывается привычка анализировать единицы устной речи по определенному алгоритму. В этом смысле можно утверждать, что схема – модель имеет также и образовательную функцию, т.е. помогает формированию навыков звукового анализа.

Контролирующую функцию выполняет звуковая схема-модель в следующем тренировочном упражнении на странице 61 этого же учебника [1, с. 61]. Задание сопровождается заданием, напечатанным над этим упражнением: «Соотнеси схемы и рисунки. Найди ошибки». Само упражнение занимает более половины страницы учебника

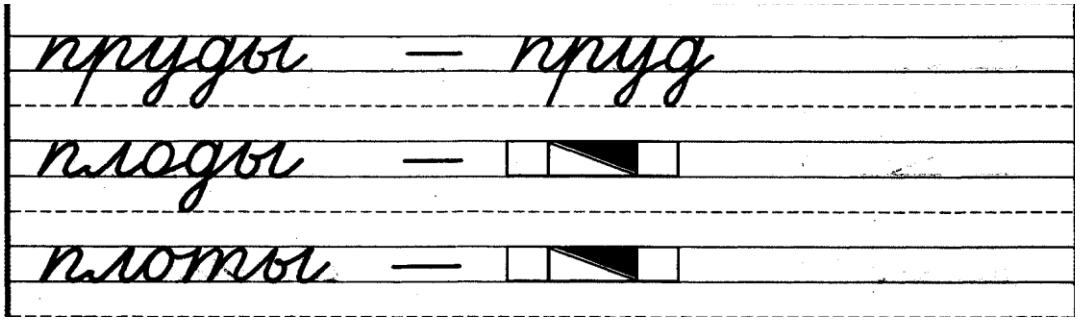
Можно сказать, что звуковые схемы-модели слов применяются в основном все-таки в контролирующей функции. Они помогают фиксировать выделяемые звуки, соотносить выделенные характеристики со схемой, которая в этом случае служит неким эталоном характеристики выделяемого звука: гласный звук – согласный звук, твердый согласный звук – мягкий согласный звук, которые отражены в звуковой схеме с помощью цвета. Заметим, что в данной схеме – модели отражены отнюдь не все артикуляционные признаки согласных звуков, так характеристика согласных звуков по глухости-звонкости в звуковой схеме не обозначена в ней ни цветом, ни другим средством. Получается, что звуковая модель слов используется исключительно для звукового анализа, причем ограниченного потребностями формирования механизмов чтения, который строится на освоении способов обозначения буквами оппозиции согласных фонем по твердости-мягкости.

Небольшой набор функций схем-моделей и определила не слишком широкое использование их в учебнике для обучения детей первоначальному чтению. Стоит также помнить о том, что психология рекомендует применять те модели, которые были изобретены и составлены самими обучающимися, т.е. получились как продукт собственной мыслительной деятельности ребенка. В этом случае применение моделей оказывается более эффективным. В букваре, предназначенном для формирования механизма чтения, такое по определению невозможно: в нем нельзя рисовать схемы. В приведенном выше упражнении со страницы 61 Азбуки эффективнее было предложить упражнение без

соединяющих линий, а предложить первоклассникам самим соединить схемы и предметные картинки, предварительно подвергнув слова-названия звуковому анализу. Несколько изменилась бы формулировка задания, но время его выполнения значительно сократилось, т.е. эффективность упражнения бы повысилась.

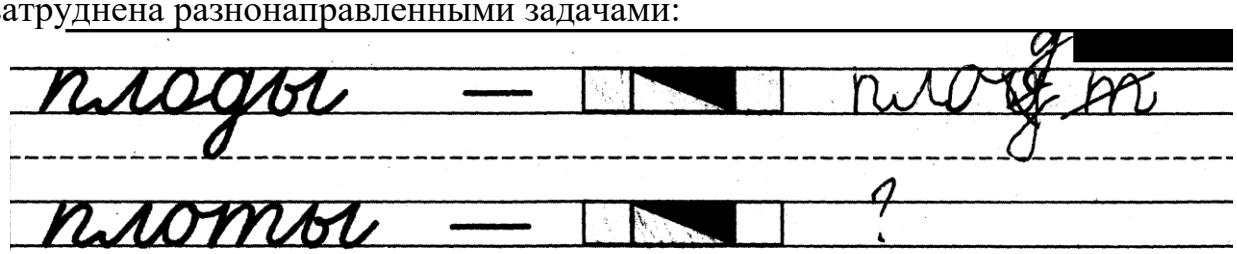
Нельзя забывать также о том, что при обучении первоначальному чтению мы наблюдаем соперничество графической схемы слова (его буквенной записи) и звуковой схемы: и ту, и другую необходимо расшифровывать. В этом соревновании звуковые схемы, безусловно, уступают, буквенной записи, что вполне закономерно: по букварю, или азбуке нужно прежде всего научить читать. Здесь работа проводится с целью формирования алгоритма чтения в соответствии с правилами чтения букв русского алфавита [4]. Это приоритетная задача уроков чтения в период обучения грамоте.

Звуковые схемы – модели более необходимы на уроках письма во время обучения грамоте при работе в прописях – специальных тетрадях, сопровождающих процесс формирования еще одного вида письменной речи. Кроме собственно каллиграфических задач, которые являются ведущими на уроках письма, в прописях решаются также задачи формирования навыков фонетического (звукового) анализа, который более всего и востребован при письме: любой пишущий человек диктует себе слова при их записи, т.е. совершает звуковой анализ. Проанализирует эффективность использования звуковых схем-моделей в прописях к анализируемому нами учебнику для обучения грамоте – Азбуке В.Г.Горецкого и других [2]. На странице 19, которая сопровождает введение буквы Д в Азбуке мы наблюдаем, очевидно, попытку введения понятия «орфограмма» на примере предъявления позиции нейтрализации фонем <т> и <д> в слабой позиции – на конце слова в следующей записи:



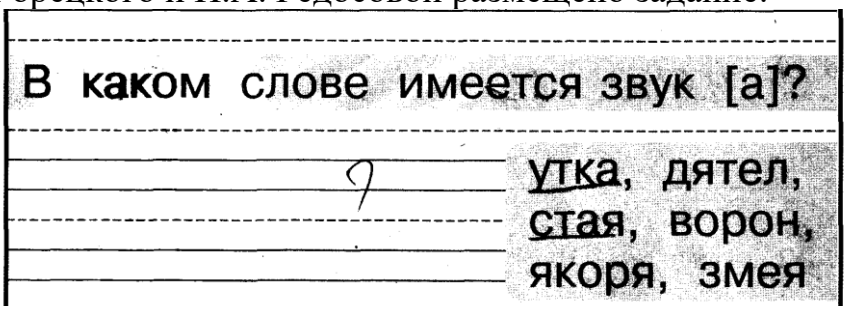

Напомним, что дифференциальный признак согласных фонем по глухости-звонкости, наиболее востребованный, кстати, при формировании навыка письма, в схемах – моделях в данном УМК никак не отражен. Именно поэтому, на наш взгляд, схемы – модели слов «плод» и «плот», приведенные рядом с этими словами в форме множественного числа «плоды» и «плоты», лишь затрудняют первоклассников. «Что же рядом со схемами нужно записать: то, что слышится

(а ведь звуковая схема помогает зафиксировать звучание) или то, что должно записать?». Задача оказалась не решаемой для большинства первоклассников. Следующий фрагмент из прописи из прописи московской первоклассницы Маши Д. отражает результаты напряженной умственной работы, которая была затруднена разнонаправленными задачами:




Маша Д. хотя бы честно пыталась выполнить задание, но запуталась, а многие учащиеся отказались выполнять задание, ничего не написав на соответствующих местах строчек. В целом 72% первоклассников (17 из 25) не справились с этим заданием в прописи.

Приведем еще один пример возможной работы с возможным использованием звуковых схем – моделей. На стр. 23 третьей части Прописей В.Г. Горецкого и Н.А.Федосовой размещено задание:




Оставим без комментария некорректность формулировки задания: употребляется не частотное в речи детей слово «имеется» вместо более привычного «слышится», а также форма единственного числа вместо формы множественного числа: «В каких словах…». Последнее, кстати, откровенно провоцирует ребенка на неправильное выполнение задание или создает противоречивую ситуацию. Человек с минимальным филологическим образованием и некоторым опытом филологической практики, например, учитель начальной школы или родитель с современным образованием, без труда заметит, что во всех слова этой группы имеется звук [а]: [утка], [д’ат’и$^{э}$л], [стайа], [воран], [зм’и$^{э}$йа]. Не указывается, в какой форме ребенок должен дать ответ, видимо, он должен в письменной форме написать эти слова: прописи и предназначены для того, чтобы ребенок в них писал слова, формируя у себя навык письма. Слева от напечатанных шести слов для записи ответа есть место, которого явно не хватит для записи правильного ответа в полном объеме –записи шести слов. Но этого места явно мало, там может разместиться максимум четыре слова, отнюдь не все шесть. Получается, что задание не может быть выполнено из-за некорректности формулировки, структуры страницы. Именно такую

картину мы имеем в живой педагогической практике: проанализировав школьные прописи учащихся первого класса одной из московских школ за 2017/18 учебный год, мы увидели, что ни один ученик не выполнил задание правильно.

Каков может быть выход в данной ситуации на практике? Если учитель имеет достаточную лингвистическую и методическую подготовку, к данному дидактическому материалу можно предложить другие, более корректные задания, исходя из материальных возможностей страницы в прописи. Лучше всего было бы предложить учащимся составить схему слов, в которых звук [а] обозначен буквой «а», получилось бы три схемы, которые вполне уместились бы. Можно было бы дифференцировать задания, например, одна группа учащихся выполняет описанное выше задание, а вторая группа – составляет схемы слов, в которых звук [а] обозначен буквой «я». Это позволило бы организовать работу первоклассников в парах: каждая группа учащихся прочитывала соответствующие слова, используя разные варианты выборочного чтения [5, с. 4-7], доказывала бы выбор своего варианта схем-моделей слов. Это было бы настоящее исследовательское задание: в свободной дискуссии, опираясь на составленные схемы-модели слов, а также на напечатанный в буквенной записи формы слов первоклассники смогли бы аргументировано доказывать свою позицию.

*Литература*

1. Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. / [В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина]. – М.: ОАО «Московские учебники» по лицензии ОА «Издательство «Просвещение». 2011. –127 с.: ил.

2. Горецкий В.Г., Федосова Н.А. Прописи. 1 класс. В четырех частях. Часть 3. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. 18–е издание. М.: «Просвещение», 2016. 32 с

3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Собрание сочинений: В 6–ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского – М.: Педагогика, 1984.— 400 с.

4. Сильченкова Л.С. Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа. 2009. № 6.С 107–112

5. Сильченкова Л.С. Технология обучения русской грамоте. Пособие для учителей начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. М.: Баласс, 2004. 80 с.

6. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.: МПГУ, 2007. 465 с.

***Лихачев С.В.***
*д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: Likhachevsv@mgpu.ru*

# ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙСОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ГОРОДСКОГО ШКОЛЬНИКА

Многие современные школьники являются горожанами не только во втором, но и в третьем поколении и более. Это значит, что отходят в прошлое те времена, когда в детстве горожанин ездил к бабушке в деревню и непосредственно наблюдал природу, традиционный народный быт и уклад сельского хозяйства. Опросы, проводившиеся нами регулярно среди школьников первых – третьих классов московских школ на протяжении пяти лет показали, что едва ли в классе найдутся один – два человека, знающие, что «телка» – это молодая корова, а не девушка, «кляча» – старая лошадь, а не женщина, а слово «скотина» не является только ругательством, но в прямом значении называет крупных домашних животных, без оттенка отрицательного отношения. «Обнаруживается различие в значении слова в научном и ненаучном языках. А слова выглядят одинаково, то есть по существу – это омонимы. Эта омонимия плохо осознается, поэтому нуждается в изучении» [2, с. 39].

Таких слов, вышедших в прямом значении из обихода городского школьника вместе с предметами, которые они обозначают, но сохранившихся в школьном жаргоне в другом значении – немало. Например, «баклан» – разиня, а не птица, «саечка» – подергивание за подбородок, а не хлебное изделие, «пестик» – пистолет, а не кухонный инструмент для разминания в ступке твердых плодов и веществ, «косарь» – тысяча рублей, а не работник, занятый на покосе, заготавливающий сено и т.д. Все это – слова, связанные с природой, традиционным сельским бытом и сельским хозяйством, – то есть с теми сторонами жизни, от которых оторван городской школьник. В тех случаях, когда объект, называемый изменяющимся словом, встречается в городе, процесс забывания и перехода в ненормативную лексику не столь стремителен. Например, школьники знают, что слова «сука» и «кобель» называют соответственно самку и самца собаки, хотя у них есть и бранные функции.

Процесс перехода в школьный жаргон традиционных литературных слов с точки зрения лингвиста является объективной закономерностью, данностью развития нашего языка. Но с точки зрения педагога с этим процессом нельзя мириться, если мы не хотим через несколько десятилетий прийти к ситуации, когда современный русский язык, существующий от эпохи А.С. Пушкина, станет фактом истории, чтобы читать классическую художественную литературу XIX – XX веков носителям нового русского языка придется выучивать исторический

русский как отдельный язык, а посильно это окажется немногим. То есть произойдет культурный разрыв, когда А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, во всем мире признанных как эталон русской культуры, русскоговорящие люди будут читать в переводе на язык, который сейчас мы называем в лучшем случае социолектом, а в худшем – жаргоном.

Учителя, как известно, ведут работу с устаревшими словами: «С учениками были разобраны такие слова как: сажень – старорусская единица измерения расстояния, равная 2.16 метрам, пядь – древнерусская мера длины, равная расстоянию между концами растянутых пальцев руки – большого и указательного, брод – неглубокое место в реке или ручье, по которому можно пересечь их пешком или верхом на лошади». [1, с. 138-139]. Если часть приведенных в цитате слов уже вышли из обихода, то слово «брод» вполне понятно сельскому школьнику, а для городского школьника требуется работа со значением.

Однако у педагога нет разработанного достаточного инструментария чтобы работать над сохранением русского литературного языка. Современные УМК по русскому языку, в особенности для начальной школы, избегают проблематики, связанной с переходом слов в ненормативную лексику. Это явление основано на ложной стыдливости, опасении использовать нужное слово, поскольку ханжество подсказывает нам, что раз слово стало неприличным, младшим школьникам лучше вообще ни в каком значении его не встречать в учебнике. Но в жизни школьники встречают эти слова как раз в обсценном (бранном) значении, а альтернативы не получают. В результате правильные значения забываются, а сквернословие процветает.

Однако неверно было бы здесь призывать переписать учебники, хотя бы потому, что процессы жаргонизации стремительны и учебник не успеет охватить актуальные явления. Поэтому следует обучить будущих педагогов противостоять этим процессам непосредственно, вживую. Такое обучение невозможно построить на основе традиционных упражнений с пропущенными буквами, так как они опять же будут отставать от реальной ситуации. Следует обучить будущих педагогов живому поиску точек соприкосновения школьника с традиционной литературной лексикой тематических полей «сельское хозяйство», «деревенский быт» и «природа». Для этого педагог должен пользоваться новыми возможностями презентации материала. В частности «Московская электронная школа» позволяет создать набор необходимых видеофрагментов из игровых и мультипликационных фильмов, где в классических произведениях используются нужные слова. «Московская электронная школа» позволяет не просто один раз показать видеоматериал полностью, но дает возможность быстро и технически просто и надежно обращаться к каждому фрагменту с нужным словом, когда в классе будет

сделана ошибка. В результате долгой работы многих прогрессивных учителей может быть создан «видеословарь», подкрепляющий запоминание литературных значений слов литературным контекстом и наглядностью.

Помимо того учителя должны уметь пользоваться реальными и виртуальными возможностями краеведческих музеев, которые также развивают идеи интерактивности. Будущие педагоги должны уметь обучить школьников пользоваться электронными словарями, участвовать в тематических концертах, конкурсах, инсценировках. Только благодаря такой работе педагог сможет предотвратить экологическую катастрофу в языке.

Как уже было сказано выше, обучать таким формам работы не стоит в рамках традиционных упражнений. «Разработка проблематики закономерностей, принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования школьников требуют высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов новой формации» [4, с. 54]. Эффективным решением возникающих задач может быть использование кейсовых заданий, предполагающих, во-первых, проблемную ситуацию, что соответствует потребностям учебного процесса, направленного на сохранение языковой картины мира городского школьника; во-вторых, задачи, решение которых возможно только на творческой основе, что позволит будущему учителю все время актуализировать материал, по мере возникновения в языке школьников новых лексических отклонений от нормы.

Такие кейсовые задания уже применяются нами в курсе «Языковая картина мира». Ниже приводится в качестве примеров два из них.

Кейс. Разработка и реализация планов проведения развивающих занятий для школьников-горожан третьего поколения

Для направления подготовки: 44.03.01

Профиля подготовки: Русский язык в поликультурной школе

Модуль: «Язык и межкультурная коммуникация»

Компетенция. ОПК-1. Готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности.

Компетенция. ПК 1. Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам.

Инструкция: внимательно прочитайте описание проблемной ситуации и задания, которые необходимо выполнить. При выполнении заданий рекомендуем придерживаться последовательности, предложенной в кейсе.

Проблемная ситуация.

Современные городские школьники третьего и более поколения проживания в городе не бывают в деревне даже на каникулах, так как у них нет бабушки, проживающей в деревне, зато есть возможность отдыхать на курортах. Этот положительный процесс в области уровня жизни отрицательно сказался на формировании словарного запаса в области природы, сельского хозяйства, традиционного фольклорного уклада жизни.

Учителя начальной школы, знают, какие трудности возникают в обучении таких школьников письменной речи. Основные принципы, которые помогают в работе с такими городскими школьниками, – это коммуникативность, вовлечение в культурный процесс, урочное и внеурочное знакомство с природой и арт-объектами, работа со словом в тексте художественной литературы.

В московской № XXXX школе имеются четыре класса, и в каждом по70 % школьников, не владеющих многими словами тематических групп «природа», «быт».

В качестве активизации учебной деятельности учащихся на уроках русского языка используется метод проблемного и развивающего обучения: создание проблемной ситуации, частично-поисковый, исследовательский методы.

Задания:

1. Разработайте дидактическую игру, используемую на уроках русского языка, расширяющую словарный запас учащихся. Цель – закрепление уже известной лексики и развитие умственной деятельности, формирование навыков говорения в соответствии с поставленной перед учащимися игровой задачей. Лексический материал. Кляча – не бабушка. Телка – не девушка. Баклан – не разиня. Саечка – не дергание за подбородок. Пестик – не пистолет. Косарь – не тысяча.

Обоснование: для начала работы над освоением слов тематических групп «природа», «быт» необходимо овладение контекстами и ситуациями традиционного обихода.

2. Разработайте инсценировку с использованием коллективного (хорового) говорения, позволяющую повысить уровень владения первоклассниками представлениями о природе и быте, повысить рефлексию значения слова, обеспечить увеличение объема речевой деятельности на уроке.

Обоснование: активная речевая деятельность приближает к пониманию языковой картины мира, при условии последовательной работы с единицами языка всех уровней: звуками, словами, фразеологизмами, предложениями, текстом.

3. Составьте план внеклассных мероприятий: школьные праздники, театрализованные инсценировки сказок, экскурсия в этнографический или краеведческий музей, путешествие в страну мастеров, - для повышения уровня

владения первоклассниками традиционными представлениями о школьном обиходе.

Обоснование: Экскурсии в музеи, театральные инсценировки, мастер-классы прикладного искусства – способны знакомить с языковой картиной мира на уровне конкретных представлений, наполненных эмпирическим содержанием.

Выполняя работу над приведенным кейсовым заданием студенты педагогических направлений научатся искать новые формы работы с устаревающими и превратно понимаемыми словами, что позволит впоследствии городским школьникам знакомиться с литературными значениями таких слов не только в форме запоминания переданного учителем толкования, но и в деятельностных активных формах, с опорой «на широкие фоновые знания и на жизненный опыт. И того, и другого обучающемуся в начальной школе явно не хватает» [3 с. 142].

В инсценировке – опыт исполнения художественного текста и опыт коллективной творческой деятельности с использованием заданных слов. «Если суть взрослого театра – искусство, то детского – воспитание и развитие ребенка» [5, с. 75]. То есть постановочная деятельность ребенка изначально нацелена на развитие его возможностей, в том числе и словаря. В дидактической игре городской школьник приобретет опыт активного и пассивного использования заданных слов, в процессе экскурсии в краеведческий музей получит возможность увидеть предметы (или их объемные копии), называемые словами, а в некоторых музеях даже получит возможность отдельные предметы взять в руки и оперировать с ними.

Таким образом у литературного значения слова появится не только сигнификативная часть, как при работе с толкованием, но и денотативная и коннотативная, то есть слово станет «обжитым», «освоенным», что позволит школьнику дистанцироваться от нелитературного значения.

*Литература*

1. *Кудряшова*, А.А. Проблемы обучения младших школьников историческому повествованию в процессе изучения былин / А.А. Кудряшова, Е.Ю. Зенина // Известия Института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 132-141.

2. *Лихачева*, Т.С. Соотношение русской языковой картины мира и научных представлений (на примере концептов диких животных) / Т.С. Лихачева // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. – Сборник статей по итогам III Международной конференции. Минск, 2018. Часть 2. С. 38-43.

3. *Лихачева*, Т.С. Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе. На материале УМК «Окружающий мир» системы «Школа 2100» / Т.С. Лихачева // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 1. С. 141-147.

4. *Савенков*, А.И. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, Л.Е. Осипенко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2 (36). С. 54-61.

5. *Серебренникова* Ю. А. Детский театр в школе / Ю.А. Серебренникова // Начальная школа. 2017. № 1. С. 75 – 77.

***Зозирова З.Т.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: z_zalina96@mail.ru*

## ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НАД РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ

*Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников умения соблюдать нормы речевого этикета. Автор ставит перед собой цель отбора и обоснования форм работы с младшими школьниками над речевым этикетом: обращениями, просьбами, приветствиями, формулами знакомства. Статья содержит как теоретические положения, так и комплекс конкретных заданий, с помощью которых предполагается формирование навыка соблюдения этикета у младших школьников. Автор обосновывает функциональные задачи каждого задания. Заключение статьи содержит в качестве выводов перечисление форм работы с младшими школьниками над речевым этикетом.*

*Ключевые слова: школьники, речевой этикет, приветствия, обращения, просьбы, диалог.*

*The article is devoted to the problem of forming the ability of younger schoolchildren to observe the norms of speech etiquette. The author sets himself the goal of selecting and substantiating the forms of work with younger schoolchildren over speech etiquette: appeals, requests, greetings, dating formulas. The article contains both theoretical provisions and a set of specific tasks with the help of which the formation of the etiquette of young schoolchildren. The author justifies the functional tasks of each task. The conclusion of the article contains, as conclusions, the enumeration of the forms of work with younger schoolchildren over speech etiquette.*

*Keywords: schoolchildren, speech etiquette, greetings, addresses, requests, dialogue.*

В современном обществе, без сомнения, владение нормами культуры общения – одно из важных требований, которое предъявляется к каждому члену общества. Оно востребовано в любой сфере жизни человека. Если человек умеет слушать своего собеседника в процессе общения, при этом грамотно излагает свои мысли, то можно сказать, что он владеет культурой общения. Младшему школьнику необходимо овладевать навыками речевого этикета практически, а не только в виде заучивания норм. Возможность работы над приобретением личного опыта построения речи в соответствии с требованиями этикета дает именно внеурочная деятельность.

Человек – существо социальное, не способное жить вне общества. Однако для того, чтобы жить в обществе, быть им принятым, позитивно на него воздействовать, человеку необходимо соблюдать моральные нормы, формировать в себе нравственную сущность, которая проявляется как в поведении, так и в отношениях к миру, людям, природе, обществу, к самому себе. Тогда человек ощущает себя личностью. Важным компонентом морально-нравственного содержания личности является владение этикетом, поскольку этикет вооружает техникой поведения, в которой и проявляется морально-нравственное отношение.

Настоящая статья ставит своей целью отбор и обоснование форм работы с младшими школьниками над речевым этикетом: обращениями, просьбами, приветствиями, формулами знакомства.

Мы живем в поликультурном мире, где «число говорящих на русском языке увеличивается, а число говорящих на русском литературном языке уменьшается» [1, с. 93]. В наше время мы зачастую общаемся с людьми самых различных народностей. «Несправедливо мнение, что необходимо стандартное обращение к человеку, стандартное название любого собеседника: не каждому придется по душе единый безликий ярлык» [3, с. 56]. У каждого народа и человека своя культура, свои традиции. Но, бесспорно, из какой части мира мы бы ни были, всех нас объединяет общение. Мы можем говорить на разных языках, но в любой стране, в любом городе и селе мы хотим видеть достойное поведение и слышать красивую, уважительную речь, основанную на речевом этикете.

Под речевым этикетом понимают совокупность готовых вежливых выражений, которыми в обществе принято пользоваться в стандартных коммуникативных ситуациях: при знакомстве, приветствии, прощании и т.д.

Уже в воспитании детей дошкольного возраста большое значение придается проблеме формирования культуры. Родители и воспитатели

дошкольных учреждений в меру собственных возможностей учат своих детей культуре общения с самых ранних лет. Но в силу различного уровня готовности самих родителей и воспитателей к такой работе «обучающийся вынужден обращаться к сторонним источникам информации, … так как привык получать готовые ответы» [4, с.142]. Источником информации о нормах речевого этикета должен стать, в первую очередь, учитель начальных классов. С раннего детства ребенок находится во взаимодействии с окружающими людьми и приобретает опыт общественного поведения. Культура поведения проявляется во всех ситуациях ежедневной жизни, в том числе и школьной.

Сегодня нельзя не заметить снижение уровня культуры поведения значительного количества людей. Отсутствие такта, деликатности, неумение правильно вести себя в общественных местах всё чаще вызывают недовольства. Исходя из сказанного, формирование у школьников норм этикета значимо на нашем этапе развития общества.

Роль речевого этикета видна в функциях, которые он выполняет, и с которыми следует познакомить учащихся на доступном им уровне. Выделяют следующие функции речевого этикета:

1) функция ориентации на адресата ("Вы" или "ты");

2) функция установления (прекращения) контакта в начальной (обращение, приветствие) и финальной (прощание) ситуациях общения;

3) функция регулирования характера отношений адресата и адресанта ("старший — младший" и т.д.);

Сфера использования речевого этикета представляет собой совокупность ситуаций общения, которые характеризуются разными обстоятельствами: темой разговора, мотивами собеседников, целью общения и т.д.

Основная причина невыполнения детьми правил поведения находится в незнании норм и недостаточной мотивации соблюдать известные нормы. Для решения этой проблемы целесообразно предложить школьникам следующие виды внеурочных работ.

*Задание 1.* Пронаблюдайте за поведением и общением учителя и ответьте на вопросы:

1. Как учитель приветствует учеников: а) в начале учебного дня; б) в начале урока; в) во время урока (если ученик опоздал)?
2. Как учитель обращается к ученикам: а) по имени; б) по фамилии; в) уменьшительно-ласкательным словом?
3. Как учитель прощается с учениками в конце учебного дня?

Сделай выводы о том, какие вежливые выражения и слова из речи учителя ты пока не используешь, но мог бы запомнить и сам произносить?

По первому заданию ученики дали следующие ответы:

а) почти все ученики отмечают, что в начале учебного дня при встрече учеников учитель здоровается с каждым, называя его по имени: «Здравствуй, Ваня.», «Доброе утро, Маша».
б) в начале урока происходит стандартное приветствие ко всем учащимся.
в) в случае опоздания ученика реакция учителя бывает различна: «Здравствуй, Петя, проходи, готовься к уроку», «Почему ты опоздал?»

Наши наблюдения во время выполнения первого задания учениками показали, что в данной ситуации многое зависит от эмоционального состояния учителя.

1. В основном учитель обращается к ученикам по имени, но отмечалось три особенности использования речевого этикета учителем: а) когда учитель сердится на учащихся из-за нарушения дисциплины, он иногда называет их по фамилии; б) когда учитель доволен работой учеников, можно услышать такие обращения, как «молодец, Петенька», «Сашенька, ты меня сегодня очень радуешь своей работой».

2. В конце занятия учитель подводит итоги и хвалит класс за проделанную работу: «Ребята, сегодня на уроке мы с вами хорошо потрудились, спасибо за ваши старания.»

3. После окончания занятий учитель всегда желает хорошего дня и прощается с каждым по имени: «До свидания, Маша», «До завтра, Петя».

Данное задание имеет целью поиск и обретение младшими школьниками образцов использования речевого этикета.

Общение с учителем в этот период имеет исключительно большое значение для каждого ребёнка. От взаимоотношений, которые сложатся между учителем и школьником зависит очень многое. Поэтому тому, кто учит детей, необходимо всегда тщательно следить за своим поведением и речью. Ведь младшие школьники очень внимательны к взрослым, они замечают все. Необходимо быть таким учителем, подражая которому ученики со временем станут примером соблюдения норм этикета для других.

*Задание 2.* Диалог «знакомство».

Разыграйте сценку «Знакомство новичком в классе», «Знакомство с тренером в спортивной секции», «Знакомство детей и вожатых в летнем лагере», «Знакомство с врачом дома у пациента», «Знакомство с мамой или папой одноклассника по телефону».

Используйте правильно по ситуации (уместно) выражения: «Как тебя зовут? Как Вас зовут? Представьтесь, пожалуйста. Как можно к Вам обращаться? Как Вас называть? Рад с тобой познакомиться. Приятно познакомиться. Очень приятно».

Используйте также подходящие приветствия: «Привет. Здравствуй. Добрый день. Доброе утро. Добрый вечер.

Правильно используй обращения на «Ты» или на «Вы».

Данное задание имеет своей целью обучение младших школьников ситуативно уместному использованию средств речевого этикета с учетом социальной роли собеседника.

*Задание 3.* Игра «праздничное чаепитие».

Накануне праздника, когда в классе планируется чаепитие подготовьтесь к игре, изучив правильные формы вежливых просьб и ответов.

Во время проведения чаепития за каждую вежливую формулировку просьбы налить чай, передать угощение, сахар и ложку или вежливую формулировку ответа и помощь товарищу получи от ведущего флажок и отдай один флажок каждый раз, когда ты кого-то перебил. Обращения к товарищам тоже должны быть вежливыми. Помни, что «неискренним оказывается вежливое обращение и просьба в сочетании с грубым сниженным словом» [2, с. 149]. Не забывай, что просьба должна быть только о том, что тебе действительно нужно. Чай тоже нужно успеть выпить. Победителем становится тот, кто набрал больше флажков.

Данное задание имеет своей целью обучение младших школьников вежливому речевому сопровождению конкретной деятельности в коллективе. Роль ведущего отводится учителю. Ему необходимо действовать быстро и обоснованно, чтобы все желающие сумели поучаствовать в игре.

Итак, для работы младших школьников над речевым этикетом в настоящей статье предложены как минимум три формы деятельности младших школьников: осознанное наблюдение за образцовой речевой деятельностью учителя (репродуктивная деятельность), учебное построение собственных речевых произведений с опорой на заданные ключевые слова и выражения (частично продуктивная деятельность), свободное построение высказываний этикетного характера в рамках речевой игры (продуктивная деятельность). В рамках этих трех форм работы могут быть созданы многие новые задания, подобные приведенным, которые будут «способствовать повышению речевой культуры и грамотности учащихся» [5, с. 29].

*Литература*

1. *Десяева*, Н.Д. Современная языковая ситуация и ее отражение в содержании обучения русскому языку / Н.Д. Десяева // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка. - Коллективная монография. – Москва: «Спутник+». – 2016. – С. 91-97.

2. *Лихачев*, С.В. Коммуникативное единство утилитарного дискурса / С.В. Лихачев. – М.: ИУИ, 2011. – 194 с.

3. *Лихачев,* С.В Сударь и братан, братишка и хозяин. Формы обращения к собеседнику / С.В. Лихачев // Журналистика и культура русской речи. № 2, 2003. – с. 56-61.

4. *Лихачева, Т.С.* Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе. / Т.С. Лихачева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. – С. 141-147.

5. *Серебренникова*, Ю.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка /Ю.А Серебренникова, В.А. Амусина // Начальная школа. 2016. № 6. – С. 29-32.

***Маркеева А.В.,***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: markeeva_alexandra@mail.ru*
***Петрова Д.Ю.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: Daria25000@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИХ ПРАВИЛАМ ЭТИКЕТА

Стремительное развитие современного мира, в частности, ФГОС НОО трактует нам о развитии коммуникативных УУД, в связи с этим, у ребенка с раннего детства нужно формировать этическую культуру. Перед учителем стоит важная задача – научить ребенка уважать окружающих его людей и мир в целом, поскольку культура этических отношений играет значимую роль в жизни каждого человека.

Изучив научную литературу по проблеме, мы сделали вывод, что единой формулировки понятия этической культуры нет, поэтому обобщив все точки зрения, мы вывели свое определение этической культуры.

Так, по нашему мнению, этическая культура младшего школьника – это, прежде всего, одна из важнейших характеристик младшего школьного возраста, которая рассматривается как совокупность этического отношения младшего школьника к действительности, этического сознания, которое включает в себя этические понятия, убеждения, взгляды младшего школьника, и нравственно-этического поведения.

Этическая культура развивалась очень долгое время, и в ходе эволюции данного феномена ученым-методистам удалось выделить следующие компоненты. (табл.1)

*Таблица 1*

Компоненты этической культуры

| Название компонента | Краткая характеристика компонента |
|---|---|
| Мотивационно-ценностный компонент | Наличие этических взглядов и убеждений, а также мотивации нравственного поведения. |
| Знаниевый компонент | Наличие представлений об этических нормах и этических понятиях. |
| Поведенческий компонент | Наличие способности совершать поступки в соответствии с этическими нормами. |
| Рефлексивный компонент | Наличие сформированности умения оценивать свои поступки с точки зрения этики. |

Стоит отметить, что базис этической культуры составляют этика и этикет, которые представляют собой две влияющие друг на друга и связанные между собой системы.

Этика занимается в первую очередь проблемой критериев добра и зла, проблемой смысла жизни и назначения человека, проблемой свободы, воли, проблемой должного и его желаемого, благополучия и счастья.

Этикет, в свою очередь, представляет собой нравственную нагрузку, укрепляет моральную сторону общества, является непосредственным отражением этической культуры личности, задает тактику поведения, которая позволяет проявлять нравственное отношение к окружающим людям.

Основа этикета хорошо просматривается в проявлении человеком уважения и доброжелательности к людям, в выполнении общепринятых поведенческих действий. Когда мы говорим об уважении, доброжелательном отношении к миру, мы, в первую очередь, говорим о нравственных качествах личности. А чтобы проявить внешне нравственное отношение и качества, на помощь приходят правила этикета.

Таким образом, в основе этической культуры лежат этика и этикет (рис.1), как совокупность норм и правил, принятых в обществе и выработанных обществом, обусловленных моралью и нравственностью.

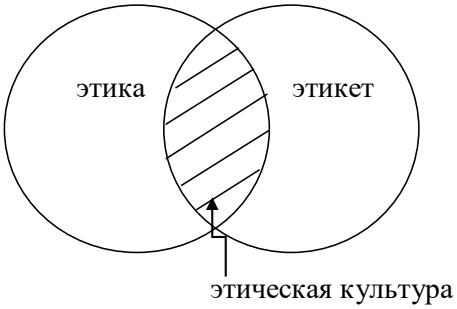



*Рисунок 1*. Взаимосвязь этики, этикета и этической культуры.

Для наиболее эффективного формирования этической культуры некоторыми учеными и методистами были созданы авторские программы.

Мы проанализировали три авторские программы, направленные на обучение правилам этикета: «Этика: азбука добра» [3], «Мир общения» [2], «Этикет и культура общения» [1], и определили цели данных курсов, которые представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

Цели авторских курсов

| | Курс «Этика: азбука добра» (Хомякова И.С., Петрова В.И.) | Курс «Мир общения» (Курочкина И.Н.) | Курс «Этикет и культура общения» (Зуборева И.В., Ломтева Е.Ю.) |
|---|---|---|---|
| Цели курса | формирование у детей нравственных ориентиров при построении деятельности, общения и взаимоотношений, основ мировоззрения и самовоспитания. | ознакомление обучающихся с нормами поведения в обществе, формирование умений выглядеть достойно и чувствовать себя уверенно в различных жизненных ситуациях в соответствии с нормами поведения;<br><br>развитие коммуникативных способностей школьников. | воспитание грамотной и культурной личности;<br>познакомить учащихся с нормами поведения в обществе;<br>сформировать умения выглядеть достойно и чувствовать себя уверенно в различных жизненных ситуациях в соответствии с нормами поведения. |

Мы видим, что обучение по данным курсам может способствовать эффективному формированию этической культуры младших школьников, однако, важно не забывать применять различные методы и средства обучения.

Из разработанных Верзилиным Н.М., Перовским Е.И., Лордкипанидзе Д.О. [4] методов обучения, мы выделили, на наш взгляд, наиболее эффективные методы и средства для формирования этической культуры младших школьников в процессе обучения их правилам этикета и представили их в таблице 3.

*Таблица 3*

Эффективные методы и средства формирования этической культуры младших школьников

| Методы обучения | Средства обучения |
|---|---|
| Словесные | Рассказ, беседа, обсуждение, объяснение, чтение художественных произведений. |
| Наглядные | Наблюдение, изучение наглядных пособий, презентаций, иллюстраций, видеоряда, мультфильмов. |
| Практические | Упражнения, творческая деятельность, самостоятельное разыгрывание ситуаций, театрализация (инсценирование), дидактические игры. |

Мы считаем, что важно использовать на занятиях разнообразные игры, ролевые ситуации, которые помогут достичь наиболее эффективных результатов, заинтересуют ребенка и наилучшим способом активизируют его мышление. Частью такой работы является использование в процессе формирования этической культуры учащихся методики игровых кейсов, которые предполагают использование развивающих ситуаций, проживание которых обогащает личностный опыт ученика за счет эмоционально окрашенной рефлексии и формируемых ментальных установок.

В целях проектирования опытно-экспериментальной работы мы выяснили отношение учителей к проблеме формирования этической культуры младших школьников, а также узнали, какие приемы чаще всего они используют в работе по формированию этической культуры младших школьников.

Анкетирование проводилось с учителями начальной школы на базе МБОУ Петрово-Дальневской СОШ. Результаты анкетирования показали, что учителя правильно понимают сущность понятия «этическая культура» и считают необходимым формировать этическую культуру. Чаще всего педагоги используют такие приемы: личный пример, разбор непосредственно конфликтных ситуаций и разбор проблемных ситуаций. Все педагоги отметили, что в формировании этической культуры младших школьников важна роль, в первую очередь, родителя или близкого к семье человека, а также роль классного руководителя. Работа по формированию этической культуры учителями проводится, однако отдельные этические занятия учителя не включают в практику. Это можно объяснить недостатком времени на их качественную подготовку, отсутствием методических рекомендаций по их организации и проведении.

Среди наиболее актуальных проблем учителя выделяют проблему формирования этической культуры с точки зрения этикета, как культуры

поведения в общественных местах, в том числе и в школе, вежливости, взаимоотношения учеников друг с другом и со взрослыми, а также понимания и оценивания своих слов и действий.

Таким образом, изучение современного состояния практики доказывает необходимость организации специальной работы по включению этических занятий на основе обучения правилам этикета в процесс формирования этической культуры младших школьников. Важно применять в работе различные методы и средства, а также перспективным направлением для успешного формирования этической культуры младших школьников является разработка собственного курса на основе бучения младших школьников правилам этикета.

*Литература*

1. Зубарева И.В., Ломтева Е.Ю. Этикет и культура общения. Сборник программ «Организация внеурочной деятельности в начальной школе». – М.: Планета, 2015. – 150 с.

2. Курочкина И.Н. Мир общения: уроки этикета для младших школьников. М.: Жизнь и мысль, 2000. – 192 с.

3. Петрова В.И., Хомякова И.С. Азбука нравственности. Сборник программ «Организация внеурочной деятельности в начальной школе». – М.: Планета, 2015. – 150 с.

4. Пышкова В.Е. Педагогика [Электронный ресурс] – URL: http://www.alleng.ru/d/ped/ped041.htm (Дата обращения: 01.03.18)

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕГАПОЛИСА И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

***Глизбург В.И.***
*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail:* glizburg@mail.ru

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОПОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье представлена трактовка визуализации как средства формирования топологических понятий у младших школьников, обеспечивающего осуществление непрерывного интегрированного обучения.*

*Ключевые слова: визуализация, восприятие, интеграция, топология, формирование понятия.*

Эволюция реализации визуализации в педагогическом процессе неразрывно связана с этапами его развития: средства визуализации прошли долгий путь от наскальных рисунков до современных мультимедийных презентаций. Разнообразие методов и способов визуализации позволяет учесть необходимые нюансы, существенно отличающие подходы к визуализации в начальной школе от ее применения в средней школе, в частности, уровни абстракций изучаемого материала и подготовки учащихся к его восприятию.

Топология является разделом математики, который изучает свойства фигур, инвариантные при гомеоморфизмах - взаимно однозначных и непрерывных отображениях. Одним из базовых понятий топологии является непрерывность.

Поскольку человеку свойственно воспринимать естественно протекающие процессы как непрерывные и понятие непрерывности естественно для сознания человека, то это позволяет объективно рассматривать понятие непрерывности как базовый элемент образования и воспитания.

Отметим, что в структуре мышления выделены следующие типы мышления математического: порядковое, метрическое, алгебраическое, проективное и топологическое. Топологический тип мышления у человека развивается с младшего возраста - 2-3 лет; он отвечает за связность логических операций и их целостность. В этом возрасте дети постоянно совершают преобразования с объектами, они легко различают топологические понятия, открытые и замкнутые фигуры. Ж. Пиаже отмечает, что в процессе развития [7, с. 10] «исходя … от интуиции фундаментальной топологии, ребенок ориентируется в дальнейшем в направлении проективных структур и структур

метрических». В мышлении детей со столь раннего возраста заложены предпосылки для формирования понятий, которые соответствуют основным математическим структурам, определяющим логику их развития. Это подтверждает наше мнение о целесообразности введения топологических понятий в образовательный процесс с самого раннего возраста.

Базируясь на изложенных фактах, мы предлагаем [2, с. 126] комплексный философско-исследовательский подход к топологической подготовке учащихся, существенно влияющей на их образование и воспитание.

Восприятие ребёнка обеспечивает ему наглядного осознание образа реального мира, отражающее его объективную реальность; восприятие математических объектов как форма отражения предмета, сопровождаемое процессом их визуализации, включает их выявление, различение признаков объекта, вычленение в нем информативного содержания, адекватного цели направленного действия.

Проблемы философии восприятия изучались многими учеными в различных научных областях, в том числе были рассмотрены философами А. Бергсоном (1859-1941 гг.) в труде «Matiere et Memoire» [9], Ж. Делезом (1925-1995 гг.) в работе «Logique du sens» [10] и М. Понти-Мерло (1908 – 1961 гг.) в книге «Феноменология восприятия» [8].

Под философией восприятия мы понимаем [2, с. 136] «направленную на выработку мировоззрения форму способности воспроизведения процесса приема и преобразования информации, обеспечивающего отражение объективной реальности».

В свою очередь, [2, с. 137] «рассматривая топологию как философию восприятия топологической структуры мира, мы трактуем ее как направленную на выработку мировоззрения форму способности воспроизведения процесса приема и преобразования информации, который обеспечивает отражение окружающего мира в его системе сложных непрерывных взаимосвязей, постижение и применение системообразующих оснований и глубинных связей, инвариантных под воздействием многообразных деформирующих процессов реальности, выработку на основе этого системы идей, целостных структур, взглядов на мир в его взаимозависимостях». В существенной степени этому процессу, как и процессу формирования топологических понятий, способствует грамотно спроектированное с учётом особенностей восприятия младших школьников визуализированное сопровождение, в том числе, посредством различных компьютерных математических пакетов, например: Maple, Mathematica, Cabri, Geometer›s Sketchpad, подробно представленных нами в [3, с. 275-277].

При трактовке топологической науки как философии восприятия топологической структуры реального мира, топологическое мышление нами

рассмотрено как процесс непрерывного познания истины, обеспечивающий формирование новых понятий на базе понятий, освоенных ранее.

Мы считаем процесс формирования понятия достаточно сложным, требующим комплексного интегрированного подхода. Этот процесс должен сопровождаться визуализацией на всех его этапах. Преимущественное применение конкретных подходов зависит от подготовки ребёнка, сложности формируемых понятий и уровня их абстракций.

Механизм формирования понятий основывается на теориях деятельностного подхода, рефлексивной абстракции.

Формирование понятия – процесс длительный и сложный, он должен начинаться с чувственно-конкретного восприятия, которое в итоге приводит к определению за счёт продвижения от абстрактного к конкретному и обогащению содержания понятия, а также к уточнению его объема, раскрытию связей с понятиями, уже известными.

Нами выделены этапы в механизме формирования топологических понятий, разработанном нами в [2, с. 205]:

1. Наблюдение.
2. Восприятие.
3. Анализ.
4. Выявление в классе объектов общих существенных свойств.
5. Абстрагирование.
6. Рефлексия.
7. Синтез существенных признаков.
8. Закрепление существенных признаков.
9. Установление связей с уже известными понятиями.
10. Формирование первичного умения оперировать понятием.
11. Обобщение взаимосвязей вновь сформированного понятия с понятиями уже известными.
12. Включение вновь сформированного понятия в уже существующую систему понятий.
13. Приложение сформированного понятия к практике.
14. Эвристический поиск приложения вновь сформированного понятия к решению задач.
15. Реализация прикладной направленности сформированного понятия.
16. Бифуркация нового понятия.
17. Полифуркационное обогащение вновь сформированного понятия.

Внедрение компьютерных математических пакетов как средств визуализации в процесс формирования топологических понятий способствует реализации основных дидактических принципов: визуализируются абстрактные топологические понятия, активизируется их восприятие и дальнейшее

применение; повышается интенсивность формирования понятий; осуществляется формирование умений построения алгоритмов решения задач, моделирования различных процессов; активизируются и упорядочиваются базовые и формируются метапредметные знания по различным дисциплинам, реализуя принцип интегративности, межпредметных связей.

Обратимся, например, к некоторым топологическим понятиям [5], [6], которые рассматриваемый нами подход к визуализации позволяет формировать, к таким понятиям мы относим, например: «непрерывность», «замкнутость», «наследование», «инвариант», «связность», «множество», «выпуклость», «компактность», «ограниченность» и др. Все перечисленные понятия являются топологическими и одновременно метапредметными, общенаучными несмотря на их принадлежность к математической области образования и дают возможность углубить метапредметные связи, благодаря чему обеспечивается интеграция и непрерывность образовательного процесса. Ученики автора апробируют [4, с. 28] «различные системы компьютерных заданий с целью проведения интегрированных уроков. … К таковым, например, относятся задания по геометрическому материалу начального курса математики», решение которых реализуется средствами графического редактора Paint. Такие понятия, как множество, непрерывность, замкнутость, связность, компактность, ограниченность, также можно продемонстрировать, например, на интегрированных уроках математики и информатики в начальной школе посредством работы с различными графическими редакторами. Так, выполнение учащимися заданий на построение геометрических фигур, таких, например, как построение треугольника, если даны три его стороны, заливку заранее нарисованных фигур и объектов дает им возможность осознать понятия «непрерывность», «замкнутость», «ограниченность». Также понятие непрерывности присутствует, например, при изучении роста и развития живых существ и растений на уроках окружающего мира. Таким образом, рассматриваемый подход к визуализации как к средству формирования топологических понятий применим к интегрированным урокам, например, по математике и литературному чтению или по информатике и математике, способствующим алгоритмизации [1, с. 59] «мыслительной деятельности младшего школьника», значимой «для обучения учащихся всех возрастов», с целью формирования таких видов деятельности ребёнка, как алгоритмическая, исследовательская, проектная. Возможности реализации визуализации разнообразны и зависят от множества факторов, а многообразие ее форм и методов позволяет осуществлять этот процесс в начальной школе с первого класса.

Таким образом, визуализация формирования топологических понятий у младшего школьника, основанных на естественном его сознанию понятии

непрерывности, реализует возможность формирования у него метапредметных знаний, обеспечивающих осуществление его непрерывного обучения, образования, воспитания.

*Литература*

1. Глизбург В.И. Алгоритмизация мыслительной деятельности школьника при подготовке к решению задач ГИА. // Математика в школе. 2012. № 8. С. 59-62.

2. Глизбург В.И. Методическая система обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики в аспекте гуманитаризации непрерывного математического образования. // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2009. 437 с.

3. Глизбург В. И. Гуманитарный потенциал обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики: Монография. – М.: МГПУ, М.: МГСУ, 2009. 334 с.

4. Глизбург В.И. Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1 (31). С. 27 - 32.

5. Глизбург В.И. Инвариантное описание обыкновенной дифференциальной системы высшего порядка. Известия высших учебных заведений. Математика. 1992. №1. С. 51-57.

6. Глизбург В.И. Аффинно-проективные связности картанова типа, ассоциированные с приведенными дифференциальными системами высших порядков. Вестник Моск. Ун-та. Сер.1 Математика. Механика. 1994. № 3. С. 25-31.

7. Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления. В книге "Преподавание математики: пособие для учителей" / Пиаже Ж., Бет. Э., Дьедонне Ж., Лихнерович А., Шоке Г., Гаттеньо К.; пер. с фр. А. И. Фетисова. - М.: Учпедгиз, 1960. 161 с.

8. Понти-Мерло М. Феноменология восприятия. Пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. — СПб.: Ювента; Наука, 1999. 603 с.

9. Bergson A. Matter and memory. Authorized translation by Nancy Margaret Paul and W. Scott Palmer. London, Swan Sonnenschein & co.; New York, The Macmillan co., 1911. 359 P.

10. Deleuze Gilles. Logique du sens, Les éditions de Minuit (coll. « Critique »), Paris, 1969. 392 p.

***Калинченко А.В.***
*к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail:akalinchenko@mail.ru*

# РОБОТОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассматриваются способы формирования ориентировочной основы действия у младших школьников при занятии робототехникой, что позволяет осуществлять развитие метапредметных умений*

*Ключевые слова. Робототехника, конструирование, ориентировочная основа действия, метапредметные умения.*

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к реализации основной образовательной программы начального общего образования. Приоритет отводится не механической передаче знаний, а формированию творческих компетенций, получивших название «метапредметных».

В Стандартах задается уровень достижения результатов образования, требующий от учащихся продуктивной деятельности, деятельности, предполагающей преобразование усвоенного для решения новых задач, в ходе которой приобретаются знания о том, как организовать определенным образом собственные познавательные действия.

Однако система познавательных действий – это недостаточное условие эффективности учебного процесса (В.П. Беспалько).

Л.С. Выготский видел широкие возможности для развития в отборе содержания учебного процесса [3].

Большие перспективы достижения цели всестороннего развития принадлежит робототехники.

Робототехника прикладная наука, (стоящая на стыке) пересекающаяся с математикой, информатикой, механикой, электроникой и др.

Это само по себе уже позволяет использовать интегрированный подход в обучении, развивая метапредметные (или по другому можно сказать надпредметные) универсальные умения.

Исследования, проведенные П.Я. Гальпериным и под его руководством, привели к выделению во всех действиях ориентировочной и исполнительной части. Ориентировка является незаменимым средством для поэтапного формирования умственных действий. Именно она должна обеспечивать выбор и успешную реализацию исполнительной части действия.

Ориентировочная основа действия (ООД) занимает центральное место в системе поэтапного формирования умственных действий, и заключается в том,

что учащиеся не выполняют формируемое действие, а лишь получают возможность познакомиться с его содержанием, проанализировать и в дальнейшем контролировать ход его выполнения. Это позволяет учащимся сделать выводы, касающиеся предстоящего использования приема выполнения задания.

Так, например, ориентировочная часть при конструировании является анализ технологической карты, выявление деталей конструкции, их пространственного расположения.

Ориентировочная деятельность включает в себя планирование и контроль. Само планирование как действие, предполагает предвидение всех возможных изменений объекта, выступает своеобразным смысловым ориентиром теоретического анализа, опосредующим его становление.

Собираясь выполнить какое-то известное действие, удобно в мыслях предвосхитить результат, характер и порядок операции. Благодаря этому в ходе его выполнения осуществляется самоконтроль. Именно этому и необходимо научить школьников, создать условия, чтобы до выполнения действий они могли получить возможность познакомиться с его спецификой и порядком выполнения операций, то есть выстроить план и контролировать себя в соответствии с ним.

Начиная с определенного уровня сложности структуры действия схема ООД должна включать специальные ориентиры для формирования структурообразующих операций.

Задача учителя – сориентировать в образце способа действия, создать предварительный образ результата. Для этого, как описано в теории деятельности, необходимо поставить перед учениками цели и задачи выполнения действия, проанализировать исходные данные задания, соотнести их с ожидаемым результатом. Насколько глубокий должен быть анализ, зависит от того, каким типом ориентировки обладает ученик и может ли он повысить свой уровень ориентировки [2].

П.Я. Гальперин описал три типа ориентировочной основы деятельности.

Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы – действия и его продукта. Ученик изучает модель из конструктора самостоятельно, часто не проводит детального анализа, а удовлетворяется рассмотрением внешней поверхности. Конечно, иногда выполнение отдельного задания может получить значительную точность, но действие остается очень неустойчивым к изменению условий и почти не дает переноса на новые задания.[1]

Если учитель предлагает выполнить задание самостоятельно, но видит, что ученик действует путем «проб и ошибок», ищет ответы «вслепую», то значит, способ выполнения этого действия находится только в зоне ближайшего развития и тут требуется помощь. В соответствии с законами развития психики

неправильно ждать, пока ребенок догадается, как ему действовать, не создав условий для активной ориентировки. Такая самостоятельность не ведет к научным открытиям, а только бесконечно затягивает продолжительность обучения. Так как он не обладает способами анализа, познание объекта в этом случае ограничено его воздействием на органы чувств, которые у человека имеют определенный (ограниченный) диапазон чувствительности. Соответственно и знания об объекте будут получены поверхностные, формальные.

Например, учитель, показал, как соединять присоедините длинный вал и три коротких вала к большому зубчатому колесу, и дал задание, самостоятельно использовать полученный механизм в конструкции. Ученик, обладающий первым типом ориентировки догадаться, как лучше сделать сможет только после множества проб и ошибок.  А между тем, время для изучения нового будет потрачено на поиск удобных вариантов.

Прежде чем предлагать задания для самостоятельного выполнения необходимо, чтобы школьники обладали нужными знаниями, которые составляют зону актуального развития. В противном случае нужно оказывать помощь при выполнении задания. Это дополнительные разъяснения, опорные схемы, подсказки в самом задании и др.

Ориентировочная основа второго типа содержит не только образцы действия и его продукта, но и все указания на то, как правильно выполнить действие с новым материалом. Естественно, что при строгом соблюдении этих указаний обучение идет в принципе без ошибок и значительно быстрей. При каждом повторении того же действия опорные точки – условия его правильного выполнения, которые сначала намечаются учителем, затем воспроизводится самим учеником.

Например, если учитель показал, как соединять детали, подробно объяснил их функции, сформировал необходимые навыки, учащийся сможет самостоятельно создать нужную конструкцию из нескольких блоков и догадаться, как собирать аналогичные конструкции. Однако, для того, чтобы соединить мотор и муфту, нужно формировать другие навыки и содержание ориентировки будет другим. Снова нужно дать полный набор указаний.

Данный тип ориентировки позволяет усвоить значительный объем готовых знаний средствами аналитико-синтетической деятельности (сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация и др.). Происходит заучивание разъясненных учителем способов действия, усвоение представленных ориентиров, с помощью которых учащиеся осознают структуру действия.

Содержанием ориентировки может быть не только информация об объекте познания, но и сами познавательные структуры. Нужно показать принцип построения ориентировки, то есть не только результаты сравнения, но и как

осуществлялось сравнение, что для этого делали (находили, чем похожи и чем отличаются объекты); как осуществлялось обобщение (сравнили объекты и нашли существенные схожие признаки) и др. Когда ученик научится пользоваться правилами, определяемыми логикой, для самостоятельной познавательной деятельности, можно говорить о сформированности у него третьего типа ориентировки.

Ориентировка третьего типа отличается тем, что здесь на первое место выступает планомерное обучение такому анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий. Данный тип ориентировки позволяет осмыслить свойства и отношения объекта, которые не даны в ощущениях. И когда человек посредством мышления открывает новое, до него или ему неизвестное, то это и есть творчество.

ООД является незаменимым средством для поэтапного формирования умственных действий, которые, в свою очередь, являются основой метапредметных умений.

*Литература*

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие. – 7-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 336с. – С.269

2. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33

3. Леонович Е.Н. Психологическое учение Л.С. Выготского и некоторые вопросы совершенствования методики изучения родного языка // Начальная школа, 1996. - № 11. – С.16-20

***Андреева М.Б.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: mariika.andreeva@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*В статье рассматривается проблема формирования умений самоорганизации, дается определение понятия самоорганизация, приводятся примеры формирования умений самоорганизации младших школьников на уроках математики.*

*Ключевые слова. Самоорганизация, формирование умений самоорганизации, младшие школьники.*

Современное начальное общее образование постоянно обновляется и приводит к новым требованиям и нормам: меняются его приоритеты, цели, содержание и ценности. От ценностей формирования знаний и умений начальная школа перенаправляется на ценности развития способностей, умений и желаний учиться. Умение учиться определяет субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному поиску общих способов действия в новых ситуациях.

Самоорганизация в психологической и педагогической литературе рассматривается во взаимосвязи с процессами саморазвития, самообучения, самоконтроля и самовоспитания в исследованиях: С.С. Амировой, Ш.Т. Ахмадулиной, Ю.К. Бабанского, В. Графа, В.Н. Донцовой, Н.А. Заенутдиновой, А.Н. Леонтьева, Г.А. Цукермана и др.

Высокий уровень овладения умениями самоорганизации в значительной мере определяет успешность в дальнейшем обучении и в дальнейшей жизни. В данном контексте проблема формирования умений самоорганизации, является основой способа организации учебной деятельности школьников.

Сложность изучения данной проблемы начинается с того, что не существует единого определения понятия «самоорганизации». Сейчас понятие «самоорганизация» является очень разносторонним и поэтому рассматривается очень разнообразно. В первом случае, исследователи относят данное понятие к личностному подходу, где рассматривают деятельность и ее структуру (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович). Во втором случае, таким объектом выступает субъект, его свойства и комплекс личностных свойств – что относится к деятельностному подходу (Н.А. Заенутдинова). В третьем случае, представители интегрального подхода стремятся к совмещению двух предыдущих (С.С. Амирова). Существует и четвертый подход, технический, где исследователи направляют свои усилия на поиск эффективных приемов организации умственной деятельности.

Проанализировав подходы к рассмотрению понятия самоорганизация, мы пришли к выводу, что самоорганизация – это осознанная работа человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности. Развитие самоорганизации есть не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению.

Нам близка точка зрения Ю.К. Бабанского, согласно которой самоорганизация в учебной деятельности представляет собой способности личности и состоит из мотивов, самоконтроля, воли и волевых усилий, контрольно-оценочных действий и рефлексивного контроля.

Мы пришли к выводу, что самоорганизация младшего школьника на уроках математики – это осознанная работа над собой в целях

совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности. Развитие самоорганизации есть не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению [5].

Выделяется несколько компонентов самоорганизации на уроках математики:

1. Целеполагание (умение выявлять и формулировать цели и задачи своей учебной деятельности). Это связано с тем, что в методике получило название прогностического моделирования урока [6, с. 13].
2. Анализ ситуации (умение анализировать и диагностировать состояние своей учебной деятельности).
3. Планирование (умение планировать и создавать процесс учебной деятельности).
4. Самоконтроль (умение организовывать осуществление учебной деятельности в соответствии с планом).
5. Волевая регуляция (умение оценивать свою учебную деятельность и ее результаты с выходом на рефлексивную позицию).
6. Коррекция (умение корректировать и совершенствовать организацию и осуществление своей учебной деятельности).

В ходе самоорганизации на уроке математики ребенок выполняет умственные и практические действия по мотивации, целеполаганию, планированию, самоконтроля, самооценке, корректированию и совершенствованию выполняемой ими работы, овладевает подходящими умениями.

Следуя позиции А.Н. Леонтьева и В.Г. Бобровой, рассмотрим процесс овладения умениями самоорганизации младшего школьника как единство трех граней:

1. процесс, наблюдаемый субъектом учения извне;
2. способ деятельности субъекта;
3. готовность субъекта самостоятельно выполнять деятельность.

Из процесса овладения умениями самоорганизации в учебной деятельности младшими школьниками, выделим основные этапы развития умения самоорганизации младшего школьника на уроках математики:

1. Этап подражания. Ребенок, смотря на коллектив (класс), учителя или родителя, повторяет их действия. То есть, действует по готовому образцу.
2. Этап частичной самоорганизации. Самостоятельно ребенок готов выполнить часть работы. (Работа выполняется по памятке или инструкции).
3. Этап более полной самоорганизации. Ребенок выполняет работу самостоятельно в знакомых ему ситуациях или повторяющихся.

Мы выделили несколько педагогических условий способствующие формированию умений самоорганизации на уроках математики:

1. формирование положительной мотивации к учебной деятельности.

2. развитие умений целеполагания.

3. развитие рефлексии.

Таким образом, для формирования и развития самоорганизации, учитель должен создать такие условия и ситуации в учебном процессе, где мотивы, цели и рефлексия складывались и развивались.

Во-первых, это особенность выбора учебного материала: избранный учебный материал, как по своему содержанию, так и по форме, должен быть доступным, но не слишком простым; материал задействованный на уроке должен заинтересовать младших школьников, т.е. должен иметь эффект новизны [1]. Упражнения должны быть разнообразными, а вопросы рассчитаны не только на запоминание и т.п.

Для развития умения целеполагания, важно, чтобы на каждом уроке дети принимали участие в постановки цели, анализе и обсуждении условий ее достижения, после, сопоставляли полученный результат с целью, и, в соответствии с уровнем ее достижения, после ставили перед собой новую. Цель должна как бы виднеться впереди и должна быть доступной [2].

Приемы развития рефлексивных способностей младших школьников самые разные: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока, дня, недели, месяца.

Таким образом, для формирования умений самоорганизации на уроках математики у младших школьников в учебной деятельности необходимо использовать не одно педагогическое условие, а все перечисленные условия в комплексе. Так как отдельно любое педагогическое условие не сможет само по себе играть главную роль в формировании умения самоорганизации младшего школьника. Только в совокупности указанные выше педагогические условия являются достаточно эффективным средством формирования самоорганизации у младших школьников [4].

Проанализируем урок математики на тему: «Сравнение чисел». Тип урока: изучение нового материала. Цель урока: научить сравнивать числа в пределах 20, выражая результаты сравнения словами «больше», «меньше» на основе счёта.

1. Обучающая задача.

1) Актуализировать такие знания как: нумерация и состав числа, счет в приделах 20.

2) Познакомить учащихся с правилом сравнения чисел. Научить детей сравнивать числа в пределах 20, выражая результат сравнения словами «больше» и «меньше» на основе счета.

3) Формировать навык решения текстовых задач и вычислительный навык.

2. Задача развития.

1) развитие вычислительных навыков, математической речи учащихся, познавательной активности;

2) развитие внимания, мышления, вычислительных навыков

3. Задача воспитания: формирование активности, самостоятельности и умение работать в паре.

На организационном этапе была создана положительная эмоциональная мотивация и настрой учащихся на урок с применением четверостишия:

Начинается урок,
Он пойдёт ребятам впрок.
Постарайтесь всё понять –
И внимательно считать.

На этапе повторения и актуализации ранее полученных знаний и способов действий, были проведены работы по нумерации и составу числа, счет в приделах 20. Задания выполнялись в парах и по цепочке.

После решения наводящего задания и наводящих вопросов, учащиеся смогли определить цель урока: «Сегодня мы познакомимся с новыми словами: «сравнение», «больше» и «меньше»! Вы их знали, но мы их будем применять в новом знании, в новом значении! Тема нашего урока: научиться сравнивать числа, выражая результаты сравнения словами «больше», «меньше». Чему мы хотим научиться на уроке? Какую поставим цель нашего урока? (Научиться сравнивать числа. Выражая результаты сравнения словами «больше» или «меньше»).

Что бы цель урока стала значимой для каждого ученика, важно было побудить ответить на следующие вопросы: «Зачем нам уметь сравнивать? Где нам могут понадобиться полученные знания?».

На этапе усвоение новых знаний и способов действий учащимися было сформулировано правило, как правильно сравнивать числа, выражая результаты сравнения словами «больше», «меньше» на основе счёта. После чего, правило было закреплено заданиями.

В формировании мотивов учения мы использовали несколько приемов постановки проблемных ситуаций перед учащимися: заведомо неверный ответ педагога: («Посмотрите, как я решила задачу, правильно? Где же я допустила ошибку?) и использование заданий с неполными условиями (учащиеся составляли и дополняли условия задач). А также мотивировали учащихся перед заданием для правильного решения («Каждый выполняет свой вариант задания. После чего мы проверим тетради друг друга»).

На этапе применения полученных знаний, учащиеся выполняли следующие задания: сравнение чисел, арифметические действия, составление и решение задачи (с составлением обратной задачи). Мы использовали следующие приемы: задания без вопросов (учащиеся составляли вопросы к задачам);

задания с коллективной проверкой результатов. Такая форма работы на уроке называется взаимопроверка [3].

Также мы определяли задачи в процессе деятельности учащихся «решите задачу…», «выполните упражнение…» или «составьте задание…», такие целенаправленные формулировки обращают внимание на внешнюю сторону деятельности, вносят определенность в планирование и проведение урока.

Использовались и словесные выражения учителя, оценивающие результат учебной деятельности младшего школьника: хорошо, молодец, отлично, так держать, ты улучшил свои результата и т.д.

Учащиеся вспомнили цель урока, которую поставили вначале и пришли к мнению, что она достигнута: «Какую цель мы поставили перед собой в начале урока? (Научиться сравнивать числа) Мы научились? (Да)».

Для рефлексивной деятельности младших школьников мы использовали следующие вопросы: «Чему научились на уроке? Удалось ли нам справиться с заданиями? С какими трудностями столкнулись?».

Умения самоорганизации младших школьников на уроках математики формируются при положительной мотивации к учебной деятельности, целеполагании и рефлексии. Необходимо использовать не одно педагогическое условие, а все перечисленные условия в комплексе. Так как отдельно любое педагогическое условие не сможет само по себе играть главную роль в формировании умения самоорганизации младшего школьника. Только в совокупности указанные выше педагогические условия являются достаточно эффективным средством формирования самоорганизации у младших школьников на уроках математики. А показателями сформированности умений самоорганизации будет улучшение школьной мотивации, целеполагания и рефлексии.

*Литература*

1. Ахмадуллин Ш.Т. Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться. – М.: Билингва Год, 2016. 80 с.

2. Демидова Т.Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников / Т.Е. Демидова // Начальная школа плюс До и После. 2009. №4. С.18-22.

3. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование. 2016. № 8. С.94-101

4. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика. 2011. № 9. С.27-33

5. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа. 2013. № 6. С.55-57

6. Леонович Е.Н. Методика построения урока русского языка на основе прогностического моделирования//Начальная школа. 2017. № 1. С. 11 - 16

***Баукина А.В.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: An-baukina@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*В статье подробно разбирается первичное овладение младшими школьниками различных ИКТ-технологий и формирование у них информационной компетентности.*

*Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, развитие творческих способностей, учитель, ученик, младший школьник, методы исследования, результаты исследования, метод проектов, проект, ИКТ-технологии, компьютерная грамотность, информационная компетентность.*

Включение ИКТ-технологий в спектр видов деятельности младших школьников обусловлено требованиями нового государственного образовательного стандарта начального общего образования. Но развитие информационно–коммуникационные компетентности в соответствии с новыми требованиями невозможно только в рамках урочной деятельности. В связи с этим представляется необходимым включать элементы работы с ИКТ во внеурочную деятельность.

На сегодняшний день грамотность в сфере ИКТ-технологий является одним из признаков всестороннего развития человека. Данный факт подтверждает актуальность выбранной темы, как и стремительный рост информационного потока в современном обществе и активное развитие информационно-коммуникационных технологий. ИКТ настолько прочно вошли в нашу жизнь, что представляется немыслимым осуществлять какую-либо деятельность без их использования. Для обеспечения успешной социальной адаптации, востребованности на рынке труда в будущем, человеку с детства приходится развивать навыки проведения самостоятельного исследования и добывания необходимых знаний, пользуясь для этого преимуществами ИКТ.

Таким образом, неоспорима необходимость работы с ИКТ на внеурочных занятиях, которые является неотъемлемой частью учебного процесса. Со своей стороны, учитель начальных классов отвечает за обогащение, привлекательность и актуальность внеурочной деятельности, а применение ИКТ в образовательных целях помогает упростить достижение данных целей. [2. с.1]

Нынешнее поколение детей овладевает компьютером и другими техническими средствами раньше, чем обучается чтению. Именно поэтому их так привлекает и воодушевляет возможность применения уже имеющихся у них знаний для создания проектов на персональных компьютерах в стенах образовательного учреждения, а значит создается ситуация успеха и стимулируется самостоятельная творческая работа. Концепция образовательного учреждения подразумевает смешанную модель организации внеурочной деятельности (оптимизационная модель + дополнительное образование).

Через совместную организацию внеурочных занятий ребёнку предлагается возможность выбирать из множества занятий в зависимости от личностных предпочтений. В данном случае – при свободном самоопределении – обучающийся становится активным участников учебно-воспитательного процесса, что повышает коэффициент усвоения новых знаний. Смешанная модель внеурочной деятельности предполагает привлечение квалифицированных специалистов, прошедших необходимую подготовку и готовых на практике применять самые современные достижения науки и техники.

Внеурочные занятия должны отличаться богатством содержания, формирующегося с опорой на интересы обучающихся и их родителей, и качественно выделяться на фоне традиционных уроков вследствие использования нестандартных форм обучения.

Активное развитие мультимедийных технологий, виртуальной реальности, непрерывно возрастающая мощность современных компьютеров придают предметную направленность и практический смысл раннее эмпирическим обучающим программам. Предоставляется доступ не только к обширным электронным текстовым корпусам, но и к интеллектуальным, культурным ресурсам: фото- и видеоматериалы, отражающие суть изучаемых объектов и процессов, редкие музейные и архивные материалы, оригинальные отчеты и прямые репортажи о фундаментальных и прикладных исследованиях. Технологии создания цифровых моделей и последующее «включение» обучающихся в учебные ситуации в виртуальной реальности, стимулирование поиска неординарных решений в условиях образовательной среды с бесконечным многообразием параметров способствуют развитию креативного

мышления, гибкости восприятия. Прикладной характер деятельности, обогащенной компьютерными моделями, позволяет более глубоко понять процессы и явления, предложенные на рассмотрения обучающихся. [1, с. 6].

Компетентность в сфере ИКТ необходимо начинать формировать в начальной школе, а в средних и старших классах всесторонне развивать и совершенствовать. Систематическое и последовательное знакомство обучающегося обширной базой данных накопленных знаний, позволяет облегчить процесс переработки и освоения новой информации. Обучающийся овладевает различными способами, дающими возможность отсеять ненужное и выделить главное в предоставляемых сведениях, что и составляет суть информационной компетенции. Информационная компетентность включает в себя различные способы деятельности:

1) прогнозирование поиска необходимой информации;

2) обработка полученных сведений;

3) систематизация данных;

4) интерпретация (объяснение) информации;

5) представление информации в различных вариантах [5, с.47]

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) призваны обеспечить формирование и развитие информационной компетенции. Для их успешной реализации необходимо предоставлять на уроках разнообразный, постоянно меняющийся материал, обеспечивающий создание проблемных ситуаций. Проблемные ситуации стимулируют обучающихся на выделение, интерпретацию, преобразование и запоминание информации с целью её дальнейшего применения как на уроках, так и в реальной жизни. Одной из важнейших составляющих грамотно представленной проблемной ситуации является стилистическая вариативность представляемых текстов, разнообразие визуальных стимулов и информативность статистических данных. Только при таком условии можно добиться выполнения требований Федерального государственного стандарта начального общего образования.

Модернизация современного школьного образования предполагает информатизацию на всех его стадиях, в том числе и в начальной школе. В свою очередь, информатизация достигается в значительной степени внедрением новых информационных технологий.

Формирование и развитие информационной компетенции обучающихся трудно представить в отрыве от постоянного совершенствования информационную компетентности учителя. Информационная компетенстность учителя представляет собой совокупность двух блоков: блока «базовых» компонентов и блока «специальных» компонентов информационной компетентности.

*Блок базовых компонентов* информационной компетентности учителя начальных классов включает в себя умения, связанные с различными способами обработки информации, направленные на дальнейшее самосовершенствование и овладение различными областями знания. Кроме того, базовая составляющая информационной компетентности учителя предполагает активный и продуктивный обмен опытом в рамках локального и мирового педагогического сообщества.

*Блок специальных компонентов* информационной компетентности учителя начальных классов включает в себя прикладные умения, позволяющие интерпретировать полученные знания и адаптировать их к существующему учебно-воспитательному процессу.

Применение компьютера и комплектующих на предметных уроках требует тщательной организации и прогнозирования. Учителю необходимо неукоснительно соблюдать следующие требования для достижения желаемого результата:

- представляемые задания должны быть органично интегрированы в предметное содержание и не иметь расхождений с выбранной методикой;

- любое использование ИКТ должно носить стимулирующий характер, позволяющий развивать мышление и воображение обучающихся;

- компьютерные задания следует ориентировать на зону актуального развития компьютерной грамотности обучающихся, поскольку в противном случае чрезмерная трудность отвлечёт их от освоения учебного материала;

- любая работа с компьютерами должна быть реализована с учётом требований безопасности и здоровьесберегающих технологий. (см. Санитарные правила и нормы).

При разработке цифрового компонента изучаемого предмета необходимо выявить:

какие темы требуют подкрепления компьютерными заданиями и какие учебные задачи это позволит решить;

какие приложения и технологии будут оптимальными для наиболее успешного освоения той или иной темы;

какими первичными навыками компьютерной грамотности должны владеть обучающиеся;

в какой форме проводить компьютерные занятия.

Не следует также забывать, что применение ИКТ позволяет сократить время, затраченное на подачу материала и его наглядное представление, не требует использования раздаточных материалов.

Знания и умения, приобретённые в процессе компьютеризованного занятия, опираются на личный опыт и ощущения, а значит, прочнее закрепляются в памяти обучающегося. [4, с.34]

Полнота реализации возможностей компьютерных технологий зависит не только от педагогического мастерства педагога, но и от наличия необходимой материальной базы и тем, заложены ли в образовательной программе дополнительные часы, позволяющие проводить факультативные занятия с использованием электронных ресурсов. Благоприятные условия для творческой работы педагога повышают его профессиональный потенциал и дают ему возможность создавать среду обучения, в которой каждый обучающийся способен развивать собственную образовательную траекторию. Компьютерный тренажёр является не панацеей, а лишь инструментом, который в умелых руках принесет высокие результаты, а при неграмотном использовании способен перечеркнуть всё достигнутое ранее. Все это очень важно для успешного существования обучающихся в образовательной среде, поскольку полученные знания и умения работы с информацией будут им необходимы и в других, не только учебных, сферах деятельности. [2, с.1]

*Литература*

1. Захарова И. Г. З-382 Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. Образования. / И. Г. Захарова. — 8-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013, 208

2. Кильдеева О. И. Формирование ИКТ-компетентности и исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности – с. 2.

3. Максимова И. В. Формирование информационной компетентности младших школьников через исследовательскую и проектную деятельность //Поволжский педагогический поиск – научный журнал. - 2015. - № 2 (12) – с. 47-49.

4. Шитикова Е.И. Использование компьютерных технологий на занятиях по экологии // дополнительное образование и воспитание. — 2017. — № 3. — С. 32-34.

5. http://ped-kopilka.ru/blogs/orlova-natalja/formirovanie-isledovatelskih-umenii-i-ikt-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov-cherez-proektnuyu-dejatelnost.html

***Борисова О.Г.,***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: mariika.andreeva@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

*В статье рассматриваются подходы к формированию положительной мотивации к изучению математики у первоклассников, раскрывается понятие о мотивации к учению, приводятся примеры формирования положительной мотивации.*

*Ключевые слова: мотивация, мотив, младшие школьники, математика.*

Современные социальные условия требуют воспитания активного человека, способного постоянно развивать и совершенствовать свои способности, самостоятельно ставить перед собой новые цели и выбирать средства их достижения. Но решение данных задач невозможно без формирования такой системы мотивации, в которой бы доминирующее место занимали внутренние познавательные и широкие социальные мотивы.

Являясь фактически «ядром» личности, мотивы учения приобретают большое значение и для современной школы. Поэтому изучение мотивации обучения в современной школе является особо актуальным и социально значимым. Наиболее остро этот вопрос поставлен на начальном этапе обучения и, в особенности, вопрос мотивации младших школьников к изучению математики.

Практика показывает, что в старших классах успешнее продвигаются вперед в изучении математики те учащиеся, которые в достаточной степени овладели необходимыми математическими знаниями, умениями, навыками и в том числе - математической речью, в начальной школе [3]. Однако, зачастую, вопросы школьной математики обучающимся кажутся недостаточно интересными, некоторые очень сложными, поэтому одной из причин плохого усвоения предмета является потеря интереса. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся мотивацию к изучаемому материалу, их активность на протяжении всего урока.

Проблема мотивов и мотивационной сферы деятельности человека раскрывается в работах А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, М.П. Морозовой, Х. Хекхаузена, Г.И. Щукиной, М.П. Н.Г. Якобсона и др.

Формирование и развитие мотивации младших школьников в учебной деятельности находит широкое отражение в работах следующих ученых: В.Г. Асеева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, А.В. Орлова, Д.Б Эльконина и др.

Смысл и значимость учения для школьника заложены в основании его мотивационной сферы, одна и та же учебная деятельность может иметь для разных школьников различный смысл (мотив). Поэтому, для оптимальной организации учебного процесса важно знание мотивов школьников, умение их выявлять и разумно управлять ими.

Для того, чтобы определить какие именно мотивы способствуют формированию устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности, рассмотрим их классификацию. Следует отметить, их существует огромное количество, но мы будем опираться на наиболее разработанную, по нашему мнению, классификацию Л.И. Божович, в последствии доработанную М.А. Макаровой и М.В. Матюхиной.

Согласно Л.И. Божович, учебная деятельность побуждается двумя основными группами мотивов. Первая группа представлена мотивами, связанными с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения (познавательная мотивация – познавательные мотивы). Другая группа мотивов отличается тем, что входящие в нее мотивы находятся вне учебного процесса (социальная мотивация – социальные мотивы).

На начальном этапе школьного обучения, главное для ребенка – это включение в социально значимую деятельность, новый статус, а также отношение к нему значимых взрослых (родителей, учителей). Стараясь хорошо учиться, младший школьник реализует, прежде всего, социальные мотивы. Высокие отметки, оценки – залог эмоционального благополучия младшего школьника, показатель его ценности. Другие же ценные широкие социальные мотивы учения, тоже осознаются учениками, но, по выражению А.Н. Леонтьева, часто являются только «знаемыми».

Тоже самое происходит и с познавательной мотивацией младших школьников, которая с поступлением в школу, поддерживается широтой его интересов, которые еще недостаточной действенны и неустойчивы. И лишь только после появления интереса к первым результатам своего учебного труда, появляется интерес к процессу и содержанию учения, к способу добывания знаний [2].

Основным резервом формирования всех видов учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования является активизация учебной деятельности школьников, развитие познавательного интереса.

К познавательным интересам А.К Маркова относила все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию; цели, реализующие эти познавательные мотивы; обслуживающие их эмоции.

Таким образом, подлинной положительной учебной мотивацией можно считать проявление ребёнком познавательного интереса, осознание им личностной и общественной значимости учения. Однако, для формирования и развития данной мотивации, учитель должен создать такие условия и ситуации в учебном процессе, где бы желательные мотивы и цели могли бы складываться и развивается.

Теоретический анализ проблемы позволил нам определить следующие условия формирования мотивации младших школьников к учению:

1. формирование познавательного интереса к содержанию и процессу учения;
2. совместная с детьми работа по осмыслению, мотивированию и принятию цели предстоящей деятельности;
3. создание ситуации успеха;
4. рефлексия учебной деятельности.

С целью повышения уровня учебной мотивации и учебно-познавательного интереса учащихся экспериментального 1 «А» класса мы реализовали следующие педагогические условия:

1. стимулирование познавательного интереса к содержанию и процессу учения;
2. организация совместной деятельности детей по принятию и осмыслению цели предстоящей деятельности;
3. создание ситуаций успеха.

Для привлечения внимания к учебному материалу, формирования познавательного интереса к содержанию и процессу учения, помимо наглядности и использования ИКТ [1], нами использовались такие приёмы, как:

1. использование проблемных ситуаций и вопросов;
2. привлечение занимательного материала;
3. соревновательные и игровые моменты;
4. чередования коллективных и индивидуальных форм работы;
5. подводящий диалог (анализ и коллективное наблюдение, фронтальная дискуссия – мозговой штурм).

Для реализации условия совместного целеполагания на каждом уроке нами осуществлялось совместное с детьми целеполагание и работа по осмыслению и принятию цели предстоящей деятельности. Нами были использованы следующие приемы:

1. раскрытие учебного материала путем постановки проблемной ситуации;
2. определение важности и значимости изучаемого материала;
3. использование приёма «привлекательная цель».

Вместе с тем для поддержания приятной психологической атмосферы в классе и реализации возможности пережить и почувствовать успех, нами были использованы приемы создания ситуаций успеха (как для всего класса, так и для отдельных учеников).

Приведем пример анализ урока по математике по теме: «Сложение и Вычитание. Скобки».

Цель: ознакомить с порядком выполнения арифметических действий в выражениях со скобками, содержащими сложение и вычитание.

На первом этапе для мотивирования к учебной деятельности мы сообщили детям, что наш урок посетит важный гость, но для того, чтобы узнать, кто этот гость, необходимо выполнить некоторые задания. Далее был введен игровой персонаж (царица наук – Математика).

Соревноваться детям понравилось, примеры были не сложные, справились все очень быстро. С детьми был проведен разговор о том, почему математику называют царицей наук. Таким образом, дети сами говорили о важности и значимости изучения данного предмета.

На этапе актуализации знаний мы повторили: смысл сложения, компоненты сложения, смысл вычитания, компоненты вычитания, выражения, состоящие из двух действий, все, что было необходимо вспомнить для знакомства с новой темой.

После актуализации знаний, мы, вместе с детьми, путем постановки проблемной ситуации, определили цели и задачи урока.

Детям очень понравилось рассуждать и сравнивать, они были очень активны, предлагая варианты решения проблемной ситуации.

Путем анализирующего коллективного наблюдения, мы решили поставленные перед нами проблемы, сделали выводы. Таким образом, почти каждый ученик приложил усилия, чтобы решить возникшую проблему, многие испытали радость от того, что открыли новое знание самостоятельно.

Этап применения полученных знаний включал два подэтапа:

работа при оказании помощи (несколько заданий мы разбирали вместе на доске, таким образом, все дети поняли алгоритм решения);

работа без подсказки.

Детям была предложена самостоятельная работа на выбор разной сложности для достижения успеха. Ребенок мог выбрать то, с чем он справиться. Таким образом, никто не скучал без дела, все были активно увлечены учебным процессом. Некоторые ребята успели выполнить два варианта заданий и еще дополнительное задание.

Далее мы решали задачу. Обычно, над записью условия и решением задачи дети сидели очень долго, однако, в этот раз мы провели очень детальный разбор

условия, что свило ошибки к минимуму, а вопросов при самостоятельной записи в тетради оказалось не так много.

На этап обобщения и систематизации знаний мы провели беседу о пройдённом материале, стараясь подчеркнуть его важность, а также положительно оценить усилия и старания младших школьников в процессе освоения новой темы. Каждый на уроке достиг своего определённого результата, сделал шаг вперед.

На этапе итога урока и рефлексии, для развития умения оценивать свою деятельность и снижения тревожности, каждый желающий ученик высказался о том, что он узнал, что ему больше всего понравилось, какие задания удалось выполнить, а какие нет и почему.

На данном уроке ученики вели себя активно на всех его этапах.

Способов и путей формирования положительной устойчивой мотивации младших школьников к изучению математики множество. Но необходимо понимать, что для становления такой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, ибо не один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех учащихся. Так, создавая проблемные ситуации, учитель формирует у ребенка потребность в знании, включая в уроки элементы дидактических игр, создает позитивный настрой, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала, применяя на уроках ситуации успеха, создает атмосферу психологического комфорта, младшие школьники освобождаются от многих негативных эмоций, а используя групповые формы работы, включает в активный учебный процесс всех учеников.

При выборе того или иного способа формирования положительной мотивации школьников учитель реализует описательную, объяснительную и прогностическую функции моделирования. Результатом может стать построение Школы Будущего [4].

*Литература*

1. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33

2. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - № 6. – С. 55-57.

3. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 8. – С. 94-101.

4. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего//Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 - 27

***Дубровская А.В.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: dubrovskaya-23@mail.ru*

# СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

*В статье рассматриваются способы активизации познавательной деятельности младших школьников, приводятся примеры активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики в начальной школе.*

*Ключевые слова: познавательная деятельность, младшие школьники, математика.*

В Федеральном государственном образовательном стандарте затрагивается вопрос о необходимости разностороннего, гармоничного развития личности ребенка, о развитии сознательного отношения к учению, то есть об активной познавательной деятельности школьников. Помимо этого, стандарт начального образования ориентирован на результаты, на развитие личности каждого учащегося, которые достигаются с помощью усвоения универсальных учебных действий и способов познания, что является целью и основным результатом образования.

За последние десять лет процесс образования претерпел значительные изменения. На сегодняшний день проблема активизация познавательной деятельности младших школьников занимает одно из ведущих направлений в психолого-педагогических исследованиях и является одной из самых актуальных.

С целью разработки и реализации способов активизации познавательной деятельности младших школьников при обучении математике мы провели формирующий эксперимент [4, с. 4].

Эксперимент проводился в марте 2017 года. В нем участвовали 20 учащихся 3 класса Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школы №1726» Западного административного округа.

В соответствии в нашей гипотезой, для реализации способов активизации познавательной деятельности младших школьников мы подобрали такие формы и средства обучения, как использование комплекса дидактических игр и упражнений и включение учащихся в проектную деятельность, которые направлены на достижение следующих целей:

- создание положительной мотивации к познанию;
- формирование продуктивного характера деятельности.

Известно, что дидактические игры являются способом активизации познавательной деятельности, так как знания, приобретенные в игровой форме, у младших школьников усваиваются намного лучше [1]. Это с вязано с тем, что игровая деятельность, которая была ведущий в дошкольном возрасте, еще не полностью утратила своего значения. Помимо этого, использование дидактических игр обусловлено и психологическими особенностями младшего школьного возраста: внимание недостаточно устойчиво и чаще носит непроизвольный характер, преобладает наглядно-образный тип мышления, недостаточно сформирована познавательная мотивация. Таким образом, дидактические игры, помимо активизации познавательной деятельности, способствуют развитию психических процессов.

Приведем пример дидактической игры «Математическая рыбалка».

Игра «Математическая рыбалка» была проведена на этапе устного счета с целью актуализации знаний по таблице умножения. Учащимся было предложено посчитать сколько рыбок и каких поймал каждый рыбак. Такая постановка вопроса способствовала повторению таблицы умножения в легкой, непринужденной форме. В процессе игры ребята повторили таблицу умножения, значения «больше», «меньше», закрепление проходило продуктивнее, чем при проведении обычного устного счета. Данная игра была проведена именно на этапе устного счета с целью заинтересовать детей, вовлечь в процесс, создать положительную мотивацию и настроить на работу.

На этапе подведения итогов урока (рефлексии) мы предложили детям решить круговой пример, в котором ответ последнего примера должен совпадать с началом первого. Работа велась в группах, в которых были как сильные, так и слабые ученики. Необходимо было посчитать правильно и как можно быстрее. Таким образом, мы активизировали весь класс, а подобный принцип распределения на группы способствовал формированию у учащихся таких качеств, как взаимопомощь и взаимовыручка. Мы не просто так применили именно этот игровой прием, так как одной из главных задач педагога на уроках математики служит отработка навыка быстрого и правильного счета, а круговые примеры позволяют заинтересовать младших школьников, а в случае неправильного счета – указать на ошибку [3]. Применение этого приема на данном этапе урока способствовало восстановлению концентрации внимания, сосредоточению в конце урока, позволил в более легкой и интересной форме повторить и закрепить изученный за урок материал. Таким образом, круговой пример помог активизировать деятельность слабоуспевающих школьников, а сильные дети потренировались и отработали новый способ счета примеров данного вида.

Другим, не менее действенным способом активизации познавательной деятельности младших школьников, является проектно-исследовательская

деятельность, которая в последние несколько лет приобрела огромную популярность в школах, и не случайно [2]. Этот вид обучения имеет большое количество достоинств: во-первых, учащиеся исследуют определенные темы более подробно, во-вторых, в процессе такой деятельности младшие школьники овладевают некоторыми навыками наблюдения, экспериментирования, обобщения, что способствует развитию различных психических процессов, в-третьих, данная формы работы способствует формированию продуктивного характера деятельности у младших школьников. Все это не может положительно не отразиться на развитии ребенка, углублении его знаний и возникновении познавательной потребности в получении знаний.

Можно привести пример проекта, имеющего цель: научить учащихся самостоятельно решать логические задачи разных видов.

Задачи:

1) изучить литературу по теме;
2) составить схематическую опорную модель прочитанного;
3) попробовать самостоятельно решить логические задачи, а также придумать логическую задачу самому.

Гипотеза: предположим, что использование моделей при анализе условия позволит научиться решать логические задачи.

Ожидаемые результаты проекта: понимание алгоритма и реализация полученных знаний на практике в ходе самостоятельного решения логических задач.

Применение дидактических игр на уроках математики и создание проектных работ способствуют созданию положительной мотивации к учению и формированию продуктивного характера деятельности у младших школьников, что влечет за собой активизацию познавательной деятельности учащихся и повышение ее уровня при обучении математике. Эти способы влияют также на развитие различных психических процессов, углубляют и расширяют знания учащихся, развивают самостоятельность, активность, любознательность, что положительно сказывается и на творческом мышлении младших школьников.

*Литература*

1. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33
2. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - № 6. – С. 55-57
3. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 8. – С. 94-101

4. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия "способ обучения" или "педагогическая технология". Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 - 7

***Елисеева Д.Ю.***
*старший преподаватель кафедры информационных систем, сетей и безопасности Российского государственного социального университета, г. Москва.*
*e-mail: dina-alt@mail.ru*

## АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «СТУДЕНТ»

*В статье изложены основные положения по организации автоматизированной системы дистанционного изучения учебных дисциплин – структура, инструментарий, требования к внедрению.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, автоматизированная система, контент.*

*The article describes the main provisions of the organization of the automated system of distance learning of educational disciplines-the structure, tools, requirements for implementation.*

*Keywords: distance learning, automated system, content.*

XXI столетие - век информационных технологий, требует умения работать с информацией больших объемов. Учебный процесс также изменяется под влиянием времени. Появляются новые методики освоения информации по различным дисциплинам. Внедрение автоматизированной системы дистанционного изучения дисциплин позволит преподавателю автоматизировать и систематизировать процесс контроля изучения дисциплин, дать эффективные инструменты для проведения более информативных и полных занятий со студентами.

Автоматизированная система дистанционного изучения дисциплин основывается на использовании интернет-технологий, позволяющих организовать процесс обучения. Существует два вида реализации автоматизированных систем дистанционного изучения дисциплин:

1) внешний веб-сайт - который позволяет отдельным преподавателям и кафедрам легко организовывать процесс обучения дисциплинам;

2) учрежденческий - который позволяет организовать обучение дисциплинам всех студентов образовательного учреждения.

При развёртывании системы в образовательном учреждении структурная схема построения автоматизированной системы изучения дисциплин (рисунок 1) может включать в себя: сервер системы, сервер базы данных, рабочее место декана факультета, рабочее место заведующего учебной частью, рабочие места заведующих кафедр, рабочие места преподавателей дисциплин, рабочие места студентов.

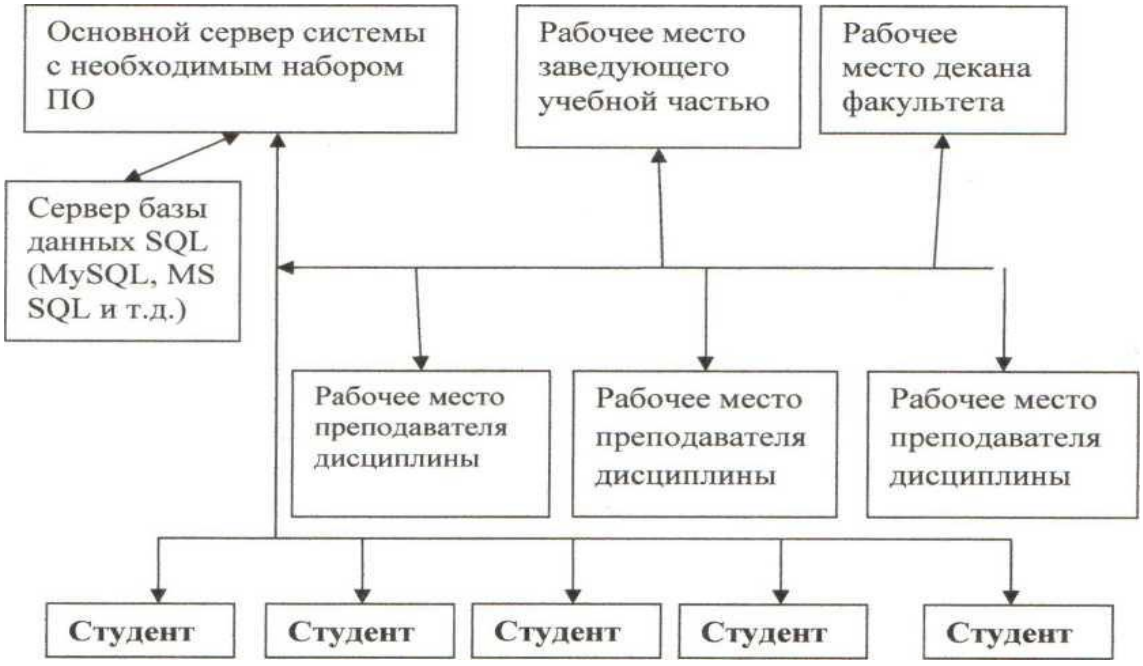



*Рисунок 1.* Структурная схема построения автоматизированной системы изучения дисциплин

Достоинством размещения продукта на веб-сайте является отсутствие расходов на закупку соответствующего оборудования, а также отсутствие необходимости поддержания серверов для размещения серверной части комплекса. Необходимо установить и настроить систему на уже имеющемся сайте. Из недостатков такого подхода можно выделить необходимость подключения к интернету при работе с системой. При работе с компанией появляются также вопросы зависимости от надёжности компании и периодической оплаты ее услуг. Так как система может быть доступна через локальную сеть учреждения, то на базе образовательного учреждения снимается вопрос обеспечения подключения к интернету. Это может повысить надёжность функционирования и производительность системы, но при этом возникает необходимость поддержки физических серверов на базе учреждения, а также появление соответствующих расходов.

Структура автоматизированной системы «Студент» основана на архитектуре «клиент-сервер», что позволит создать единую контентную базу по всем необходимым дисциплинам, которая состоит из учебников, лекций, методических пособий, тестов, практических заданий.

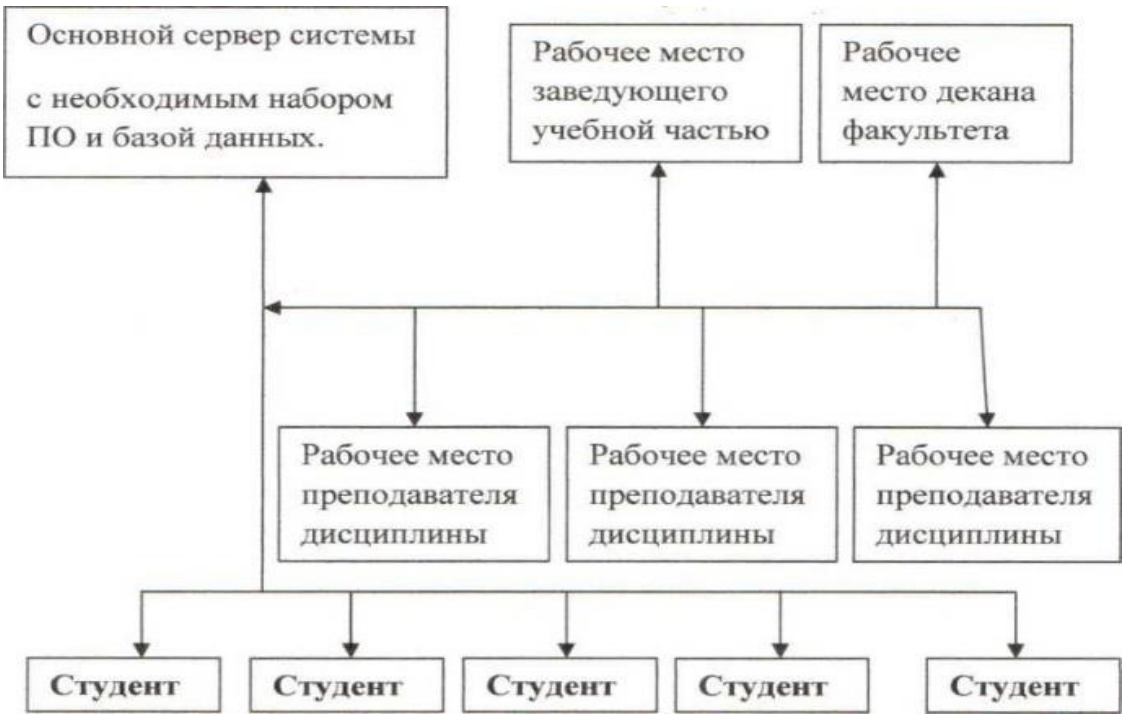



*Рисунок 2.* Структурная схема автоматизированной системы «Студент»

Исходя из структурной схемы автоматизированной системы «Студент» (рисунок 2) в ней должны быть реализованы следующие роли:

а) администратор - технический сотрудник, который отвечает за функционирование автоматизированной системы в целом;

б) декан - должностное лицо, которое имеет право изменять:

- список изучаемых дисциплин, а также их содержание;

- список допущенных до изучения конкретных дисциплин студентов, общий список студентов, получать сведения об успеваемости студентов;

в) учебная часть - сотрудники, которые имеют те же права, что и декан, кроме права на изменение списка изучаемых дисциплин;

г) преподаватели - преподавательский состав, который имеет право изменять содержимое своих дисциплин, а также получать сведения об успеваемости своих студентов;

д) студенты - имеют право изучать дисциплины, к которым они допущены, проходить контроль знаний, отправлять результаты своей работы по заданиям преподавателя, знакомиться со сведениями о своей успеваемости по изучаемым дисциплинам.

Функционально автоматизированная система изучения учебных дисциплин состоит из интерфейса, обучающей, контролирующей и административной частей.

Интерфейс позволяет обеспечить взаимодействие автоматизированной системы с конечным пользователем, ввод и вывод информации.

Административная часть включает в себя: службу авторизации и регистрации пользователей; службу управления правами доступа; службу

генерации набора и содержания дисциплин; службу генерации набора вопросов, службу контроля и хранения информации о работе студентов.

Обучающая часть содержит набор дисциплин, а также позволяет получить доступ к одному или нескольким учебникам, курсу лекций, методическим указаниям для практических и расчетно-графическим занятиям, курсовых и иных аналогичных работ, теоретическим и справочным материалам.

Контролирующая часть содержит: генератор тестов для прохождения контроля знаний по темам дисциплины, набору тем или всему курсу дисциплины, службу оценивания ответов на вопросы.

Все элементы системы тесно взаимосвязаны друг с другом.

Пользователь авторизуется в интерфейсе при начале выполнения работы. Информация об авторизации проходит в службу регистрации и авторизации пользователей, формирующая запрос в службу управления правами доступа. Итогом такого опроса становится определение прав авторизовавшегося пользователя и формирование соответствующего вида интерфейса.

*Рисунок 3.* Функциональная структура автоматизированной системы дистанционного изучения учебных дисциплин «Студент»

Работать студент может только с содержимым обучающей части, проходить тестирование, сохранять результаты выполненных заданий, а также получать информацию о своей успеваемости.

На рисунке 3 представлена полная функциональная структура автоматизированной системы дистанционного изучения учебных дисциплин «Студент».

Для реализации автоматизированной системы дистанционного изучения учебных дисциплин «Студент» предлагается использовать в качестве базы систему Moodle. С установкой её на базе комплекса веб-разработки Denwer, что позволит реализовать весь необходимый функционал и обеспечит ее гибкость и универсальность.

*Литература*

1. Альтиментова Д.Ю., Гданский Н.И. Адаптивные модели компьютерного обучения. Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 83-92.
2. Мнацаканян О.Л. Особенности использования сетевой образовательной среды в профессиональной деятельности педагога. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 11-12. С. 110-113.
3. Федосов А.Ю. Актуальные вопросы применения информационных и коммуникационных технологий при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. № 1. С. 296-303.
4. Ходакова Н.П. Электронные образовательные ресурсы. Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 4 (72). С. 67-68.

***Полковникова О.Д.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: polkovnikova_olenka@mail.ru*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

*В статье рассматриваются подходы использования интерактивных средств обучения, приводятся примеры интерактивного обучения младших школьников на уроках математики.*

*Ключевые слова: интерактивные средства обучения, младшие школьники, математика*.

В современном мире все больше внимания уделяется улучшению качества образования в школе. Под качеством образования понимают востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни [5]. Качество образования является одним из требований ФГОС НОО, в основе которого лежит системно-

деятельностный подход, предполагающий всестороннее вовлечение младшего школьника в образовательный процесс.

Полноценное вовлечение ребёнка в процесс образования эффективнее при использовании интерактивных средств обучения на всех уроках любой ступени школьного образования [4]. В данной статье пойдёт речь о реализации интерактивного подхода на уроках математики, возможностях для организации работы, согласно такому подходу, а также будут приведены рекомендации для учителей начальной школы для организации работы на их собственных уроках.

Существует множество интерактивных средств обучения, которые возможно использовать на уроках математики в начальной школе. В данной статье мы рассмотрим некоторые из них: дидактическая игра, мультимедийная презентация, а также интерактивная доска.

«Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения» [3]. Дидактическая игра предполагает такую деятельность младших школьников, которая осуществляется каждым ребёнком внутри коллектива во взаимодействии со всеми его членами, преследующими общую цель этой деятельности. Дидактические игры разнообразны, и каждая из них имеет собственную дидактическую цель, что необходимо учитывать при подборе дидактических задач для достижения наибольшей эффективности именно на данном уроке. В качестве примера можем привести дидактическую игру «Составим цветок» для 1 класса, ориентированную на повторение состава чисел первого десятка. Оборудование: лепестки с примерами; стебель с листом, на котором число. Для проведения такой игры, сначала, на доску крепят стебли с листом. Лепестки лежат на столе. Выходит ученик, берет лепесток и читает пример разными способами (допустим, «к двум прибавить три» или «к трём прибавить два»), решает устно и прикрепляет к нужному стеблю. Играют дети по командам: сколько цветов, столько команд. В итоге, побеждает та команда, у которой все лепестки прикреплены правильно. При проведении такой игры с обучающимися наблюдается более полное и эффективное усвоение ими темы «Состав чисел первого десятка». Те обучающиеся, которые до проведения игры показывали плохие результаты при решении примеров, справлялись с примерами в игре правильно, а также в дальнейшем показывали лучший результат. Следовательно, можно сделать вывод, что дидактическая цель игры: закрепление состава чисел первого десятка-достигнута, что может свидетельствовать об эффективности внедрения интерактивного подхода в образовательную среду.

«Мультимедийная презентация - это набор слайдов и спецэффектов (слайд-шоу), текстовое содержимое презентации, заметки докладчика, а также раздаточный материал для аудитории, хранящиеся в одном файле. Целью использования данного интерактивного средства является сообщение об объекте в удобной для полноценного восприятия и осмысления форме» [2]. Презентация является средством наглядности, поэтому можно говорить о высокой эффективности ее использования на уроках в начальной школе. В качестве примера работы с мультимедийной презентацией на уроках математики можно привести презентацию к уроку в 1 классе на тему «Сложение однозначных чисел с переходом через разряд». Сначала, обучающиеся повторяют пройденный материал, выполняя задания в презентации и тут же проверяя свои ответы. Встречаются такие задания, как: вспомнить состав числа 10, вспомнить компоненты сложения, восстановить ряд натуральных чисел от 1 до 10. Благодаря использованной в презентации анимации, такие задания интересны для младших школьников, а большое разнообразие шрифтов и цветов шрифта в программе помогают учителю сделать презентацию красочнее, что способствует привлечению внимания детей и появлению у них желания работать. Затем учитель переходит непосредственно к изложению новой темы урока. Объяснение сложения с переходом через разряд сопровождается наглядной интерпретацией (объединение 10 кружочков в 1 треугольник и прибавление к треугольнику оставшихся кружочков). Тут же осуществляется повторение состава чисел первого десятка, без чего невозможно правильно сложение с переходом через разряд. Обучающиеся делают вывод о взаимосвязи сложения в пределах первого десятка и сложения с переходом через разряд, что осуществляется именно с помощью наглядности, использованной в презентации к уроку. После выполнения подготовительных заданий по новой теме на слайд выносится правило сложения с переходом через разряд и примеры такого сложения. Именно возможность совместить теоретический материал с практическими примерами способствует лучшему усвоению нового материала младшими школьниками. В дальнейшем на слайдах презентации размещаются задания с интересной анимацией и переходами, реализуемыми программой для создания презентаций Microsoft PowerPoint. Работу над такими заданиями можно организовать в группах или парах, благодаря возможностям проектора, транслирующего презентацию на весь класс. Таким образом, использование презентации на уроках можно считать целесообразным, учитывая ее наглядную особенность и познавательную эффективность при изучении новой темы.

«Интерактивная доска – это большой интерактивный экран в виде белой магнитно-маркерной доски» [1]. Возможности использования такой доски очень разнообразны. Интерактивная доска может выступать как средство трансляции

презентации или каких-либо наглядных средств, может быть использована для записи, как обычная классная доска, а также благодаря данному виду интерактивных средств обучения у школьников появляется возможность выполнять новые задания, по виду больше напоминающие компьютерную игру, чем обычные упражнения по предмету, и представляющие наибольший интерес для детей в начальной школе. Примером использования интерактивной доски на уроке математике может служить работа с такой доской по теме "Деление". С помощью интерактивной доски учитель может наглядно изобразить смысл деления и организовать работу со школьниками, направленную на его понимание и формирование навыка работы с ним. Выполнение представленных нами заданий типа: "Раздели 8 яблок по 4 корзинам", "Раздай девочкам по 2 конфеты каждой" эффективнее при использовании интерактивной доски, так как обучающиеся смогут сами переносить яблоки в корзины и конфеты в руки девочек, максимально приближаясь к личному опыту, а поэтому ясно и четко понимая смысл действия деления.

Таким образом, при использовании интерактивных средств младший школьник полноценно вовлечён в процесс обучения. Работа на основе интерактивного подхода эффективна, а образование обучающихся становится качественней благодаря его реализации на уроках, согласно принципам системно-деятельностного подхода, регламентированного ФГОС НОО РФ.

*Литература*

1. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33

2. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - № 6. – С. 55-57

3. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 8. – С. 94-101

4. Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего//Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 - 27

5. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Специальное образование. 2012. № 1. С. 98 - 105

***Садовник Л.А.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: sadovnik258@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассматриваются пути формирования информационной культуры младших школьников. Информационная культура представлена как составляющая общей культуры человека. Подчеркивается возможность развития информационной культуры через различные виды деятельности.*

*Ключевые слова: информация, информационная культура, младший школьник, формирование информационной культуры младших школьников.*

Мы не представляем себе жизнь без интернета. Хорошо это или плохо? С одной стороны, мы всегда можем быть осведомленными в том, что происходит в мире, в любой момент найти нужный маршрут, можем найти любую необходимую информацию, да и просто для развлечения: для прослушивания музыки, просмотра фильма. А с другой стороны, когда у нас появляется свободное время, мы тоже его проводим за компьютером, вместо того, чтобы встретиться со старыми друзьями или просто прогуляться по парку. Живое общение в информационном обществе взрослых значительно уменьшилось. А как свободный доступ к интернету повлиял на детей?

С раннего возраста мамы включают обучающие мультфильмы для своих малышей. В интернете много статей на тему их пользы и вреда. На мой взгляд, важен правильный отбор мультфильмов: они должны быть добрыми, светлыми. И каждый просмотр нужно обсуждать иначе восприятие информации станет пассивным, что ограничит развитие речи у ребенка.

В настоящее время интенсивно развивается современная техника, увеличивается интенсивность информационных коммуникаций. Очень важно среди такого растущего потока информации уметь правильно ее отбирать и выбирать. Информационные источники (телевидение, интернет, периодическая печать) являются существенным фактором формирования представлений детей об окружающем мире.

Многие исследователи считают, что формировать информационную культуру нужно уже в младшем школьном возрасте. В настоящее время почти все школы используют информационные технологии, которые, считается, эффективно помогают формировать умения работать с информацией.

Чтобы раскрыть вопрос организации формирования информационной культуры младших школьников необходимо рассмотреть следующие понятия: информационная культура и информационная грамотность.

Информационная культура – это область культуры человека, связанная с его ориентированием в информационном пространстве, образующая информационные компетентности конкретного человека.

Информационная грамотность определяется как комплекс навыков, необходимых для осознания важности и нужности получать информацию, выбирать ее из существующего потока, анализировать и эффективно применять в различных видах деятльности. Понятия «информационная грамотность» и «информационная культура личности» характеризуют сложный процесс взаимодействия человека и информации.

Данные понятия включают в себя: умение вести информационный поиск, умение проводить аналитическое исследование и оценивать найденные источники для их качественного применения в учебной, развлекательной или иной деятельности. Федеральный Государственный стандарт предполагает овладение обучающимися высоким уровнем информационной культуры, как показателя высокого качества образования. Главное умение, которое должны приобрести обучающиеся - быстрое реагирование на изменения в информационном мире, критическое мышление, поиск и переработка необходимой информации.

С какими же проблемами и рисками могут встретиться младшие школьники при работе с информационными технологиями в свободном доступе?

1. «Всеядность» - отсутствие критичности, доверие к непроверенному первоисточнику;
2. Информационные перегрузки;
3. Интернет зависимость;
4. «Контентные риски - это материалы (тексты, картинки, аудио, видеофайлы, ссылки на сторонние ресурсы), содержащие насилие, агрессию, эротику и порнографию, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.» [5]
5. Коммуникационные риски - никто не застрахован от оскорблений и нападков со стороны других интернет-пользователей;
6. Электронные риски - мошенничество, вирусные атаки, похищение персональной информации.

Отдельно хочу остановиться на этапе зависимости. Из-за чего она рождается?

- Отсутствие самоконтроля;
- Отсутствие родительского контроля;
- Неуверенность в себе и как следствие отсутствие круга общения;
- Отсутствие способности к самоорганизации, а также не умение организации своего досуга;
- Подражание сверстникам;

- Самореализация себя в виртуальном мире;
- Ощущение незавершенного конца (ход, используемый в сетевых играх для того, чтобы человек возвращался доиграть снова и снова).

Главной задачей общеобразовательного учреждения является обеспечение реализации ФГОС. Объем информационного потока в современном обществе наталкивает нас на мысль, что его невозможно обработать в полном объеме, а способность находить, анализировать и усваивать необходимую информацию должна развиваться в течение всей жизни. Именно поэтому главным критерием современного информационного общества становится умение находить необходимую информацию, то есть основным показателем качества образования стала сформированность информационной культуры личности.

Овладение младшими школьниками УУД дает возможность приобретения новых компетентностей и знаний.

ФГОС устанавливает требования к результатам обучающихся, закончивших начальную школу по следующим разделам: предметные, личностные, метапредметные.

Для формирования информационной культуры младших школьников урок имеет важное значение и занимает главное место в образовательном процессе. Совместная целенаправленная работа педагога, школы и родителей способствует росту познавательной активности детей и снимает проблему роста информационных перегрузок обучающихся.

Для эффективной работы применимы следующие условия:

- Обучить младшего школьника эффективному поиску информации;
- Создавать как индивидуальные, так и групповые формы работы;
- Проговаривать с ребенком отрицательные явления, воспитывать понимание хорошего и плохого в информационном пространстве;
- Поддерживать комфортное эмоциональное состояние ребенка.

Для того, чтобы решить проблему формирования информационной культуры младших школьников, необходимо правильно выбирать и применять современные образовательные технологии.

К данным технологиям относят здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные технологии, используется метод проектов, обучение в сотрудничестве.

Для создания информационно-познавательного процесса учителю лучше всего использовать методику исследовательской работы. Благодаря ей у младшего школьника будут развиваться такие качества как: активность, самостоятельность, творческий потенциал, мотивация к обучению, коммуникативные навыки, познавательный интерес.

При организации проектно-исследовательской деятельности необходимо учитывать возрастные особенности детей и использовать соответствующие методические приемы.

В процессе исследовательской деятельности у обучающихся развиваются коммуникативные навыки: умение слушать и слышать друг друга, уважать точку зрения другого, умение высказываться. Дети учатся задавать друг другу вопросы, анализировать, что помогает обогащать и развивать свой словарный запас.

В начале урока создается проблемная ситуация или ставится проблемный вопрос и в течении одного или нескольких уроков в зависимости от учебного плана дети пробуют найти ответ. Например, до начала изучения темы «…И про воду» или «Тайны замерзшей воды» может быть организовано детское исследование «Почему скользят коньки?». Дети самостоятельно находят источник информации, и в ходе изучения вопроса ученики начинают обмениваться мыслями, идеями. Между ребятами может открыться спор, поддержанный аргументами, доказательствами и фактами. Общение помогает развивать личность, диалог школьников помогает формировать коммуникативные навыки.

Очень важно чтобы познавательный интерес поддерживала семья ученика, чтобы ребенок с родителями вместе пробовали провести исследование, или чтобы мама помогла создать читательский билет в общественную библиотеку или освоить компьютер как средство поиска информации. Немногие родители обучающихся начальной школы с готовностью откликаются на растущие познавательные интересы своего ребенка своевременной помощью в связи со своей занятостью, работой или просто нежеланием.

Организуя поисково-исследовательскую деятельность важно создавать условия для решения каждой задачи, возникающей по инициативе детей. На мой взгляд, заинтересовать младших школьников исследованиями, в первую очередь, зависит от заинтересованности педагога. Во-вторых, с формированием опыта поисковой деятельности, приходит интерес к общему делу, что помогает сплотить ребят. Данная деятельность объединяет процесс обучения и воспитания, создает стимул к новым знаниям и открытиям. В период обучения в начальных классах учитель должен систематически создавать проблемные вопросы и привлекать учеников к решению задач с помощью приемов умственной деятельности. Информационно-поисковая деятельность совершенствует языковую и коммуникативную компетентность младшего школьника. Также эта деятельность интересна еще тем, что в процессе поиска определенной информации, ребенок может встретить для себя новые факты и открытия.

Настоящий Федеральный государственный стандарт предусматривает освоение младшими школьниками основного умения – «умения учиться». Освоение данного умения возможно только при развитии самостоятельности обучающегося в учебной деятельности [4].

Эффективное развитие информационных умений младших школьников зависит от:

1. Мотивированности. Ученик должен быть заинтересован в поиске необходимой информации. На мой взгляд, школьник должен чувствовать по - началу какое-либо нематериальное поощрение в классе.

2. Доброжелательной атмосферы. Информационное умение школьника должно развиваться не по принуждению, а по желанию. Только тогда будет положительный результат.

3. Профессионализма учителя. Педагог должен уметь находить индивидуальный подход к ребенку, быть тонким психологом, уметь грамотно организовывать пары участников или группы. Ведь если микроклимат в группе не задастся, то работа будет малоэффективной. Педагогу также важно уметь грамотно выстраивать свою речь, не позволять жестких суждений в адрес ученика: «Ты сделал неправильно». Всегда есть альтернатива, например, «подумай, как можно еще решить эту задачу», «попробуй обсудить эту проблему со своим другом и придумать совместное решение».

4. Личности учителя. Важно, чтоб учитель был всестороннее развитым, творческим человеком, стремящимся к созданию творческой работы.

5. Собственной инициативы ученика. [3]. Чтобы познать самого себя и открыть удивительный окружающий мир, необходимо приложить к этому собственные усилия.

Любая работа школьника всегда должна быть обобщена и представлена в какой-либо форме: доклад, реферат, коллаж, презентация, фильм, какая-то инсталляция, выступление перед более младшим возрастом и т.д.

Усвоение новых знаний можно проверить, например, с помощью викторины или интерактивного тестирования, например: решишь верно примеры - откроешь картинку, вставишь правильно все буквы - продвинешь ближе к цели сказочного героя.

Младшим школьникам необходимо предоставлять информацию, о проходящих соревнованиях, проектах, конкурсах на сайтах, в которых они могут поучаствовать, привлекая и родителей. Данные мероприятия помогут ученикам продемонстрировать свои умения, знания, опыт и помогут развивать и дальше познавательный интерес.

Умение работать с информацией формируются при изучении школьных дисциплин, а также при внеурочной и самостоятельной работе.

Новейшие компьютерные технологии позволяют прямо на уроке окунуться в яркий, необычный и красочный мир. В ходе такой работы дети испытывают сильный эмоциональный подъем, который помогает даже отстающим ученикам принимать активное участие в учебном процессе, таким образом, и формируется информационная культура.

При интегрировании урока с компьютером снижается нагрузка с учителя, а процесс обучения становится более интересным, эмоциональным и интерактивным. Благодаря современным технологиям (компьютерам, интерактивным доскам, мультимедийным проекторам) учитель меньше тратит время на писание у доски и больше имеет возможность работать непосредственно с классом.

Подводя итоги, можно сказать, что проблема формирования информационной культуры младших школьников может быть решена при следующих условиях:

1) При развитии информационной компетентности учителя. Для этого необходимо школьным учреждениям организовать повышение квалификации учителей. И, на мой взгляд, нужно учитывать возраст педагогов, т.к. не все способны, пройдя одни курсы, освоить новый материал.

2) При обеспечении всех школьных учреждений компьютерной техникой.

3) При организации урока так, чтобы его структура содержала информационно-игровое обучение в форме компьютерной визуализации.

4) При предоставлении младшему школьнику большей свободы для поисково-исследовательской деятельности.

5) При сотрудничестве учителя с семьей ученика.

Итак, использование информационных технологий формирует информационно-технологические компетенции, расширяет знания об окружающем мире, повышает познавательный интерес, развивает творческие способности. Но при этом необходимо помнить об угрозах для детей, которые таятся в интернете.

*Литература*

1. Кирилова Г.И. Подготовка специалиста среднего звена к непрерывной информационной деятельности / Кирилова Г.И. //– Казань: ИСПО РАО, 2009. – 112 с.

2. Нурмеева Н.Р. Формирование информационной культуры учащихся на интегрированном уроке / Н.Р. Нурмеева //Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, - Казань, 2014. – 192 с.

3. Сергеева Б. В., Козырева И. В. Формирование информационной культуры младших школьников // Молодой ученый. - 2016. - №11. - С. 1546-1550. - URL https://moluch.ru/archive/115/30521/ (дата обращения: 08.12.2017).

4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании / И.В.Роберт //– Москва: Школа Пресс, 2014. – 205 с.

5. Детский центр правовой информации, 2008 – 2016.-URL http://www.pravo.aodb-blag.ru/territoriya_bezopasnosti/kontent_riski/

6. Ходакова Н.П., Виштак Н.М. Воспитание социально-активной личности обучающегося в условиях дополнительного образования средствами IT-технологий. /Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. №6. С. 4-7.

7. Ходакова Н.П., Нильсен Т.А. ИКТ в образовательном учреждении / Н.П. Ходакова, Т.А. Нильсен. - Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 1. С. 84-88.

***Теплова Т.Г.***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: homina1994@mail.ru*

## ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ФОРМИРОВАНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*В статье рассматриваются подходы к формированию у дошкольников социального интеллекта, приводятся примеры формирования социального интеллекта на занятиях по математике.*

*Ключевые слова: социальный интеллект, дети, дошкольного возраста, занятия по формированию элементарных математических представлений.*

Для успешной социализации и развития взаимоотношений ребенка в обществе, ему необходим опыт общения со сверстниками. В общении с ними ребенок развивается как личность, знакомится с правилами поведения в коллективе. Такой опыт помогает развить ребенку собственную систему ценностей, которая включает в себя умение вести себя в различных ситуациях.

По мнению А.И. Савенкова [5], термин «социальный интеллект», также как и сопровождающий его «эмоциональный интеллект» это условность, за которой, скрыт новый подход к проблеме прогнозирования «жизненной успешности» личности через диагностику взаимодействия когнитивных и аффективных компонентов. А.И.Савенков, опираясь на работы Р. Бар-Она, Д.В. Люсина, Э. Торндайка, Д. Векслера, Дж. Гилфорда, понимает социальный интеллект как

«кристаллизованные социальные знания о знакомых социальных событиях и социально-когнитивную гибкость при решении неизвестных проблем» [5, с.48].

Одним из приемов формирования у дошкольников социальных знаний может быть организация игровых упражнений при изучении элементов математики [1]. Разнообразие игровых упражнений на занятиях позволяет детям приобретать моральный и коммуникативный опыт, овладевать способностью, применять полученные представления к различным ситуациям, использовать их в разных контекстах и в результате осуществлять самостоятельный моральный выбор в ситуации неопределенности [2].

При формировании представлений о величине [3] можно использовать следующие дидактические игры, например:

- Детям предлагается множество маленьких и больших игрушек разложить в две коробки. Маленькие игрушки нужно положить в маленькую коробку, а большие игрушки в большую коробку.
- Детям дают двух кукол – самую большую и самую маленькую, то есть кукол, резко отличающихся по величине. Необходимо выбрать вещи для большой куклы и для маленькой куклы.
- Педагог строит из кубиков ворота. Одни высокие и широкие, другие низкие и узкие. Дети определяют величину ворот, и провозят через ворота машины соответствующей величины.
- Предлагается построить из кубиков дом для маленького зайчика и для большого медведя.
- Игра «Лото». Педагог раздает детям набор картинок, в котором одинаковые предметы изображены и большими, и маленькими. Необходимо соотнести картинки по величине нарисованных предметов.
- Подобрать детали для изготовления аппликации «Три медведя». Определить, какие детали необходимы для каждого мишки. Выполнить аппликацию, расположив мишек по росту.

Развитие социального интеллекта, это особая задача педагога. Чтобы помочь ребенку преодолеть трудности возникшие в общении с сверстниками стоит активно и постоянно формировать у таких детей интерес к окружающим его людям и предметам. Педагогу необходимо обучать ребенка поиску взаимовыгодных решений в конфликтных ситуациях, стимулировать ребенка всё время оставаться в контакте с окружающими его людьми. Также педагогу необходимо учить ребенка извлекать опыт из неудачных попыток наладить общение, учиться на своих ошибках. Педагог должен развивать чувства коллективизма, способствовать проявлению гуманности во взаимодействиях детей. Также педагогу необходимо стимулировать стремления к сотрудничеству, готовность прийти на помощь в случае необходимости. Для формирования у дошкольников умений сознательно выполнять правила поведения, подчиняться

общим требованиям, установленным в группе, действовать согласованно, совместными усилиями добиваться поставленной цели, необходимо воспитывать организованное поведения внутри группы. Воспитание такого умения достигается через внешнюю и внутреннюю культуру самого педагога с помощью создаваемой им дружелюбной атмосферы

Основываясь на результатах проведенного нами исследования можно сформулировать следующие психолого-педагогические рекомендации по развитию социального интеллекта у детей дошкольного возраста при изучении элементов математики.

1. Организовывать образовательную, творческую или игровую деятельность на основе взаимодействий детей друг с другом.

2. При организации образовательной или творческой деятельности учитывать эмоциональное развитие каждого ребенка.

3. При организации образовательной, творческой или игровой деятельности учитывать социальную ситуацию развития каждого ребенка.

4. Формировать и поддерживать положительные отношения детей друг к другу.

5. Развивать навыки общения в различных видах деятельности.

Для более последовательной работы по формированию положительных взаимоотношений мы условно разделим ее по этапам.

Первым этапом является преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстникам. Причиной такой позиции ребенка в группе является его страх, ребенок боится быть не понятым и отвергнутым. Такой страх может проявляться либо в стремлении утвердиться через агрессивную реакцию и демонстрацию своей силы, либо уход в себя и игнорирование окружающих. На данном этапе следует проводить игры, направленные на развитие положительных эмоций друг к другу.

Второй этап направлен на то, чтобы научить детей правильно воспринимать сверстников, их намеренья и действия, задачей педагога состоит в том, чтобы развить внимание детей друг к другу, научить прислушиваться к тому, что они говорят, в данном случае подойду словесные и подвижные игры на повторение цепочки слов или действий.

На последнем этапе целесообразно организовывать образовательную, творческую или игровую совместную деятельность, в процессе детям приходится договариваться и согласовывать свои действия с действиями других.

Описанные нами подходы не только направлены на формирование у дошкольников социального интеллекта, но и являются необходимым условием успешного решения проблем преемственности дошкольного и начального школьного образования детей [4].

*Литература*

1. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33
2. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - № 6. – С. 55-57
3. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 8. – С. 94-101
4. Леонович Е.Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Специальное образование. 2012. № 1. С. 98 - 105
5. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. – Т.2. – № 4. – С. 94-101с.

***Чернышева Л.А.***
*студентка* МОСПИ *г. Москва,*
*e-mail: lach1108@bk.ru*

## ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРА НА ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье исследуются актуальные аспекты воздействия компьютера на здоровье дошкольников. Выделяется специфика негативного воздействия на физическое и психическое развитие дошкольников.*

*Ключевые слова: влияние компьютера, здоровье ребенка дошкольного возраста, компьютер, компьютерный зрительных синдром.*

Когда дошкольник просиживает за компьютером в течение многих часов, наверняка это удобно родителям в силу того, что ребенок находится под их присмотром, а не бродит по улицам. Но если рассматривать развитие дошкольника, то специалисты рекомендуют уделять в данном возрасте компьютеру не более 25 минут в день. Дошкольники должны развиваться в реальном мире, в процессе реальных игр, реального общения. Здоровый образ жизни для дошкольника заключается и в культуре использования компьютера. Рассмотрим лишь некоторые факты воздействия компьютера на здоровье ребенка дошкольного возраста:

1. В помещении с работающим компьютером происходит повышение температуры воздуха и снижение его влажности до 40-60%. Повышается и

процент углекислого газа, в воздух попадают тяжелые ионы. В случае особой чувствительности и болезненности ребенка подобные изменения воздуха в помещении могут выразиться в качестве першения в горле и покашливания, аллергических реакций.

2. Продолжительное нахождение у компьютера обусловливает существенное зрительное напряжение. При переводе взгляда с монитора на клавиатуру перестраивается аккомодация глаз, что способствует напряжению мышц глаз.

3. Гиподинамия. Ребенку для нормального физического развития чрезвычайно необходимо двигаться. А статическое положение перед компьютерным монитором вызывает утомление ребенка и обусловливает боли в спине, пояснице и как результат неправильное формирование растущего позвоночника.

4. Нагрузка на нервную систему ребенка в особенности проявляется в просиживании за компьютерным монитором в 2-3-хлетнем возрасте. Ведь действия на мониторе требуют сосредоточенности, концентрации внимания, даже если это мультфильмы.

5. Каждая игра или мультфильм для ребенка гуманна. Необходимо следить тем, чтобы не в них отсутствовали жестокость, кровь, нецензурная лексика [1, с. 145].

Как правило, негативное воздействие компьютера на дошкольника проявляется в том, что ухудшается зрение, развивается неправильная осанка и сколиоз, ожирение и перегрузка суставов кистей рук. Нервные окончания на кончиках пальцев обладают свойством разбиваться от интенсивных и частых ударов по клавишам. Это выражается в онемении, в том, что обычно называется «мурашками». Если подобным симптомам у ребенка не уделять должного внимания, то в дальнейшем это может вызвать повреждения суставов кисти. Во избежание негативного воздействия компьютера на здоровье вашего ребенка с раннего возраста необходимо контролировать время, в течение которого он пребывает за ним. В настоящее время у родителей для этого имеется масса возможностей. Необходимо доступно объяснять ребенку, что может произойти, если использовать компьютер неправильно, заменяя им реальных друзей.

С точки зрения Л.Н. Гуртовой, глазами ребенка фиксируются мельчайшие вибрации текста, не говоря уже о мерцании экрана. Их перегрузка грозит скорой потерей остроты зрения [2, с. 63]. Человеческая система зрения, а особенно не полностью развитая зрительная система малыша, крайне слабо приспособлена к рассматриванию изображений на мониторе. Ведь подобные изображения на мониторе значительно отличаются находящихся, к примеру, на бумаге.

Точки, светящиеся и мерцающие, которые составляют экранное изображение сформировано из непрерывных линий, что может привести к

перегрузке глаз дошкольника, так как длительная работа на компьютере влияет именно на данный аспект, особенно усложняясь при наличии монитора не очень хорошего качества. Такое негативное влияние компьютера на глаза ребенка выражается в том, что глаза могут слезиться, при этом у ребенка возникает головная боль, утомление, может искажаться изображение. Специалисты обозначают данную проблему как «компьютерный зрительный синдром». Еще одним негативным явлением влияния компьютера на зрение дошкольника является «синдром сухого глаза», который выражается в ощущениях рези и жжения в глазах. Со временем эти синдромы могут перейти в хроническую форму и спровоцировать ухудшение зрения.

Еще одним параметром влияния на здоровье дошкольника – это психологическая зависимость ребенка от компьютера, которая выражается в том, что ребенок не хочет выходить из дома, все чаще хочет проводить время за компьютером, отстраняется от сверстников. При этом у дошкольника повышается тревожность, агрессивность, склонность к насилию, снижается способность к воображению и фантазии, ухудшаются процессы памяти. При этом так же страдает и мотивационно-волевая сфера развития ребенка, в его поведении проявляется безответственность, лживость, негативизм.

В случае интернет-зависимости, необходимо обращаться к специалисту, так как эффективность коррекции такого поведения зависит от длительности проявления синдрома компьютерной зависимости. Исследователи доказывают влияние компьютерных игр на проявление хронических стрессов с негативными последствиями на здоровье ребенка [2, с.68]. Однако при этом, мы можем отметить, что познавательные и развивающие игры, в дозированном варианте – способствуют развитию личности дошкольника, тогда как компьютерные игры, типология которых предполагает агрессивные тенденции негативно влияют на психику ребенка. Все это указывает на появление в поведении ребенка характерологических черт жестокости, насилия и негатива.

Дошкольный возраст – наиболее сенситивный период в развитии личности человека, и именно поэтому дошкольник все «пропускает» через себя, проецирует виртуальный компьютерный мир в реальном. Здоровье ребенка зависит не только от физического воспитания, но и от того, смогут ли уберечь родители от негативного влияния таких современных факторов жизни, как компьютер. Как отмечает Н.В. Кочетков, основная задача родителей — не упустить момент, больше общаться с ребенком и обязательно вовлекать в занятия спортом [3, с.5].

В заключение отметим, что наиболее важно для гармонизации развития здоровья и личности ребенка – создание взрослыми правильного ограничивающего барьера между реальным и компьютерным миром, не допустив негативное влияние последнего на подрастающее поколение.

*Литература*

1.Адаменко М., Адаменко Н. Компьютер для современных детей. Настольная книга активного школьника и дошкольника. М.: ДМК Пресс, 2014. – 520 с.

2. Гуртовая Л.Н. Компьютер и дошкольник /Л.Н. Гуртовая// Современный детский сад. – 2012. – № 6– С. 61-71.

3. Кочетков Н.В. Патологическое пристрастие или новая реальность/ Н.В. Кочетков //Школьный психолог. – 2012. – №4. – С.4-8.

***Замаренкова Е.А.***

*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

*e-mail: kuznechen@yandex.ru*

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*В статье описаны проблемы формирования финансовой грамотности младших школьников. Рассмотрены возможные пути ее формирования. Показана актуальность исследуемой проблемы для начальной школы. Обращено внимание на значение внеурочной и урочной деятельности младших школьников в процессе формирования финансовой грамотности.*

*Ключевые слова. Финансовая грамотность, экономические понятия, квест, игра, образовательные программы, начальная школа, внеурочная деятельность.*

Экономика играет значительную роль в условиях сегодняшнего дня. На современном этапе развития системы образования ее отличительными особенностями можно считать динамичность, инновационность и интенсивность. Рынок труда ставит задачу формирования активной личности, которая будет обладать знаниями в экономической сфере, которая будет стремиться к целенаправленной реализации своих возможностей. Все это выдвигает перед системой образования задачу формирования финансовой грамотности детей.

Новые механизмы экономики, бизнеса, предпринимательства неизбежно определяют человеку новые параметры личных качеств, личной финансовой культуры. Школьники рано включаются в экономическую жизнь семьи, сталкивается с рекламой, деньгами, ходят со своими родителями в магазин, участвуют в купле – продаже и других финансово-экономических отношениях,

овладевая финансовой компетентностью в личном опыте Элементы начального экономического образования детей в условиях современности следует рассматривать как фактор их социализации, которое имеет значительное влияние на становление личности ребенка, формирует его отношение к материальным и духовным ценностям общества. Поэтому в современной научно-педагогической литературе уделяется значительное внимание проблеме финансовой грамотности в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы экономического воспитания и детьми приобретается первичный опыт в элементарных экономических отношениях и формируется ответственное отношение к деньгам. Знания и опыт, полученные при знакомстве с основами финансовыми категориями в этот период, помогают детям младшего школьного возраста лучше понять и адаптироваться в социальной среде в новых экономических условиях.

В педагогической науке вопрос формирования финансовой грамотности не является новым. В научных исследованиях последних лет, формирование финансовой грамотности личности на этапе младшего школьного возраста определяется важным направлением воспитания, который поможет ребенку стать самостоятельным, социально адаптированным, правильно сориентированным в экономических явлениях, успешным в современных условиях рыночной экономики. Современные исследования ученых (Э.В. Гуреева, Н.М. Евтыхова, С.И. Змиева, И.Д. Нефедова, Е.Н. Богданова, Н.Е. Попова, А.И. Имашева и др.) свидетельствует о необходимости внедрения элементов финансовой грамотности именно в младшем школьном возрасте.

В то же время современное состояние теории и практики педагогического обеспечения не всегда соответствует требованиям сегодняшнего дня и требует поиска новых подходов, путей и условий. Наряду с этим недостаточно разработаны содержание, формы, методы формирования у детей младшего школьного возраста финансовой грамотности.

Целью настоящей статья является обоснование актуальности формирования финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста.

Одной из ведущих задач воспитания культуры личности является формирование финансовой грамотности как выработки первичных представлений и понятий о денежной системе, закономерностях ее развития в обществе и воспитание на этой основе таких качеств личности, как ответственность, бережливость, практичность, привычки экономии, расчетливости и хозяйственности, овладение элементарными навыками финансового анализа [6].

Формирование финансовой грамотности детей младшего школьного возраста является важной задачей современного образования, решение которой позволяет не только приближать ребенка к реальной взрослой жизни, учить ориентироваться в настоящем, развивать финансовое мышление, давать знания о деньгах, рынках, бизнесе, человеческом труде, а также и сформировать деловые качества личности: умение правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно, творчески действовать и дальше строить свою жизнь более организованно, разумно, интересно. При этом обогащается детский словарь, начинают развиваться первичная экономическая культура.

По мнению многих исследователей в области образования и экономики, учащимся уже в начальных классах необходимо рассказывать, что такое деньги с точки зрения рынка, развития экономики и его собственного будущего [1, 11]. Как отмечают ученые, ученикам начальных классов доступно усвоение примерно пятидесяти наиболее распространенных экономических понятий [3, 5]. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы научить детей мыслить самостоятельно, помочь им овладеть понятиями финансовой сферы (деньги, ценные бумаги, банк, рынок, бизнес, финансовое мошенничество, налоги, финансовые риски, кредит); понять цену денег, человеческого труда.

Обобщив различные точки зрения, мы сделали вывод, что финансовая грамотность – это совокупность знаний о денежной системе, особенностях ее функционирования и регулирования, продуктах и услугах, умение использовать эти знания с полным осознанием последствий своих действий и готовностью принять на себя ответственность за принимаемые решения [2, 8, 9].

В современное время остро стоит проблема недостаточной научно-методической разработанности процесса экономического социализации и формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста. Данная проблема приводит к ситуации, когда значительная часть педагогических коллективов учебных заведений проявляет неготовность к обеспечению педагогического взаимодействия по вопросу формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста. Кроме того, отсутствие самостоятельного курса по изучению финансовой грамотности в учебном плане большинства общеобразовательных школ, недостаток часов для изучения вопросов финансовой грамотности в учебных предметах, недостаток систематизированных знаний у педагогов актуализирует проблему формирования финансовой грамотности учащихся.

Процесс развития финансовой грамотности детей младшего школьного возраста рассматривается нами как педагогически обоснованная, последовательная и непрерывная форма обучения, в ходе которой дети

овладевают совокупностью взаимосвязанных финансовых знаний, навыков и отношений.

Поэтому, формируя финансовую грамотность детей, важно помочь школьникам получить комплекс знаний и умений, которые помогут в дальнейшем решать финансовые вопросы, а именно:

- понимать природу и функции денег;
- уметь ценить деньги;
- уметь считать деньги;
- уметь составлять финансовый отчет;
- уметь экономить и экономить;
- уметь тратить деньги и жить по средствам;
- уметь возвращать долги;
- уметь делиться;
- уметь приумножать деньги;
- уметь пополнять свои финансовые знания;
- уметь защищать свои деньги и основы элементарной финансовой безопасности;
- уметь зарабатывать и создавать источники дохода;
- уметь обсуждать денежные вопросы и анализировать свои поступки в процессе распоряжения деньгами [10].

Эффективность организации образовательного процесса приобщение детей к экономике, формирование первоначальных финансовых знаний, начал финансовой культуры во многом зависит от целенаправленной работы учебного заведения и семьи, а также использования разнообразных форм работы, таких как экономические игры, решение экономических задач, выполнение проблемных заданий, чтение тематических сказок, просмотр видео и другие [3].

В процессе обучения в начальных классах школы целесообразно начинать освоение основных понятий: собственность, производство, торговля, товар, рынок, деньги, цена и др. Круг понятий, которые следует усваивать ученику начальных классов, не должен превращаться в самоцель, а формировать его экономическое мышление и моральные позиции, приобретая особое значение в новых условиях хозяйствования.

Формирование и развитие у учащихся финансовой грамотности – непрерывный процесс. Работа школы в этом направлении должна интегрироваться с деятельностью семьи, дошкольных учреждений, внешкольных учреждений и т.д. На начальной стадии обучения учителя вводят младших школьников в мир экономических понятий и категорий с помощью

разнообразных игр, решения простейших задач, разбора социально-экономических ситуаций [5].

Более значительными возможностями для расширения и углубления финансовых знаний учеников имеет внеурочная деятельность, проведение различных конкурсов, олимпиад, экскурсий, экскурсий по городу, в магазины на предприятия, защита детьми проектов, конференции, дебаты и т.д.

Бурное развитие в последние годы новых информационных технологий наложило определенный отпечаток на развитие личности современного ученика. Существенно меняется и характер обучения в современном учебном заведении. Применение технических средств обучения в образовательном процессе стало насущной потребностью образовательной организации.

Поэтому считаем актуальным в современное время широко использовать обучающие компьютерных и онлайн-программ, онлайн-квесты, например. В начальных классах можно применять компьютерную онлайн-викторину «Финансовый футбол» (http://www.financialfootball.ru), цель которой в том, чтобы отвечать на вопросы, связанные с финансами).

Интересным опытом является игра-квест «Финансовые будни» (сайт хочумогузнаю.рф). Широкий арсенал игр-квестов по финансовой грамотности представлен на сайте http://questigra.ru/finquest/.

Кроме того, интересными формами формирования финансовой грамотности являются настольные игры «Финансовый крокодил», «Не в деньгах счастье», «Монополия», «Финансовый Alias («скажи иначе»)» и т.д.

Системное применение перечисленных форм и приемов организации учебной деятельности учащихся начальных классов обеспечит хороший уровень финансовой грамотности. Воспитательный аспект предложенных игр предусматривает формирование у учащихся сознательного отношения к экономии и бережливости, культуре потребления, понимание роли денег, взвешенного восприятия рекламы, а также осознание потребностей и возможностей семьи и отдельных ее членов. Чрезвычайно важно эффективно использовать педагогический потенциал во внеучебной воспитательной работе.

Овладение школьниками достаточным уровнем знаний и умений, мотивами и установками в области финансовой грамотности:

- помогает развивать способность оценивать финансово-экономические ситуации и самостоятельно принимать решения финансовых проблем;
- обеспечивает грамотное удовлетворение насущных потребностей в повседневной жизни;

- формирует правила и привычки финансово грамотного и безопасного для своего благополучия поведения;
- обеспечивает освоение новых социально-экономических ролей (потребитель, инвестор, налогоплательщик, участник рынка финансовых услуг и др.);
- является важным механизмом социально-экономической адаптации и социализации [12].

Таким образом, исследование подтвердило актуальность проблемы формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста и необходимость разработки более эффективного комплекса социально-педагогических методов и информационных технологий для успешной финансовой социализации школьника в жизни общества. Получив основы финансовых знаний в начальной школе, детям будет легче и доступнее осваивать новые вершины экономики в средней, а затем и в старшей школе, что имеет важное значение для формирования и совершенствования личности человека – гражданина своей страны.

Считаем перспективными, на наш взгляд, исследования следующих проблем: социально-гуманитарное образование и его роль в формировании финансовой грамотности учащихся; дидактическое сопровождение формирования финансовой грамотности учащихся при изучении учебных предметов; финансовая среда школьников: задачи и методы формирования; научно-педагогические подходы к оценке уровня сформированности финансовой грамотности школьников; педагогические условия освоения школьниками социально-экономических ролей в процессе овладения финансовой грамотностью.

*Литература*

1. Гуреева Э.В., Евтыхова Н.М. Методические аспекты формирования финансовой грамотности на уроках математики в 4 классе // В сборнике: МОЛОДЫЕ ЛИДЕРЫ - 2016. – 2016. – С. 439-444.
2. Лю Х. Как привить ребенку финансовую грамотность // Современные финансово-экономические инструменты развития экономики регионов. – 2016. – С. 319-320.
3. Попова Н.Е., Имашева А.И. К проблеме формирования финансовой грамотности учащихся // В сборнике: Перспективы развития науки и образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 13 частях. – 2015. – С. 114-116.
4. Четверкин С.Б. Важность финансовой грамотности в системе образования школьников // Современное педагогическое образование. – 2017. – № 1. – С. 28-31.

***Никулина Н.В.,***
*воспитатель ГБОУ Школы №17 дошкольного отделения №4, г. Москва*
*e-mail: nikulina_nv@scl17.ru*
***Бабаева С.О.,***
*воспитатель ГБОУ Школы №17 дошкольного отделения №4, г. Москва*
*e-mail: babayeva_so@scl17.ru*
***Алексеева В.В.,***
*воспитатель ГБОУ Школы №17 дошкольного отделения №4, г. Москва*
*e-mail: alekseeva_vv@scl17.ru*

# ПРОЕКТ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ ЗЕМЛИ»

*В статье рассматривается проектно-игровая деятельность по экологическому образованию, как способ взаимодействия семьи, детей и педагогов.*

*Ключевые слова: экологическое образование, проектно-игровая деятельность, работа с семьей, взаимодействие между детьми разных возрастов.*

Представить жизнь детей без интересных игр невозможно, их подготовки и воображению к этой игре, которая выражает детское восприятие мира и целостность. Взрослые развивают в детях творчество, память, смекалку, и двигательную активность, что объединяет эмоциональное восприятие жизни ребенка.

Ведь игра - это основная форма деятельности, осуществление предметных действий в предметах науки и культуры в условных ситуациях, в результате происходит познавание мира в целостности.

Также всем известно, что возраст пятилетнего ребенка называют «почемучками». В этом возрасте активно происходит познавательная деятельность. Ожидая ответ педагога на детский вопрос, рождает новые вопросы, но готовых ответов мы не даем.

Образовательная деятельность должна проектироваться исходя из потребностей и интересов детей. И дети сами подсказали тему для проектно-игровой деятельности.

Наблюдая за играми детей, а они часто выбирают игры в животных, мы выявили проблему, дети мало знают о повадках животных, места обитания диких животных, их образе жизни и питании.

В поддержку развития познавательного интереса детей к животному миру детям был предложен неизведанный кусочек нашей планеты - джунгли. Мы показали небольшой ролик про джунгли, и что тут началось: миллион вопросов от детей об обитателях и растениях этого уголка земного шара. Они так заинтересовались, что решение исследовать этот уголок природы пришло

незамедлительно. Эта одна из зон земли, которая менее всего подвержена влиянию человека, но, тем не менее, оно есть, и этот вопрос тоже был нами обозначен.

Ребята активно стали выбирать жителей джунглей или что-то из растительного мира, чтобы узнать про них больше с помощью родителей, а потом с интересом делились полученной информацией со сверстниками.

Сумасшедший ритм современной жизни заставляет многих родителей ограничивать свое участие в жизни детского образовательного учреждения, выполняя пассивную роль наблюдателя за работой воспитателя. Нас это не может устраивать. Как можно привлечь родителей? Этот вопрос всегда актуален. Мы пришли к выводу, что стоит заинтересовать, заинтриговать и увлечь детей, как они эмоционально и незаметно включают родителей. И этот неоценимый ресурс (родительский) мы используем в нашей деятельности.

Благодаря родителям, которые не отвернулись от детской идеи узнать об обитателях и растениях джунглей, даже сами заинтересовались этой идеей, к чему мы и стремились, наше увлекательное путешествие, превращение и погружение в совершенно иную реальность, началось. Вдохновленные этим, родители приняли активное участие в подготовке этого проекта, который уже перерастал не только в информационную часть, но и в практическую реализацию желания детей «хоть одним глазком заглянуть в джунгли».

Групповая комната по желанию детей и с помощью родителей стала плавно перевоплощаться в ту самую малоизвестную природную зону, джунгли, а дети стали её жителями. Каждый выбрал себе персонаж, большая часть группы у нас была забавными обезьянками, которые спали на «лианах», в «гамаках» (кроватки). Каждый житель джунглей выбирал свое место обитания в группе.

Немало труда было вложено в тесные взаимоотношения родителей и педагогов детского образовательного учреждения, которое принесло большие плоды, а именно, джунгли рождались на глазах с помощью творчества, фантазии и умении родителей и детей. Семьи детей принесли экспонаты, сделанные своими руками, и руками детей, из растительного мира, животного мира, нам оставалось только собрать все воедино. Погружение в мир джунглей длилось несколько недель. Весь день был тематический. Режимные моменты тоже были преобразованы под игровую ситуацию. Например: «хищники» использовали прогулку, как время охоты и после удачной охоты наступало время вкусного обеда, после которого, по всем законам природы, полагалось отдохнуть в своих уютных уголках, и в джунглях наступал дневной сон. Группа преображалась на глазах. Некоторые родители смотрели на происходящее с опаской, но, видя восторг детей и желание не пропускать ни одного дня, чтобы не упустить ничего из жизни джунглей, заставило по-другому посмотреть на происходящее.

«Посадив» все растения, протянув лианы, мы принялись расселять животных, но столкнулись с проблемой, а именно, нашим крокодилам негде было жить. Так у нас появились два необычных водоема: водопад и озеро. На лианах поселились забавные обезьянки, в тени у водопада под пальмой важно расположился удав. Крокодил лениво вылез из водоема и хитро высматривал себе добычу. От палящего солнца змеи обвили ветви деревьев.

Также вся образовательная деятельность была посвящена теме джунгли. Даже математика. Мы считали обезьянок, сравнивали количество крокодилов и пингвинов, измеряли по длине змей и удавов, из геометрических фигур выкладывали разных животных, искали в пространстве жителей джунглей. Читали литературные тематические произведения, и заучивали короткие стихи, отгадывали загадки и даже старались придумывать сами сказки, рассказы, подробно старались описать обитателей и место, где они живут. Создавали веселые композиции в аппликации индивидуальных и коллективных работах. «Беспощадно» обрывали, комкали разноцветную бумагу, глянцевые странички из модных журналов, и наши кусочки и комки превращались в забавных, очень непохожих друг на друга животных и птиц. Смешивали разные яркие цвета для окрашивания попугайчиков, переносили джунгли и ее обитателей на бумагу с помощью ладошек, губок, трубочек и красок. Также немало конструировали из бумаги и собирали из конструкторов все возможные по теме элементы и соединяли их в целые сюжеты для игр.

На физкультуре наши герои сразились в ловкости хождения по бревну с сохранением равновесия, умениях подлезать под препятствиями, прыгать на двух ногах с продвижением вперед, попадать в цель, проявляли настойчивость в достижениях целей при этом, сохраняя, дружественные отношения и действовали в коллективе согласованно.

Больше всего, ребятам понравилась игра Пантомима - угадай какое животное джунглей. Где нужно было без слов и звуков, только с помощью мимики и жестов показать загаданное животное, передовая его характер и повадки. Ребята предлагали играть в нее всем, таким образом и наши взрослые гости были вовлечены в эту игру, они нам показывали животных, а мы угадывали. Получилось очень весело и забавно, дети были счастливы от такого рода контакта с взрослыми, а взрослые почувствовали себя на миг детьми.

Даже дополнительные занятия были организованы под тематические зоны. Педагоги использовали разные формы работы и поддерживали интерес и желания детей, что добавило результатов в нашей совместной работе.

Дети были хозяевами своего мира и проводниками для гостей. А гости были: дети других групп, педагоги и родители всего детского образовательного учреждения. Все с удивлением и интересом рассматривали группу - джунгли, не могли скрыть свой восторг от увиденного и, со слов гостей, они получили

огромное удовольствие от общения с детьми. Особенно отметили детскую раскрепощенность, общительность, умение задавать вопросы и вести беседу.

В нашем саду практикуется взаимодействие дошкольников с детьми разных возрастов, которое благоприятно сказывается в развитие коммуникативных способностях детей, а организаторами являются старшие ребята.

Так как все это происходило в рамках экологического квеста «путешествие вокруг земли за 60 минут», все группы детского сада были задействованы, самым маленьким было самое сложное, но не менее интересное, это был хитрый ход, чтобы им помогали все. Ласково наших малышей мы называем «пингвинята» поэтому вопрос о выборе зоны решился сам собой и это Арктика и Антарктида, т. е Южный полюс и Северный полюс. Мы были не исключением, и наша группа тоже была задействована в проекте, а самый глобальный вопрос был, в чем разница между Арктикой и Антарктидой.

Большинство взрослых не сразу смогут дать ответ, что уже говорить о детях. У них появилась еще одна возможность быть причастным к созданию другого природного уголка, который является полной противоположностью вечнозеленым джунглям. Было выделено несколько вопросов:

- чем отличаются Северный полюс и Южный полюс
- где расположены
- какие тайны хранит земля вечной мерзлоты.

Нам было интересно как дети, которые имели определенный опыт в создании своего мира, подойдут к новой задаче.

На радость, нам (педагогам) дети проявили самостоятельность, эмоциональность и интерес к новой поставленной задаче. Выяснили что, это два противоположных полюса, а так как их названия похожи, то люди думают, что они не отличаются. Но разница есть, главная это что в Арктике температура воздуха теплее, чем в Антарктиде.

На вопрос, «какие животные живут в Арктике?» дети ответили однозначно – Белые медведи и Пингвины, на вопрос «какие животные живут в Антарктиде?» ответ был таким же – Белые медведи и Пингвины. Вследствие изучения этого вопроса с помощью педагогов и родителей дети были удивлены выводом, что их предположения не подтвердились, что живут эти животные на разных полушариях и не совместимы, потому что белые мишки в силу охотничьего характера не позволили бы пингвинам спокойно жить. И самой яркой тайной вечной мерзлоты для ребят стало природное явление северное сияние, которое они смело, сравнивали с нашей любимой радугой.

Следующее на что мы обратили внимание детей, это экспериментирование с водой, льдом и снегом. Экспериментирование одна из форм поисковой деятельности на получение новых знаний и сведений о предмете или явлениях.

В этом нам помогли старшие ребята, которые неоднократно проводили разные опыты дома и в детском саду. Они с удовольствием продемонстрировали свои умения в проведении опытов и научили простым опытам детей среднего и младшего возраста.

Следствием этого проекта было выполнено с помощью родителей и педагогов детского сада:

- макеты из бросового материала по теме;
- панорамы;
- выпуски плакатов, газет;
- книги и альбомы своими руками;
- творческие работы (рисунки, аппликации).

Все это поспособствовало оформлению групповой комнаты похожий на еще один уголок природной зоны - север.

Взаимодействие разновозрастных детей, их родителей, сделала образовательную среду нашего дошкольного отделения похожую на детскую планету «Земля» с разными континентами, где все выполнено руками детей и взрослых, вложив в нее свой интерес, любопытство и любовь к окружающему нас миру.

Поддерживая стремление детей и заинтересованность взрослых к познанию детьми животного и растительного мира других уголков нашей планеты, мы развиваем в наших детях:

• умение поддерживать отношения и действовать в команде;
• умение воспринимать информацию;
• стремиться к выполнению одной поставленной цели;
• находить общий интерес в детях разных возрастов;
• развивать желание помогать другим в различных ситуациях;
• умение взаимодействовать и находить компромисс.

Создаем среду для развития детской самостоятельности и инициативности, и самореализации с помощью родителей, применяя формы работы:

- информационные стенды
- открытые и совместные занятия и мероприятия с участием детей
- выставки совместного творчества детей и родителей
- тематические консультации и беседы

Показываем взаимосвязь каждого элемента в природе и чем может обернуться нарушение баланса. Прививаем любовь к природе, уважение к законам природы. Примеры: в животном мире есть хищники, которые тоже убивают, но только когда голодны, а люди часто это делают ради забавы, не задумываясь о последствиях; опавшая листва естественным путем утилизируется в почве не нанося вред как человеку, так и природе. У нас же мы

наблюдаем как сжигают листву, загрязняя воздух. Правильно ли это? Что ж происходит с мусором, который оставляет за собой человек…

Так возникают новые вопросы и темы для экологического образования.

Зверю нужны леса, горы и степи, птице нужен воздух, рыбе вода! А человеку нужна природа так как это самый ценный подарок жизни, где все очень гармонично и этот подарок надо оберегать, а не вредить!

*Литература*

1. Аксенова З.Ф. Войди в природу с другом. Экологическое воспитание дошкольников/З.Ф. Аксенова-М.; ТЦ Сфера, 2011 г.
2. Бобылева Л. К природе - с добротой, экологическая беседа со старшими дошкольниками. /Бобылева Л.; Бобылева О./. Дошкольное воспитание-2010-№4- с. 38-43.
3. Зеленкова О.С. совместная работа детского сада и семьи по экологическому воспитанию детей/Зеленкова О.С. Дошкольная педагогия 2010-№1-с. 57.
4. Рыжова Н.А. Программа «наш дом природа», блок занятий «я и природа»-ООО «Карапуз-дидактика» 2005-с. 192.
5. Рыжова Н.А. Образование для устойчивого развития: диалог поколений. Вестник экологического образования в России-2014-№3(73)-с. 23-26.

***Алпатова М.П.,***
*магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e—mail: marin.alpatova@list.ru*
***Алпатова А.И.***
*студентка ГОУ ВО «Московский государственный областной университет»,*
*e—mail: anna.alpatova@list.ru*

## ОБЩЕНИЕ РЕБЕНКА С ПРИРОДОЙ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЕГО РАЗВИТИЯ

*В статье рассматриваются особенности развития ребенка в процессе общения с природой, дана характеристика методов познания детьми окружающей природы, рассмотрены научные взгляды на развитие ребенка в процессе общения с природой. Основная функция умственного воспитания детей младшего школьного возраста – формирование познавательной деятельности, т.е. такой деятельности, которая понимается не только, как поиск знаний, умений и навыков, а главным образом, как поиск знаний самостоятельно или при тактичном руководстве взрослого, в ходе которого младший школьник учится познавать окружающий мир.*

*Ключевые слова: экологическое воспитание, наблюдение, природа, общение ребенка с природой.*

29-я статья Конвенции гарантирует право каждого ребенка на получение образования, которое способствует развитию личности ребенка, его талантов, умственных и физических способностей. От педагогов и родителей зависит, как будет реализовано это право.

Познавательное развитие проявляется в стремлении ребенка познать новое, выяснить непонятное, найти связи и отношения.

Познание человеком природы всегда составляло важную основу его развития. Идея приобщения ребенка к природе имеет глубокие корни в педагогической науке. Выдающиеся педагоги прошлого: Я.Н. Коменский, Н.К. Крупская, Ж. Ж.Руссо, И.Г. Пестолоцци, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, и другие видели в природе могучий источник знаний, средство для развития ума, чувств, воли. По их мнению, каждый, кто воспитывает ребенка, должен знать, как организовать воспитательную работу, чтобы получить максимальный педагогический эффект. Современная педагогика занимается все время данными вопросами. В процесс общения детей с природой ставится фундаментальная задача - формирование начал экологической культуры, в основе которой лежит осознанно - правильное взаимодействие человека с природой.

Экологическая педагогика может служить примером смены традиционного дисциплинарного подхода проблемным (решение проблемы экологического воспитания человека). Экологизация образования рассматривается, как: включение экологических аспектов во все образовательные предметы, экологизация процесса обучения, экологизация среды образовательного учреждения, экологизация взаимоотношений учитель - ученик, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля (А.С. Боранбаев).

В.И. Вернадский еще в 30 - х годах XX века предвидел реальность стирания граней между отдельными науками, целесообразность для ученых специализироваться не по наукам, а по проблемам. Подготовка ребенка к школе предусматривает усвоение системных знаний о реальном мире (Л.С. Выготский). Без понимания того, как подходить к процессу систематизации природоведческих знаний, какие связи и зависимости следует положить в основу объединения отдельных фактов невозможно сделать обучение младшего школьника эффективным. В результате совершенствуется мыслительная деятельность, создаются возможности широкой. Он предполагает усвоение центральных закономерностей существования природы: связь живого организма со средой обитания, удостоверение основных жизненных потребностей, многообразие живых организмов и условия их жизни в сообществах. Особое

значение для ребенка имеют представления о человеке, о его биологической и социальной сущности.

Понимание природы невозможно без определенного уровня интеллектуального, эмоционального, нравственного развития ребенка.

Чтобы достичь оптимального результата, педагог должен уметь правильно отбирать и систематизировать знания для детей, адаптировать их до уровня восприятия, использовать адекватные возрасту ребенка методы формирования системы природоведческих представлений. Среди них особое влияние на интеллектуальное развитие ребенка оказывают систематические наблюдения за природой. Любое наблюдение - это познавательная деятельность, требующая от детей внимания, сосредоточенности умственной активности.

Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн и др.) и педагогов (Э.И. Залкинд, В.И. Логинова, П.Г. Саморукова и др.) помогают раскрыть особенности развития у детей такого важного интеллектуального качества, как наблюдательность.

К.Д. Ушинский отмечал, что ребенок мыслит формами, красками, звуками. Природа обогащает детский ум важными знаниями и интересными сведениями и способствует более широкому и всестороннему росту интеллекта у детей.

Без понимания того, как подходить к процессу систематизации природоведческих знаний, какие связи и зависимости следует положить в основу объединения отдельных фактов невозможно сделать обучение младшего школьника эффективным. В результате совершенствуется мыслительная деятельность, создаются возможности широкой ориентировки в природной среде. С этой точки зрения очень важно содержание экологических знаний.

Правомерен биоцентрический подход к отбору таких знаний для детей младшего школьного возраста.

Он предполагает усвоение центральных закономерностей существования природы: связь живого организма со средой обитания, удостоверение основных жизненных потребностей, многообразие живых организмов и условия их жизни в сообществах. Особое значение для ребенка имеют представления о человеке, о его биологической и социальной сущности.

Ребенку важно понять, что человек, с одной стороны, часть природы. Он зависит от природного благополучия, а с другой стороны - он способен очень многое сделать, чтобы поддержать экологическую чистоту природного мира.

Ребенок начинает осознавать свои обязанности по отношению к природе.

Введение ребенка в мир природы должно происходить постепенно, без сообщения ему каких - либо законов в формализованном виде, без заучивания, запоминания и повторения любых правил.

При этом необходимо, чтобы в основе процесса ознакомления с явлениями природы лежали действия ребенка с реальными компонентами явления [4].

Наблюдение окружающей действительности оказывает глубокое воздействие на всестороннее развитие ребенка. В процессе наблюдения у ребенка включены его анализаторы: зрительный – ребенок видит цвет, размер исследуемого объекта; слуховой – ребенок слышит шелест листьев, пение птиц, шум дождя, стрекотанье кузнечиков – все это необычно для слуха ребенка. С помощью природных материалов дети прекрасно развивают свое зрение, осязание, вкус, обоняние, слух, а также имеют прекрасную возможность потренироваться в различении температуры, ощутить разницу в весе и форме предметов. В работе по ознакомлению детей с природой следует использовать различные методы в их комплексе, нужно уметь правильно сочетать их между собой и реализовывать деятельностный и интегрированный подходы в образовании [3

В настоящее время в поле зрения отечественных психологов попадают особенности общения детей с природой в условиях мегаполиса (Дробышева, Журавлев), представления молодых москвичей о городе формирование социально - психологического пространства в разных социальных группах (Купрейченко, Журавлев), проблемы городской идентичности (Микляева, Румянцева).

По их мнению, в мегаполисе ребенок редко общается с природой, плохо знает растения ближайшего окружения и т.п. Поэтому ботанические сады, естественнонаучные музеи предлагают для ознакомления с природой различные экскурсии и кружки.

Прогулка по парку младших школьников сопровождаются сопутствующими рассказами о произрастающих в ботаническом саду деревьев и растениях.

Экскурсия - это увлекательная форма работы учителя с классом, в ходе которой дети учатся ориентироваться на местности, наблюдать, сравнивать, находить примеры взаимосвязи организмов друг с другом, с явлениями природы, с условиями окружающей среды. Следовательно, экскурсия как форма обучения решает целый комплекс образовательно - развивающих и воспитательных задач. Экскурсия является наглядным процессом познания человеком окружающего мира.

Во время экскурсии дети могут увидеть изменения в природе, услышать пенье птиц, ощутить запахи цветов, что очень важно для их развития.

В процессе экскурсии имеется возможность наблюдать за животными и птицами, которые находятся в ботаническом саду.

Кружки разрабатываются как дополнение к курсу природоведения в начальной школе. В целом кружки позволяют полнее реализовать воспитательный и развивающий потенциал природоведческих знаний,

обеспечивая при этом более надёжные основы экологической ответственности младших школьников.

С точки зрения С.Т. Шацкого [5], педагогическое значение постоянного общения ребенка с природой заключается в следующем:

1. Знакомство и общение детей с природой способствует расширению кругозора и формированию у них научного мировоззрения. Эффективность реализации этого зависит от учета краеведческого принципа. Детей необходимо в первую очередь знакомить с природными объектами и явлениями ближайшего окружения и только потом сообщать им сведения о диких животных, о растениях жарких стран, о животных Севера и т.д. Однако С.Т. Шацкий был убежден, что знания о природе не должны преподноситься как разрозненные факты. Дети лучше усваивают материал, если им демонстрируются взаимосвязи, возникающие в природе, взаимовлияния природы и человека и взаимозависимости природы и общества. В результате природоведческие знания получают практическую направленность. Будучи представителем своего времени, педагог считал, что человек может стать хозяином природы, подчинить себе природные явления, поставить себе на службу ветер, водопады, вулканы и т.д., а для этого необходимы подрастающему поколению обширные природоведческие знания. Научные природоведческие знания о природе способствуют и преодолению суеверий, таких как: если взять лягушку в руки – будут бородавки, черная кошка – к беде.

2. Общение с природой способствует развитию речи детей. Делая сравнительный анализ речи городских и деревенских детей дошкольного возраста, С.Т. Шацкий отмечал, что речь деревенских детей богаче, образнее, ярче [5]. Причины этого он видел в том, что деревенский ребенок постоянно окружен природой, исследует ее, трудиться в природе. Педагог призывал обращать внимание на все детские высказывания, записывать их, анализировать, т.к. они могут послужить основание для последующей работы. Детские рассказы и сочинения служили ценным материалом и для изучения детей.

Познанию природы детьми способствуют и регулярные наблюдения за объектами и явлениями природы. Для этого проводились экскурсии, специально организовывались наблюдения, в процессе которых дети замечали изменения происходящие в окружающей природе и приучались неравнодушно относиться к этим явлениям.

Для более полной реализации ребенка на полноценное развитие в процессе общения с природой предлагается организация живого уголка в младшей школе. Несмотря на то, что создание живого уголка в начальной школе кажется очень простым, при подборе обитателей уголка природы следует учитывать ряд требований, чтобы избежать множество ошибок, а именно:

1. Растения и животные должны быть типичными для той или иной систематической или экологической группы.

2. Растения и животные должны быть внешне яркими, безопасными, привлекательными.

3. Необходимо иметь несколько экземпляров одного вида растений и животных.

Организация с детьми искусственных жилищ для животных лишь небольшая часть работы по воспитанию бережного, доброжелательного и заботливого отношения к ним. Взрослые должны руководить повседневным трудом школьников в живом уголке: младшим школьникам давать отдельные поручения.

Далее было проведено исследование, целью которого явилось определение влияния живого уголка в младшей школе на полноценное развитие в процессе общения с природой.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа №199», г. Москвы.

При формировании выборки нами учитывалась успешность освоения испытуемыми знаний о растениях и животных.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста: выборка детей младшего школьного возраста в возрасте 6-7 лет в количестве 20 человек (8 детей 7 лет, 12 детей 8 лет), среди которых 6 девочек и 14 мальчиков.

*Рисунок 1*. Динамика уровня знаний о растениях и животных, %

*Результаты исследования*. При анализе результатов исследования видно, что до организации уголка живой природы в классе высокий уровень знаний был у 5 детей (25%), средний – у 12 (60%), низкий у -3 (5%). Благодаря организации уголка живой природы высокий уровень знаний поднялся с 25% до 60%. Также вырос средний уровень знаний с 40% до 55% за счет сокращения низкого уровня.

*Выводы.* Итак, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие обобщения: благодаря организации уголка живой природе в классе была продолжена работа по углублению и обобщению знаний о растениях и животных.

Учитель показывает и приемы труда в уголке природы: как опрыскивать растения террариума или посадить кустик свежей травки, сменить воду в аквариуме и прочее.

Младшему школьнику важно понять, что человек, с одной стороны, часть природы, он зависит от природного благополучия, с другой - он способен очень многое сделать, чтобы поддержать экологическую чистоту природного мира. Ребенок начинает осознавать свои обязанности по отношению к природе, ухаживая за живым уголком в классе (живой уголок находится в специально отведенном месте) [4].

В итоге, реализация права ребенка на полноценное развитие в процессе общения с природой позволяет учиться:

- наблюдать и подмечать явления природы. С увеличением наблюдательности и интереса ребенка, ребенок учится ухаживать за живой природой. И благодаря этому он начинает ценить заботу окружающих о себе.

- ухаживать за растениями или животными. Спонтанно проявляет такое качество, как предусмотрительность. Он начинает понимать, что жизнь растения или животного зависит от его действий, успел ли он полить посаженное им растение или накормить своего питомца.

- проявлять такое качество, как терпение. Посадив зерно, ребенок терпеливо ждет, когда оно проклюнется, покажет свои листочки. Наблюдает, как быстро растет одно растение и как медленно растут, к примеру, деревья. Ребенок учится доверчивому ожиданию. Приобретает душевное равновесие и усваивает первые зародыши мудрости».

Таким образом, изучение педагогического наследия позволяет сделать вывод о том, что реализация права ребенка на полноценное развитие в процессе общения с природой оказывает комплексное воздействие на развитие всех сфер формирующейся личности.

*Литература*

1.Боранбаев А. С. Экологизация как важная составляющая педагогики // Молодой ученый. — 2015. — №19.2. — С. 37-39. — URL https://moluch.ru/archive/99/22501/ (дата обращения: 19.03.2018).

2.Добротин Д.Ю. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум/ Д.Ю. Добротин, Т.М. Смирнова, Н.А. Рыжова, М.В. Нехлюдова/ред. М.С. Смирнова//Серия: Бакалавр, Академический курс. М.: Юрайт, 2016. – 306с.

3.Рыжова Н.А. Экологическая тропинка в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009. - 29с.

4.Рыжова Н.А., Рыжов И.Н. Юные экологи Москвы. М.: Мосприрода, 2016. – 65с.

5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 4-х томах. - М., 1980.

***Ковалева Н.Г.,***
*воспитатель ГБОУ Школа 17 ДО4 г. Москва*
*e-mail: kovaleva_ng@scl17.ru*
***Краснова А.С.***
*воспитатель ГБОУ Школа 17 ДО4 г. Москва*
*e-mail: krasnova_as@scl17.ru*

# КВЕСТ «ТАЙНЫ ПОДВОДНОГО МИРА»

*В статье рассказывается о нестандартной форме организации образовательного процесса: образовательно- развлекательном квесте, о том, как с помощью квеста выстраиваются партнерские отношения между всеми его участниками. Рассказывается о работе над экологическим квестом «Вокруг света за 60 секунд», в частности над его отдельной зоной «Подводный мир».*

*Ключевые слова: дошкольное образование, экологический квест, подводный мир, вода, морские обитатели, экологическое воспитание.*

В наши дни существуют огромное количество как традиционных, так и нестандартных форм организации образовательного процесса. Среди них все большую популярность приобретают образовательно-развлекательные квесты. Дошкольное образование они тоже не миновали, ведь квест – это игра, а игра – это ведущая деятельность дошкольников.

В нашем дошкольном учреждении всегда приветствуются новые технологии и современные формы образования. Поэтому мы с огромным удовольствием взялись за работу над большим экологическим квестом «Вокруг света за 60 минут», в рамках которого предполагалось увлекательное путешествие по природным зонам земли с выполнением заданий в каждой природной зоне.

Целью этого проекта является построение партнерских отношений между ребенком, родителем и педагогическим коллективом, а также создание мобильной среды, позволяющей сделать образовательный процесс интересным, увлекательным, событийным.

С помощью квеста планировалось создание партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса, формирование предпосылки поисково-исследовательской деятельности у детей, создание среды для проявления инициативы и самостоятельности, а также получение детьми новых знаний в игровой интерактивной форме.

Для реализации этого проекта необходимо было создание интерактивных зон: «Джунгли», «Лес», «Антарктика», «Арктика», «Пустыня» и «Подводный мир» Каждая зона предполагала не только свое оформление группы, но и

детальное всестороннее изучение каждой отдельно взятой зоны, с последующим обменом опытом и знаниями.

Нашей группе предстояло перевоплотиться в «Подводный мир». С огромным удовольствием воспитатели, дети и родители принялись за работу.

Вся работа проводилась в несколько этапов:

1.Мы рассказали о целях и задачах общего квеста, о тематическом направлении нашей группы, совместно с родителями было продумано оформление группы, а также составлен план мероприятий для достижения общей цели. Родители с воспитанниками с удовольствием ходили в музеи, океанариум, искали дополнительную информацию и интересные факты в обучающих видео, интернете, а потом с энтузиазмом представляли ее в группе остальным участникам квеста. При этом некоторыми родителями были выбраны нестандартные формы представления проекта: книга, иллюстрации, а также сценки, изображающие богатую жизнь подводного мира.

2. Совместно с родителями и детьми началась работа по оформлению интерьера группы, перевоплощение ее в «Подводный мир». Были созданы декорации, изображающие как реальных представителей подводного мира, так и сказочных. Были декорированы не только стены, но и потолок, игровое пространство. Помимо этого, были подобраны и игрушки такие как: рыбки, осьминоги, крабы, и настольные игры.

3. Образовательный и воспитательный процесс. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- Уточнить и расширить знания о воде, её свойствах, роли в жизни человека и живых организмов, о формах и видах воды.
- Активизация познавательного интереса к обитателям морских глубин.
- Закрепление знаний детей о разнообразии подводного мира
- Обогащение речи детей
- Воспитание бережного отношения к воде как к основному природному ресурсу.
- Формирование бережного отношения к природе.
- Развитие и поощрение навыков поисковой деятельности.

Вся организованная образовательная деятельность была тематической.

На занятиях по изобразительной деятельности ребята рисовали подводный мир, морских обитателей, расписывали камни красками, делали оригами «Морские рыбки».

Познакомили детей с литературными произведениями: Г.Косова «Азбука подводного мира», С. Сахарнов «Кто в море живёт?», А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Г. Х. Андерсен «Русалочка»; сказки Н.А.Рыжовой «Жила-была река», «Сказка о Человеке и Золотой Рыбке».

Также совместно с детьми просматривали видеоролики «Морской мир», «Подводный мир», «Морские обитатели», изучали географические атласы, энциклопедии.

В наше дошкольное учреждение был приглашен выездной мобильный планетарий, в котором дети смотрели научно-популярные фильмы о природных зонах земли, о свойствах воды и об обитателях морских глубин.

Проводились увлекательные наблюдения и опыты, в результате которых дети узнали, чем морская вода отличается от пресной, в какой воде легче плавать, а в какой нырять. Узнали, что соль, как и снежинки, имеют кристаллическую форму. Рассмотрели кристаллы соли через лупу.

Дети с огромным интересом занимались опытами, например, можно было дать детям потрогать стаканчики с водой разной температуры. Подчеркнуть, что в реках, озерах, морях тоже бывает вода разной температуры, а значит в них разнообразные формы жизни растений и животных. Другим опытом было выращивание кристаллов соли. Для этого сначала сделали морскую воду, затем небольшой кусочек проволоки обмотали ниткой и опустили воду. В процессе испарения воды на проволоке «росли» кристаллы.

Большое внимание уделялось экологическому воспитанию детей, особенно на занятиях много времени уделялось загрязнению окружающей среды (особенно водной) и какие последствия это имеет для растительного и животного мира нашей планеты. Юные исследователи опытным путем проводили очистку воды от крупных и мелких загрязнений, а также продумывали способы, как применить эти знания на практике в более крупных масштабах. Дети увлечено обсуждали, как улучшить состояние водоемов своего района, а также какие действия надо предпринять чтобы не допустить дальнейшего загрязнения водоемов.

Дети с удовольствием включались в любую форму образовательного процесса, а также сами транслировали свой собственный опыт. Для этого на занятия в нашу группу были приглашены воспитанники других групп, были организованы экскурсии по-нашему «Подводному миру». Наши ребята с удовольствием делились приобретенными знаниями с детьми разных возрастов, начиная с самых маленьких воспитанников ясельной группы. Работа строилась по принципу «от простого к сложному», позволяя заинтересовать и вовлечь детей всех возрастов. Среда группы мобильна и легко трансформируема в зависимости от потребностей детей. Дети были «хозяевами» своей группы, отвечали на все вопросы других воспитанников.

Помимо детей других групп в гостях у юных исследователей побывали представители администрации, методисты, а также педагоги и родители других

групп. Все очень высоко оценили результат совместной работы родителей, учащихся и педагогов

Очень важно, что в процессе подготовки было достигнуто сотрудничество с семьями наших воспитанников и образовались очень важные связи: родитель-ребенок, ребенок-ребенок, ребенок-воспитатель, воспитатель-родитель. С помощью родителей была подготовлена тематическая выставка, на которой были представлены поделки детей, рисунки, плакаты, книги, которые ребята с родителями сделали своими руками.

В группе был изготовлен альбом с иллюстрациями «Тайны морских глубин», где использовались работы как самих детей, так и совместные с родителями или педагогами.

Все поставленные цели в ходе нашего квеста были достигнуты, все участники процесса остались довольны. Также были сделали выводы, что и у детей, и у взрослых была заинтересованность в самом процессе и его конечной цели, у всех участников обогатились знания об окружающем мире. Итоговое мероприятие - квест позволил развить совместное творчество родителей и детей и оставил много положительных эмоций у всех его участников.

Работа над данным проектом показала, что данный вид деятельности с энтузиазмом был принят не только учащимися, но и родителями, которые принимали активное участие в достижении поставленной цели. Поэтому педагогическим коллективом было принято решении о дальнейшем использовании квеста, как способа организации образовательного и воспитательного процесса.

*Литература*

1. Лариса Тарасенко. Путешествие капельки. М.: Дошкольное образование № 11, 2003.

2. Рыжова Н.А. Волшебница вода. М.: Дошкольное образование № 12—13, 2004.

3. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз, 2000.

4. Рыжова Н.А. Наш дом — природа. М.: Карапуз, 2005.

5. Рыжова Н.А. Почва — живая земля. М.: Карапуз, 2005.

6. Рыжова Н.А. Что у нас под ногами. М.: Карапуз, 2005.

7. Рыжова Н.А. Не просто сказки. Экологические рассказы, сказки и праздники. М.: Линка-Пресс, 2002.

8. Рыжова Н.А. Время собирать мусор (экологический проект). Дошкольное образование № 16, 2001

***Емельянова Е.В.***
*старший преподаватель кафедры психодиагностики и практической психологии Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск.*
*e-mail: edu@irk.ru*

# ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

*Исследовались особенности математических способностей старшеклассников, изучающих углубленно программирование в двух группах: с математическим уклоном и общеобразовательным. Рассматривалась структура математических способностей по В.А. Крутецкому: получение математической информации; переработка математической информации; хранение математической информации; математическая направленность ума как общий синтетический компонент. Анализ результатов сравнения структурных компонентов на выборке 4-х групп по 33 человека (школьники-программисты и непрограммисты из математических классов, школьники-программисты и непрограммисты из общеобразовательных классов) показал, что у программистов-старшеклассников значимо выше показатели процессуального и мнемонического компонентов.*

*Ключевые слова: математические способности; одаренность; программирование; структура математических способностей; когнитивные процессы*

В современной психологии способностей принято выделять специальные и общие способности. Специальные способности – способности к определенным видам деятельности (математические способности, музыкальные способности, педагогические и т. д.). Общие способности – это способность к развитию специальных способностей. При рассмотрении способностей выделяют понятие одаренности как качественно своеобразного сочетания способностей, приводящего к высоким достижениям в выполнении той или иной деятельности.

Исследования российских ученых последних лет посвящены изучению общих и специальных способностей в старшем подростковом и юношеском возрасте в различных условиях их обучения (Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, Е.И. Щебланова, И.С. Якиманская и др.).

В.Н. Дружинин [2] выделяет общие способности как свойства психики в целом, они относятся к психике как системе и определяют успешность и особенности протекания любого поведения, регулируемого психикой. Такой подход к пониманию способностей позволяет сделать принципиальный вывод о

том, что способности могут быть выявленными (если для этого созданы соответствующие условия) и скрытыми (при отсутствии среды их проявления). К общим способностям В.Н. Дружинин относил обучаемость (потенциальную успешность в обучении), общий интеллект, общую способность к творчеству [2]. М.А.Холодная в своей концепции интеллекта как формы организации ментального опыта расширяет структуру общих способностей до четырех компонентов: обучаемость, креативность, познавательные стили и конвергентные способности, при этом, под конвергентными способностями ученый подразумевает следующие составляющие: вербальный интеллект, невербальный интеллект, комбинаторные свойства интеллекта, процессуальные свойства интеллекта [9].

Согласно Рабочей концепции одаренности есть черты сходства в понимании способностей и одаренности: «…одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких… результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [7, с.7]. В США общепринятой является трехкомпонентная модель одаренности Дж. Рензули (высокий уровень интеллекта, мотивации и креативности) [11]. Среди отечественных исследователей интеллектуальной одаренности наиболее представлены модели А.И. Савенкова (выдающиеся способности, высокий уровень креативности и мотивации) [8] и Л.И. Ларионовой (высокий уровень интеллекта, креативности и духовности) [6].

Вопрос о психологической сущности способностей и одаренности (качественной характеристике данного феномена) всесторонне раскрывается системогенетической концепцией В.Д. Шадрикова, при этом одаренность определяется как «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности» [10, с. 55]. Таким образом, утверждает Агаханов Н.Х.: под способностями будем понимать «индивидуально-психологические свойства личности, которые реализуются специализированными функциональными системами головного мозга и, которые при благоприятных условиях в наибольшей мере определяют успешность освоения и продуктивность выполнения какой-либо деятельности или ряда деятельностей» [1, с. 120].

Исследованием специальных, в частности математических способностей в зарубежной психологии занимались представители самых разных направлений (А. Бинэ, Г. Ревеш, Т. Симон, В. Хаекер, Т. Циген, Ж. Адамар, А. Пуанкаре, Дж. Пойя и др.). Основным вопросом в исследовании математических способностей (как учебных, так и творческих) за рубежом был и остается вопрос о сущности этого сложного психологического образования. При этом выделяют следующие ключевые проблемы: специфичность, структурность и типология различий в математических способностях.

В отечественной науке известны исследования и труды ряда авторов (В.Н. Мясищев, Д.Д. Мордухай-Болтовский, В.А. Крутецкий, А.Н. Колмогоров, Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, Р.А. Атаханов, И.А. Левочкина, М.А. Холодная, И.С. Якиманская и др.).

На сегодняшний день предложенная В.А. Крутецким модель структуры математических способностей является наиболее известной. Именно она, по его мнению, обуславливает синдром математической одаренности. На наш взгляд, данная концепция хорошо согласуется с когнитивным подходом в психологии, изучающим человека, находящегося в мире информации, которую надо получить, понять, оценить, сохранить и использовать.

При изучении возрастных особенностей развития математических способностей В.А. Крутецкий проводил анализ по следующим параметрам: «…а) получение математической информации (формализованное восприятие задачи); б) переработка или, другими словами, процессуальный компонент (логичность рассуждений, обобщение математического материала, свернутость математического мышления, гибкость мыслительных процессов, стремление к изяществу решения), в) хранение математической информации, т.е. математическая память и г) общий синтетический компонент (математическая направленность ума, определяющая типологию математических способностей)» [5, с.375].

Как показано в работе В.А. Крутецкого [5], все перечисленные компоненты неразрывно связаны между собой и имеют тенденцию к увеличению своих показателей с возрастом, т.е., они максимально выражены у старшеклассников с развитыми математическими способностями.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей математических способностей у старшеклассников информационного профиля обучения.

Мы предположили, что информационные технологии, в частности, обучение школьников программированию, влияют на развитие математических способностей старшеклассников, при этом мы исходили из следующих допущений:

1) существуют особенности структуры математических способностей у школьников, выраженные в неоднородности тенденций к развитию;

2) обучение школьников основам программирования влияет на положительную динамику в развитии всех структурных компонент их математических способностей.

Для выявления структуры математических способностей нами была адаптирована методика диагностики и выявления структуры математических способностей с использованием дифференцированных заданий В.А. Крутецкого [5]. Наша методика по выявлению структуры математических способностей

представляет сокращенный вариант заданий (5 серий из 26 по классификации, предложенной В.А. Крутецким):

- «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» на получение математической информации (назовем это *перцептивным компонентом А*), а также на хранение математической информации (будем называть это *мнемоническим компонентом В*);

- «Эвристические задачи» и «Задачи общематематические и логические» на переработку математической информации (*процессуальный компонент Б*);

- «Задачи с различной степенью наглядности решения» на определение общего синтетического компонента (*общий синтетический компонент Г*).

Подробно эта методика описана в коллективной монографии [4]. Всего было составлено 7 тестов по 6 – 11 задач. Максимальное время, отводимое на тестирование по каждой серии – 60 минут.

Решение каждой задачи во всех сериях оценивалось по дихотомической шкале, затем результат выражался в процентном соотношении по числу правильно решенных заданий в серии.

Исследование проводилось с 2010 по 2015 г.г. на базе профильных математических и общеобразовательных классов иркутских школ. На констатирующем этапе в исследовании приняли участие более 300 человек из числа обучающихся в 5–11 математических классах обозначенных учреждений. В формирующем эксперименте были задействованы 132 старшеклассника, из числа тех, кто обследовался на первом этапе, среди них: 66 учащихся входили в экспериментальную группу, 66 – в контрольную. Обе группы – эквивалентные по половому признаку и уровню интеллекта (в основном, общий уровень IQ составил свыше 120), обучаются в одном общеобразовательном учреждении у одних и тех же преподавателей. Экспериментальная группа – старшеклассники, изучающие углубленно программирование: 33 человека из математического и 33 – из общеобразовательного профилей обучения. Контрольная группа – учащиеся, не изучающие углубленно программирование: 33 человека из математического и 33 – из общеобразовательного профилей обучения.

На этапе констатирующего эксперимента изучалась структура математических способностей старшеклассников математического профиля обучения. Из общей выборки были выделены 210 учащихся из разных классов (с 5 по 11) с углубленным изучением математики (7 групп по 30 человек) для изучения возрастной динамики математических способностей (данные опубликованы [3]).

На рисунке 1 представлена возрастная динамика развития структуры математических способностей за период обучения в основной и старшей школе в математических классах.

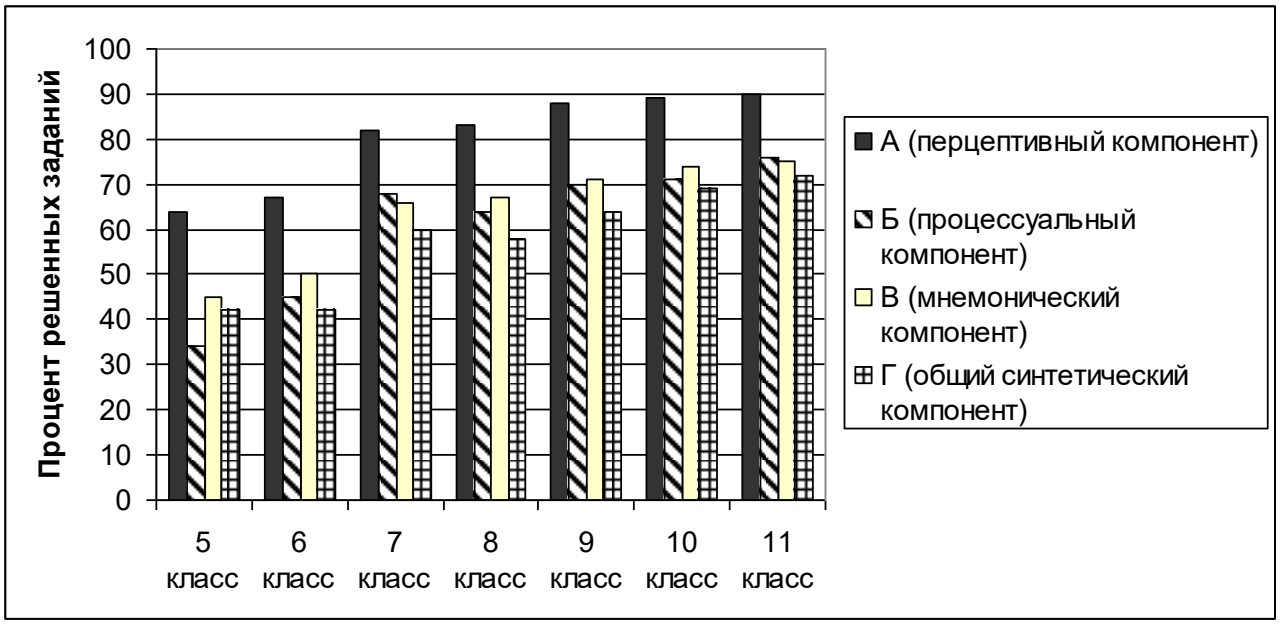



*Рисунок 1.* Возрастная динамика развития структуры математических способностей за период обучения в основной и старшей школе

*Перцептивный компонент А* характеризует степень формализованного восприятия задачи, т.е. отвечает за качество получения математической информации; *процессуальный компонент Б* характеризует скорость переработки математической информации; *мнемонический компонент В* отвечает за хранение математической информации; *общий синтетический компонент Г* характеризует общую математическую направленность ума.

Исследование показало, что все четыре структурных компонента математических способностей претерпевают качественные и количественные изменения: имеют тенденцию к увеличению с возрастом школьников, наиболее равномерное развитие происходит только после 7-го класса. *P*-уровень значимости выявленных различий по критерию Крускала-Уоллиса при решении тестовых заданий разными группами составил не более 0,002 при значении эмпирического критерия 17,058. При этом, качественный скачок в уровнях всех четырех компонентов приходится на период обучения школьников в 7м классе: *P*-уровень значимости наблюдаемых различий по критерию Стьюдента составил от 0,001 до 0,02 при наблюдаемых градациях эмпирического значения критерия от 2,2 до 5,7. Таким образом, подтверждается вывод В.А. Крутецкого [5, с. 364] о том, что в среднем возрасте (в нашем случае, при переходе учащихся из 6-го в 7-й класс) под влиянием школьного обучения тенденции к формализации восприятия, выделению формальной структуры, обобщению математического материала и качественному изменению других параметров процессуального компонента и математической памяти приобретают у учащихся более широкий характер.

На этапе формирующего эксперимента нами проводились занятия по углубленному обучению программированию старшеклассников в среде Pascal, в частности, по решению олимпиадных задач по информатике. Сравнение групповых профилей структурных компонентов математических способностей у старшеклассников-программистов (математический и общеобразовательный классы) и старшеклассников-непрограммистов (также математический и общеобразовательный классы) по математическим тестам показало эффект влияния обучения программированию на развитие математических способностей учащихся. Графическая интерпретация к этим данным представлена на рисунке 2:

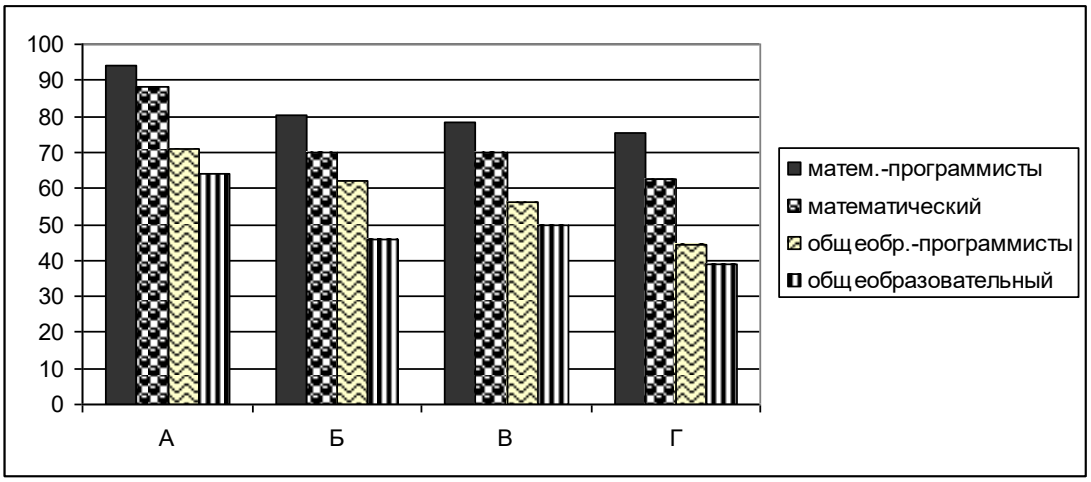



*Рисунок 2.* Групповые профили программистов и непрограммистов по математическим тестам (Структурные компоненты: А - перцептивный, Б – процессуальный, В - мнемонический, Г - общий синтетический)

Анализ тестов показал, что у математиков-программистов преобладают явно высокие показатели по трем структурным составляющим: Б, В и Г. Тоже самое наблюдается у школьников из общеобразовательных классов: программисты показывают более высокие результаты по математическим тестам. При этом, достоверно значимые различия согласно критерию Стьюдента у школьников из общеобразовательных классов наблюдаются в двух компонентах: Б - процессуального, В - мнемонического. Значимых различий между показателями перцептивного компонента А у программистов и непрограммистов как у математиков, так и у школьников из общеобразовательных классов не обнаружено, хотя тенденция к превышению показателей у программистов имеется.

В Таблице 1 представлены сводные данные статистической обработки результатов методом Стьюдента.

*Таблица 1.*

Сводные данные статистической обработки результатов методом Стьюдента

| Структурные компоненты и сравниваемые профили обучающихся | Эмпирическое значение критерия Стьюдента (t) | Уровень значимости различий (P) |
|---|---|---|
| А (общеобразовательный-программисты и общеобразовательный классы) | 1.491 | 0.141 |
| А (математический-программисты и математический классы) | 1.708 | 0.092 |
| Б (общеобразовательный-программисты общеобразовательный классы) | 4.997 | 0.0001** |
| Б (математический-программисты и математический классы) | 2.408 | 0.019* |
| В (общеобразовательный-программисты и общеобразовательный классы) | 2.067 | 0.043 |
| В (математический-программисты и математический классы) | 2.877 | 0.005** |
| Г (общеобразовательный-программисты и общеобразовательный классы) | 1.677 | 0.098 |
| Г (математический-программисты и математический классы) | 4.665 | 0.0001** |

Как видно из Таблицы 1, самые значимые различия у математиков (программистов и непрограммистов) дает высокий процент решенных заданий на определение общего синтетического компонента Г, процессуального Б и мнемонического В. Программисты получили его за успешное решение задач, предполагающие опору как на словесно-логические рассуждения, так и на наглядные представления и схемы. Процессуальный компонент Б значимо высокий у программистов-школьников из общеобразовательного класса. Это позволяет нам сделать вывод о том, что переработка информации (логичность рассуждений, обобщение математического материала, свернутость математического мышления, гибкость мыслительных процессов, стремление к изяществу решения) у программистов идет быстрее. Отсутствие достоверно значимых различий между показателями синтетического компонента Г в общеобразовательных классах говорит в пользу того, что в общеобразовательных классах не выражена математическая направленность ума.

Полученные результаты позволяют заключить, что проведенное исследование наполовину подтвердило выдвинутую гипотезу. В частности, из четырех компонент математических способностей явно развиваются с помощью технологий программирования задач на компьютере только две: процессуальная и мнемоническая составляющие. Два других компонента: перцептивный и общий синтетический не поддаются значительному изменению. Что вполне закономерно: в общеобразовательных классах не выражена явным образом математическая направленность ума обучающихся.

Выше сказанное дает основание для продолжения дальнейшего изучения структуры математических способностей школьников. В условиях применения компьютерных технологий старшеклассники успешнее решают задачи, предполагающие опору на наглядные представления и схемы. У них усиливается наглядно-образное мышление, так как в процессе программирования у учащихся усиливается дискретное восприятие мира, возрастают визуальные репрезентации, что в свою очередь способствует развитию у них параметров процессуального компонента: гибкости и высокой степени свернутости математического мышления, стремления к изяществу решений задач и обобщения математического материала. Развитое визуальное восприятие программистов способствует также успешному развитию математической памяти.

*Литература*

1. Агаханов Н.Х. Средовый подход как условие развития математически одаренных школьников/ Вестник ТГПУ 2013 1 (129) с.120-124.

2. Дружинин В.Н. Развитие и диагностика интеллектуальных способностей в общении//Прикладная психология. N3. 1998. С. 5-18.

3. Емельянова Е.В. Влияние информационных технологий на структуру математических способностей старшеклассников математического профиля обучения. Бюллетень ВСНЦ СО РАМН, 2015. - №4 (104). С. 43-47.

4. Емельянова Е.В. Развитие математически одаренных школьников в условиях использования информационно-коммуникационных технологий. Монография под ред. Ларионовой Л.И. “Психология детской одаренности и творчества”, - Иркутск: ИГПУ, 2008. С. 179-195.

5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЕК, 1998. 416 с.

6. Ларионова Л. И. Духовность в структуре одаренности личности //Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник Российского психологического общества: Т. 8. Вып. 1. Материалы I Международной конференции. Самара–М.: Изд-во РПО, 2000. С. 195–200.

7. Рабочая концепция одаренности. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. 68 с.

8. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: Дис. докт. пед. наук. М., 1997.

9. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН// Психологический журнал. – М., 2002. Т. 23, № 3. С. 13–22.

10. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей //Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 3. С. 41-56.

11. Renzulli J. S. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition //Psychology and Education of the Gifted / Ed. by Barbe W. B. and Renzulli J. S. New York, USA: Irvington Publishers, Inc., 1981. P. 55–65.

***Евлентьева А.Д.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: nastyae96@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЬСЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ

*В статье рассматриваются подходы к формированию у младших школьников умения пользоваться математической речью, приводятся примеры использования математической терминологией.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, младшие школьники, математика.*

Речь – это главное средство общения между людьми. Ее необходимо формировать, чтобы она была понятной, правильной. До сих пор неизвестно, как формируется речь у ребенка, как он начинает говорить и понимать разговор других людей.

Многие исследователи доказывают свои точки зрения по этому поводу. Они считают, что, речь детей формируется из-за действий с речью взрослыми людьми, которые его окружают; от практики в речи; нормального речевого окружения; воспитания и обучения, начинающиеся с первых дней жизни ребенка. Речь – это не врожденная способность. Она развивается в процессе онтогенеза -– индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни. Формирование ребенком норм родного языка следует определенной закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей.

Когда ребенок переходит в младший школьный возраст речевая деятельность совершенствуется, так как включается в учебную деятельность, которая постепенно становится ведущей и играет важную роль в развитии детей. Из-за новых психологических новообразований: внутренний план действий, потребность в активной умственной деятельности, рефлексия на способы поведения, ребенок уже к 6-7 годам использует различные типы и виды общения.

Одно из самых важных, это то, что ребенок должен понимать, что нужно учиться правильной речи, дети начинают замечать ошибки в чужой, а затем и в своей речи; знают и понимают, что их надо исправлять.

Каково же значение речи в обучении математики, как формируется математическая терминологическая речь, зачем дети должны уметь пользоваться этой речью.

Неотъемлемая часть начального обучения - изучение математического языка, знакомство с его компонентами. В начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики. В нем, как и в любом языке, существуют определённые правила синтаксиса и семантики.

Синтаксис - устанавливает правила использования математических знаков в выражениях, равенствах, неравенствах, других предложениях математического языка.

Семантика - определяет смысловое значение каждого математического знака.

Для формирования правильного произношения и употребления математических терминов необходима работа над звуковой стороной речи [4].

Речь школьника должна формироваться с точки зрения грамотного произношения математической терминологии, правильной записи и чтения математических символов. Это можно делать, применяя различные средства обучения, в том числе и учебные пособия. Но, к сожалению, не все из них способствуют формированию математической речи на необходимом уровне для реализации ФГОС НОО. Причиной этого является отсутствие на страницах учебников и рабочих тетрадей развернутых грамотных формулировок заданий, а во многих случаях – их полное отсутствие [5].

Чтобы ученик владел математической речью, учитель сам должен хорошо оперировать этой речью. Для того, чтобы ребенок на уроках математики в начальных классах мог оперировать терминологической, математической речью, он, в первую очередь должен знать, о чем говорить, он должен обладать знаниями математической терминологии, математическими умениями [1].

Терминологическую математическую речь необходимо формировать с помощью рассуждений, умозаключений, применяя различные приемы развития устной речи. Обязательно надо работать над звуковой стороной речи, словарной работой, формировать культуру связной математической речи.

Чтобы успешно ответить на вопрос преподавателя, провести доказательство выполняемых математических действий при этом самостоятельно размышлять, ученик должен владеть системой рассуждений [6].

К сожалению, на практике очень часто учителя забывают обращать внимание на то, как отвечает ученик, на небрежность его речи, а довольствуются лишь содержанием ответа.

На уроках математики ученик должен привыкать к краткой, предельно четкой и логически отточенной речи. Младших школьников стоит приучить к тому, что даже в обычной речи нужно избегать пустой болтовни, засоренной лишними словами, фразами, которые не дают какого-то смысла и лишены эмоциональной нагрузки.

Развитие математической речи школьников происходит на всех этапах процесса обучения: ознакомление с новым понятием, его закрепление, повторение, обобщение.

Этап, который очень важен является этап получения новых знаний. Это связано с тем, что построение математических высказываний учениками должно опираться на ранее изученный ими материал, без этого речь не будет полноценной [2].

Формировать и развивать речь младшего школьника необходимо систематически как на уроках, так и во внеурочное время. Для этого нужно, чтобы педагог предлагал учащимся задания, направленные на развитие речи. Необходимо формировать речь на всех уроках в начальных классах. Особая работа предполагается на уроке математики. Чтобы грамотно употреблять математическую речь, необходимо знать, где употреблять математические термины (понятия), когда можно применить эти термины и специальные математические выражения, а также не забывать развивать все стороны речи (фонетическая, лексическая, грамматическая, связная речь).

Начальная школа играет важную роль в общей системе образования. Это то звено, которое обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры.

Математическую культуру можно включить в состав общей культуры личности. Такую культуру, как и культуру вообще, воспитывают с раннего возраста и на протяжении всей жизни человека [3].

Речь детей, как и взрослых, является одной из специфических форм человеческого сознания и одновременно его наглядным показателем. Исходя из того, как ребенок говорит в диалоге с другими людьми, как он отвечает на вопросы, рассказывает о заинтригованных его явлениях, процессах, можно сказать достаточно четкое представление о том, как он думает, как воспринимает и осмысливает окружающее.

Учитель начальных классов в совершенстве должен владеть методикой организации учебной деятельности школьников и ее особенностями:

1) систематически и целенаправленно работать над формированием математической терминологической речи;

2) строго следовать поэтапной методической работе над формированием математического понятийного аппарата;

3) подбирать продуктивные упражнения, в которых четко используется грамотная математическая терминология;

4) знать типичные затруднения и ошибки в освоении какого-либо математического понятия.

Таким образом, руководствуясь необходимостью формировать грамотную терминологическую речь при изучении математических понятий, мы поставили перед собой цель – создать дидактическое пособие – рабочую тетрадь, в которой формулировки заданий должны быть четкими, с применением грамотной терминологии. Кроме того, задания должны быть сформулированы так, чтобы учащийся при их выполнении рассуждал, применяя именно эту терминологию.

Рабочая тетрадь состоит из обращения к потенциальным пользователям пособия – детям младшего школьного возраста и разделов, связанных с группами математических понятий, перечисленных нами в таблице теоретической части нашего исследования и соответствующих третьему классу программы по математике для общеобразовательных школ, указанных в его содержании:

- Как люди научились считать;
- Системы счисления;
- Нумерация чисел;
- Сложение;
- Вычитание;
- Выражения, неравенства, уравнения;
- Решение задач;
- Умножение;
- Деление;
- Величины и их измерение;
- Геометрические фигуры.

Для работы над основными понятиями каждого из разделов мы привлекли дополнительный материал, способствующий заинтересовать детей младшего школьного возраста:

• обращение к детям, которое знакомит их с особенностью тетради, предлагает им путешествие по стране Тилимилитрямдии и их жителями. Как выглядит эта страна, ребенок может пофантазировать сам, нарисовав эту страну на следующей странице. Жители этой страны периодически сопровождают учеников на страницах тетради, делая работу менее абстрактной и более

эмоциональной. Для оформления пособия мы взяли иллюстрации, которые не используются в уже существующих учебных пособиях начальной школы;

• каждый раздел завершается тестами, способствующими самоконтролю не только умений производить вычисления, но и умений понимать терминологию, применяемую в формулировках заданий, владеть ею при ответах на поставленные вопросы;

• каждый раздел завершается и кроссвордом, который мы составляли самостоятельно для контроля знаний учащихся понятийного аппарата. Чтобы вписать математический термин в клетки кроссворда, учащиеся хорошо должны не только знать понятие, но и владеть определением понятия на уровне начальной школы.

Предлагаемый в каждом из разделов материал, включает такие виды упражнений, который способствуют формированию основных понятий в нем. При этом задания различных видов, компоновались по нашему собственному видению программы по математике. Среди заданий есть и классические, которые можно увидеть на страницах учебных пособий разных программ, но наша деятельность заключалась в создании таких формулировок, в которых многократно применяется терминология. Только тогда дети начинают применять незнакомые для них слова в речи, когда слышат их постоянно от учителя и одноклассников, видят на страницах учебников и рабочих тетрадей. Термины становятся привычными в употреблении.

Обращаем внимание пользователей пособия еще раз – главная особенность нашей рабочей тетради в том, что в ней используется четкая формулировка каждого задания, в тексте которых употребляются математические термины (понятия). Это необходимо для того, чтобы дети не просто механически выполняли задания, а рассуждали, их применяя.

Таким образом, учитель начальных классов с успехом может пользоваться этим дидактическим пособием на разных этапах обучения школьников тем понятиям, которые соответствуют разделам тетради на уровне третьего класса и различных этапах урока математики по собственному усмотрению.

*Литература*

1. Зуева Д.А. Культура математической речи учителя: основные качества и условия их развития//Известие Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена – 2009. – № 112 – С.134

2. Иванова Т.А. Развитие математической речи школьника в процессе изучения определений, понятий, теорем, правил.//Современные проблемы науки и образования – 2013 - №6 – С.49

3. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - № 9. – С.27-33

4. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - № 6. – С. 55-57

5. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - № 8. – С. 94-101

6. Леонович Е.Н. Система дидактических условий формирования рече-мыслительной деятельности на основе моделирования процесса усвоения родного языка (на примере обучения младших школьников русскому языку). Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / М., 2000

***Орешкина С.В.***
*студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ*
*e-mail: svetik95_08@mail.ru*

## АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УСТНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ

*В статье рассматриваются подходы к активизации учебно-познавательной деятельности, приводятся примеры формирования устных вычислительных умений у младших школьников.*

*Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, младшие школьники, устные вычисления, математика.*

Учебно-познавательная деятельность – это сознательно организованное познание, целью которого является овладение культурными богатствами.

Результатом данной деятельности будут являться ЗУН, формы поведения и виды деятельности, которые постигает учащийся.

Особенность учебно-познавательной деятельности заключается в том, что в основе своего обязательного предметного результата она имеет научные знания в форме понятий, суждений и умозаключений, которые в свою очередь подчиняются определенным жестким критериям, а также умения, навыки и общее интеллектуальное развитие.

Одна из самых важных задач, которая нуждается в решении в ходе обучения детей в начальной школе это формирование вычислительных навыков.

Эти навыки обязательно должны формироваться осознанно и прочно, поскольку на основе приемов устных вычислительных умений будут формироваться твердые вычислительные навыки.

При формировании устных вычислительных навыков у младших школьников, учитель знакомит их с «удобными» приемами вычислений, которые каждый из нас использует в своей жизни постоянно, даже не задумываясь.

«Устные вычислительные приемы – это те приёмы, при которых вычисления производятся, не прибегая к ручке и бумаге, на основе всех теоретических знаний» - дает характеристику им профессор М.А. Бантова [1].

В процессе активизации учебно-познавательной деятельности учителем осуществляется работа по реализации принципов определения состава учебного курса [5, с. 12] - по подбору упражнений для устных вычислений продуктивного характера, способствующих формированию мышления, следующих видов:

- на сравнение математических выражений,
- на подстановку числовых значений в равенства и неравенства,
- решение равенств с переменной (уравнений),
- решение задач с помощью различных методических приемов.

Упражнения, включающиеся в работу с целью выработки умений выполнять устные вычислительные приемы. Именно они помогают выработке вычислительных навыков и усвоению теоретических знаний.

Работа над этими видами заданий может вестись на трех этапах уроков – актуализации и закреплении знаний, повторении.

Рассмотрим образцы упражнений каждого вида, которые могут быть предложены классу для решения поставленной проблемы.

1. Нахождение значений математических выражений.

Предлагаются в той или иной форме математические выражения, при решении которых необходимо вычислить его значение. Есть различные вариации:

а) Выражения с различными словесными формулировками:

Из 90 – 7;90 минус 7.

Уменьшаемое 90, вычитаемое 7, найдите разность.

Найти разность чисел 90 и 7.

Уменьшить 90 на 7 и т. д.

Эти формулировки с различной математической терминологией использует не только учитель, но и ученики.

б) Выражения, на выполнение не одного, а более действий. Те, которые содержат несколько действий, используются разных типов – с действиями одной ступени или разных ступеней, например:

$47 + 24 – 56$;

$2 : 12 \times 9$;

$400 – 7 \times 4$ и другие.

2. Сравнение математических выражений.

Данные упражнения подразделяются на группы:

а) Учащимся предлагаются два выражения, необходимо установить, равны ли их значения, а если нет, то какое из них больше или меньше.

6 + 4*4 + 6;

20 + 7*20 + 5;

20 · 8*18 · 10;

8 · 9*8 ·10.

На месте знака «*» ( звездочки) требуется поставить знаки<, >, =.

б) Упражнения, в которых уже установлено отношение и одно из выражений, а другое выражение надо составить (дополнить им отношение):

8 · (10 + 2) = 8 · 10+ ... .

Выражения в них включают различный числовой материал и величины. Сравниваемые части равенств и неравенств содержат разные арифметические действия.

3.Решение уравнений.

Так как учащиеся еще не знакомы с понятием «уравнение», используются следующие формы предложения таких упражнений:

из какого числа необходимо вычесть 18, чтобы получить 40?

найдите неизвестное число: 73 – ... = 73 – 18;

я задумала число, умножила его на 5 и получила 85. Какое число я задумала?

4. Решение задач.

В процессе рассуждения дети анализируют числовые значения, синтезируя, обобщают свои действия в речи. Как мы видим, терминологическая речь сложна. Именно она заставляет активизировать, перечисленные мыслительные действия, а также такие формы мышления как понятия (в данном случае математические) и суждения (в процессе рассуждений) [2].

Для устной работы на уроках математики предлагаются и простые, и составные задачи.

а) Рассмотрим размышления учащихся с примера простой задачи:

«У Пети 40 значков, а у Димы 8 значков. Во сколько раз значков у Димы меньше, чем у Пети?»

Приведем рассуждение учащегося:

«Эта задача простая, т.к. ответить на вопрос можно одним действием. Она о значках. В задаче говорится, что у Пети 40 значков, а у Димы 8. Требуется узнать во сколько раз у Димы значков меньше, чем у Пети. Я сразу могу это сделать, так как все необходимые данные указаны в условии задачи. Для того, чтобы определить во сколько раз у Димы значков меньше, чем у Пети, я должен разделить количество значков Пети, на количество значков Димы. Для этого используем правило: чтобы узнать во сколько раз одно число больше или меньше

другого, нужно большее разделить на меньшее. 40 : 8 = 5( раз). Ответ на вопрос задачи звучит так: «У Димы в 5 раз меньше значков, чем у Пети».

б) Перейдем к рассмотрению образца составной задачи:

«Мама купила 3 кг яблок, а груш – на 6 кг больше. Во сколько раз масса груш, купленных хозяйкой, больше массы яблок?»

«В этой задаче говорится о массе груш и яблок. Яблок купили 3 кг, а груш столько же, сколько и яблок, и еще 6 кг. Требуется узнать, во сколько раз масса груш, купленных хозяйкой, больше массы яблок. Мы не можем сразу ответить на вопрос задачи, так как нам не известна масса груш. Мы можем ее узнать, так как в условии сказано, что она на 6 кг больше массы яблок. Массу груш будем находить сложением, то есть первым действием мы найдем массу груш. Груш столько, сколько яблок – 3кг и еще 6 кг. Значит решение будет таким: 3 + 6 =9(кг). Теперь, когда мы знали массу груш, мы можем ответить на главный вопрос задачи («Во сколько раз больше купила мама груш, чем яблок?»). Для этого нам нужно массу груш разделить на массу яблок. То есть вторым действием мы найдем, во сколько раз масса груш больше массы яблок, и оно будет выглядеть так: 9 : 3 = 3(раз). Ответ на вопрос звучит так: «Масса груш, купленных хозяйкой, больше массы яблок в 3 раза».

Любая текстовая задача при решении требует подробного анализа текста, выделения данных и искомых величин, установления вида зависимости между ними. А, следовательно, находя решение задачи, с позиции результата (его числового значения), требует активизации не только перечисленных мыслительных операций, но и обобщения в качестве графической модели, записи арифметических действий решения. Возможно сравнение решений, если задача предполагает разные арифметические способы нахождения результата для ответа на вопрос [4].

Именно текстовая задача различных видов способствует активизации мыслительной деятельности учащихся разных возрастов, и, конечно же, младших школьников.

В обучении младших школьников для достижения высоких результатов целесообразно использовать активизацию мыслительной деятельности.

Существуют различные средства активизации мышления. Педагогу необходимо отбирать такие методы и приемы, которые помогают учащимся в развитии. При этом нужно всегда уходить от стихийности в действиях между учителем и учащимся. Чтобы этого не допустить, педагог обязан грамотно отбирать методические приемы и учитывать, какое воздействие оказывает каждый из них на ученика. Чтобы способствовать активизации мыслительной деятельности при обучении устным вычислениям, необходимо четкое и грамотное планирование каждого урока.

Эта работа должна быть целенаправленной, с применением продуктивных упражнений, которые являются ситуациями решения познавательных задач, размышления, догадок, активного поиска, мыслительного напряжения, противоречивости суждений, столкновений различных позиций. В них необходимо разобраться ребенку самостоятельно, принять решение и, опираясь на свою точку зрения, отстоять позицию во внешней речи.

*Литература*

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова -М.: Просвещение, 1984. – 96 с.

2. Калинченко А.В. Галишникова Л.Ю. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников // Среднее профессиональное образование, 2016. - No 8. – С. 94-101

3. Калинченко А.В. К проблеме определения категории «учебные знания» // Педагогика, 2011. - No 9. – С.27-33

4. Калинченко А.В. Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа, 2013. - No6. – С. 55-57

5. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А., Калинченко А.В. Принципы определения состава учебных курсов для начальной школы // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов/сост. и отв. ред. Н.П. Ходакова, А.В. Калинченко. М.: "Спутник +".- 2015. - С. 12 - 19