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
VII Международной научно-практической конференции,
посвященной 25-летию МГПУ
10 апреля 2020 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
VII Международной научно-практической конференции посвященной 25-летию МГПУ
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

г. Москва, 10 апреля 2020 г.

УДК 371; 37.03
ББК 74.0; 74.4

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

Ответственный редактор:
А.И. Савенков,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Редакционная коллегия:
Воропаев М.В., доктор педагогических наук, профессор; Глизбург В.И., доктор педагогических наук, профессор; Десяева Н.Д., доктор педагогических наук, профессор; Калинченко А.В., кандидат педагогических наук, доцент; Ларионова Л.И., доктор психологических наук., профессор; Машарова Т.В., доктор педагогических наук, профессор; Муртазина Н.А., кандидат педагогических наук, доцент; Поставнев В.М., кандидат психологических наук, доцент; Поставнева И.В., кандидат психологических наук, доцент; Романова М.А., доктор психологических наук, профессор; Серебренникова Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент; Сильченкова Л.С., доктор педагогических наук, профессор; Шахманова А.Ш., кандидат педагогических наук, доцент.

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ/ Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2020. – 430 с.

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 10 апреля 2020 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.

© А.И.Савенков, ответственный редактор, 2020
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Ларионова Л.И., Панина М.Е. Сравнительное исследование развития нравственных представлений у детей дошкольного возраста (2010-2020 гг.) 9

Караиванова М.А. Математическое моделирование для ориентации подростка в современных семейных конфигурациях 16

Нарикбаева Л.М., Бейсенгали Б.Б. «Эмоциональный интеллект» как фактор художественного творчества в музыке и живописи 24

Громова Л.А., Петрухина О.С. Развитие познавательной активности у старших дошкольников с помощью коллекционирования 33

Измайлова Г.Р. Сенсорное развитие детей осредством творческого lego-конструирования 38

Кофан А.В. Развитие восприятия сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста в дидактических играх 43

Скопцова Н.С. Особенности развития эмоционального интеллекта старших дошкольников 48

Шахвердян Е.В., Петрухина О.С. Развитие произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста в процессе интеллектуальных игр 54

Якубова Е.Ю. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе наглядного моделирования 59

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Поставнев В.М. Здоровый образ жизни в системе ценностей современных студентов 64

Поставнева И.В. Особенности образа тела младших школьников, переживших ситуацию угрозы физическому благополучию 70

Мартьянова Г.Ю. Консультативная технология «психолог – родители» в практике сопровождения детей с ОВЗ 74

Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе 80

Буланова И.С., Манцулич В.В. Профессиональная идентичность педагога в современных образовательных условиях: постановка проблемы 85

Бочаров А.А. Особенности развития ценностных ориентаций подростков в условиях православной школы-пансиона 90

Воронина Н.В. Психолого-педагогические условия развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности 96

Кочемирова Н.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение студентов колледжа в процессе построения карьеры 102

Сальникова И.В. Прогнозирование академической успешности младших школьников на основе анализа развития социального интеллекта 107
Сенькина О.В. Особенности развития эмпатии в младшем школьном возрасте 114
Сидоришин Ф.А. Повышение мотивации к обучению с применением игровых заданий у подростков в условиях государственных образовательных учреждений среднего общего образования 118
Познанский Ю.Н. К вопросу о понятии учебная успешность старшеклассников в призме профильного обучения 126

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Машарова Т.В. Педагогическое сопровождение социализации подростков в условиях мегаполиса 132
Торхова А.В., Титовец Т.Е. Дизайн образовательных программ как инструмент управления системой высшего педагогического образования 138
Ковалев Г.Н. Патриотическое воспитание молодежи традициями военно-воздушных сил России 145
Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Самостоятельная работа студентов как средство профессиональной подготовки будущих педагогов 152
Антонова Н.Н., Воробьева М.А. Технология «фандрайзинг» в инжиниринговом образовании младших школьников 158
Алпатова А.И. Моделирование коммуникативных ситуаций с младшими школьниками во внеурочной деятельности 163
Бочарникова Л.М. Социальный капитал школы как ресурс повышения качества образования (из опыта работы) 167
Гримайло И.Н. Развитие конфликтологической компетентности педагогов ДОО как показателя эффективности умения выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации 173
Дмитриева Е.Е. Особенности педагогической поддержки профессионального выбора школьников в условиях цифровой образовательной среды 180
Калицкая О.С. Особенности гендерного воспитания девочек в современной семье 186
Корчемная Н.В. Индивидуально-типологические особенности студентов, занимающихся киберспортом 191
Рупасова Я.Е. Актуальные педагогические технологии в эпоху цифровой трансформации образования 197
Смирнов К.В. Особенности гендерных трансформаций в ментальностях и социализации российской молодежи 203
Югфельд И.А. Подготовка бакалавров образования к педагогической поддержке одаренных детей 208

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шахманова А.Ш. Формирование основ экономической культуры личности как фактор социализации современных дошкольников 214
Богуславская Т.Н. Приоритетные направления образовательной политики в области взаимодействия семьи и дошкольной организации 219
Борисова М.М. Физическое воспитание дошкольников в системе дополнительного образования 224
Морозова Л.Д. Формирование основ здорового образа жизни дошкольников в процессе реализации тематических образовательных проектов 230
Полковникова Н.Б. Методология поликультурного образования дошкольников в контексте научного наследия Л.С. Выготского 234
Родионова Ю.Н. Современные модели инклюзивной практики в дошкольном образовании 239
Савенкова Т.Д. Совместная деятельность дошкольников со сверстниками и взрослыми как средство позитивной социализации 245
Сухова Е.И., Сулаберидзе Т.Г. Проблема формирования предпосылок сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста 250
Тарасова М.Э., Карпова С.И. Модель образовательной работы по проектированию и реализации ИОМ социально-коммуникативного развития ребенка младшего дошкольного возраста 254
Богачёва В.В. Инновационные процессы в сфере дополнительного дошкольного образования 260
Джамиева М.С. Музыкальная деятельность как средство воспитания эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста 263
Иванова Е.Ю. Авторские дидактические и подвижные игры для развития познавательных способностей детей 268
Каченовская Л.А. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к духовно-нравственным ценностям общества 272
Козырева Н.А. Модели коррекционно-развивающей работы по игровой методике «теремок сказок» с дошкольниками с ОВЗ 278
Мехова М.С. Формирование начал экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством эмоционально окрашенного взаимодействия ребёнка с природой 284
Пономарева Е.В. Педагогическое взаимодействие дошкольной образовательной организации, семьи и школы как условие эффективной подготовки детей к обучению в школе 289

Пудовикова А.Э. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду 294
Успенская Л.А. Эффективность метода проектов при формировании духовно-нравственных качеств детей среднего дошкольного возраста на основе проекта «как раньше жили на Руси?» 299

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Зиновьева Т.И. Готовность педагога к продуктивной деятельности в области социализации личности обучающихся средствами филологии 306
Серебренникова Ю.А. Развитие исследовательских способностей младших школьников при изучении литературных произведений 313
Андреенко А.А. Межкультурная коммуникация в контексте проблемы построения методики начального обучения 317
Егорова Н.В. Формирование у младших школьников информационных умений в процессе создания уголка русского языка 320
Зданович П.Ю. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности 325
Канышева Т.Д., Ким В.Р., Махова А.С. Научно-методические основы работы над техникой чтения младших школьников 328
Кубарева А.В. Обучение младших школьников аргументации как условие развития диалогической речи 336
Кулешова О.Д. Обучение русскому языку в поликультурной школе мегаполиса 339
Маликова М.Г. Актуализация социокультурной цели обучения русскому языку на основе принципа ориентации на риторический идеал 344
Наталичева Е.Ю. Формирование иноязычных коммуникативных умений школьников во внеурочной деятельности 347
Порохова А.А. Выразительность чтения как фактор повышения беглости чтения у детей младшего возраста 350
Слаутина Н. А. Творческие упражнения как средство совершенствования навыка чтения на уроках литературного чтения в начальной школе 355
Тонконог Е.С. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках русского языка 359

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова М.С. Особенности подготовки к уроку по предмету «Окружающий мир» в условиях цифровизации образовательной среды 363

Шукшина С.Е. Формирование картины мира у детей 5-7 лет в процессе изучения математики 367
Смирнова Т.М. Подготовка студентов к использованию ресурсов мегаполиса в образовательном процессе начальной школы (Опыт проведения междисциплинарного события) 373
Бурлова А.И., Лихман Ю.И., Секретарева В.С., Филиппова А.В. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках математики 378
Бхандари Р. Природоведческая литература как средство формирования познавательного интереса младшего школьника 382
Воронова Т.С. Особенности использования мультипликации при изучении отдельных тем в курсе «Окружающий мир» 386
Деева Ю.А. Ретроспективный анализ феномена неуспеваемости младших школьников по математике 392

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глизбург В.И. Цифровые ресурсы в дистанционном образовании школьника 398
Маринюк А.А. Интерактивная облачная платформа для моделирования и работы с трехмерными объектами в условиях общеобразовательной школы 402
Муртазина Н.А. Подготовка педагогов к использованию тестовых оболочек при диагностике результатов образовательной деятельности младших школьников по математике 406
Семенюк Н.М., Лукина Е.В. Проблема систематизации учебно-методического контента МЭШ и пути ее решения (на примере предмета «музыка») 410
Денисова С.Е. Использование программ дополненной и виртуальной реальности в исследовательской деятельности начальной школы 417
Катасонова А.Ю. О цифровизации обучения младшего школьника 422
Литинский Б.Б. Положительные и отрицательные стороны цифровизации образования 426

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Ларионова Л.И.
доктор психологических наук, профессор
ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва
larionova.lign@yandex.ru
Панина М.Е.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва
mariapanina95@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИСЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (2010-2020 гг.)

Статья посвящена проблеме нравственных представлений дошкольников. Было проведено сравнительное исследование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста 2010 (Максутова) и 2020 года.

Ключевые слова: нравственные представления, старший дошкольный возраст, сравнительное исследование.

Annotation: The article is devoted to the problem of ideas of morality of preschoolers. A comparative research of ideas of morality in older preschool children in 2010 (Maksutova) and in 2020 was conducted.

Key words: ideas of morality, older preschool age, comparative research.

В последнее десятилетие в российском обществе наблюдается снижение роли духовных ценностей и уровня нравственного развития. Это связано с социальными, экономическими и культурными изменениями, происходящими в нашей стране. Как известно, нравственность общества зависит от нравственного развития каждого человека и закладывается в детстве. Особенно важный в этом отношении дошкольный возраст – время зарождения личности, формирования основ самосознания, а также усвоения ребёнком первых нравственных представлений.

Проблема нравственного развития личности изучается представителями разных наук: философии, социологии, педагогики, психологии и др.

Анализ работ отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев) позволил установить, что представление это многоуровневое психическое образование, которое имеет в качестве источников своего содержания – перцепцию и память, использует сенсорно-образный и вербально-лексический виды кодирования информации.

Представления формируются у индивидов, но опосредуются обществом, поэтому они с необходимостью оказываются социальными. Основой формирования социальных представлений является динамическое

взаимоотношение индивидуального и социального сознания. Представления играют важную роль в жизни и деятельности человека. Если бы у человека не было бы представлений, то у него не существовало бы внутренней жизни. Представления необходимы для интеграции отдельных процессов в структуре познавательной деятельности личности.

Одной из категорий представлений являются нравственные представления личности. Этот вид представлений изучается как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В своём исследовании мы опираемся на определение нравственных представлений, данное А.А. Максутовой: «это вторичные обобщенные психические образования, отражающие в сознании человека систему норм и правил поведения в общественной и частной жизни. Они опосредованы субъективным отношением и личностным смыслом» [2, с. 10].

Среди вопросов, которые оказываются в центре интереса учёных, особое внимание уделяется условиям, факторам, механизмам, влияющим на развитие нравственности личности. В работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн [3] раскрывает психологический механизм нравственного становления личности в обществе. Усвоение нравственных норм и представлений происходит путём подражания образцам поведения взрослых. В переломные периоды развития может происходить ухудшение нравственного состояния общества, что может отражаться на нравственности каждого его члена. По мнению ведущих современных психологов (С.Ю. Юрьевич и др.), в настоящее время происходит моральная деградация значительного числа современных граждан.

Было проведено исследование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста на базе частного детского клуба «Бэби-клуб» на Патриарших в городе Москве. Участие приняли 30 мальчиков и девочек 5-6 лет. Полученные данные сравнивались с данными исследования, проведенного А.А. Максутовой [2] в 2010 году. Исследование проводились по одним и тем же методикам.

Для диагностики нравственных представлений были использованы следующие методики: «Незаконченные истории» Г.А. Урунтаевой в модификации Л.Ю. Соломиной [4], «Оцени поведение» А.Л. Венгера в модификации Е.В. Никифоровой [1]. «Проигрышная лотерея» М.Т. Бурке-Бельтран в адаптации С.Г. Якобсон [5]. Далее мы рассмотрим подробнее каждую методику.

Методика «Незаконченные истории» использовалась для того, чтобы выявить уровень развития таких нравственных представлений, как «доброта», «щедрость», «честность», «трудолюбие». Дошкольникам предлагались истории, в которых главный герой стоял перед нравственным выбором. Детям задавались следующие вопросы: «Что сделал (ответил) герой рассказа? Почему он так сделал (ответил)? Как он (она) поступил (а)? Почему ты так

считаешь?». Ответы детей оценивались по уровню нравственных представлений (высокий, средний или низкий). Если ребенок называл нравственную норму, оценивал поведение и мотивировал свою оценку, то такой результат предполагал высокий уровень. Дети, которые делали правильный нравственный выбор, но не могли мотивировать свою оценку, были отнесены к среднему уровню. Если ребенок правильно называл нравственную норму, но не мог оценить поведение и мотивировать свою оценку, то ему присваивался низкий уровень.

Методика «Оцени поведение» направлена на исследование представлений детей о критериях нравственной оценки; на способность делать оценку по данным критериям. Детям предлагались 19 карточек, на которых изображены герои в разных обстоятельствах. Одни - совершают хорошие поступки, но выглядят плохо (одеты небрежно, потрепаны, не причесаны), а другие - совершают плохие поступки, но внешне выглядят привлекательно. После просмотра ребенок оценивал поведение и объяснял свой выбор. При анализе результатов обращалось внимание на следующие показатели: положительная или отрицательная оценка героя картинки ребенком, может ли ребенок дать оценку; важны были критерии обоснования оценки: 1) внешний критерий (при оценке ребенок опирается на внешность героя); 2) поведенческий (ребенок делает оценку, исходя из поступка героя); 3) промежуточный (ребенок делает выбор, учитывая и внешний и поведенческий критерий); 4) обоснование отсутствует. В процессе обработки результатов подсчитывалась частота использования каждой категории по каждому нравственному качеству.

Методика «Проигрышная лотерея» направлена на исследование реального поведения детей по нравственной норме «честность». Данная методика проводилась в форме «эксперимента». Заранее были подготовлены материалы: мешочек, лотерейные билеты (проигрышные, на которых был написан знак минус, и выигрышный – со знаком плюс). В мешочке лежали все проигрышные билеты, а один – выигрышный, внутрь не помещался. В качестве приза были предложены поощрительные наклейки. Педагог делал вид, что опускает в мешочек выигрышный, хотя на самом деле этого не делал, все билеты были проигрышными. Детям нужно было вытащить билет и сообщить педагогу, является ли билет выигрышным, а затем положить билет обратно в мешок. Результат в билете мог увидеть только ребенок. Каждому ребенку давалось 3 попытки.

Ребенок делал неправильный нравственный выбор, если говорил, что вытащил выигрышный билет. Считалось, что он нарушил норму честности. Если ребенок говорил, что вытащил проигрышный билет, считалось, что он сделал правильный нравственный выбор и не нарушил нравственную норму. Этот выбор говорит о том, что нравственные представления дошкольника соответствуют его реальному поведению.

Остановимся на результатах, полученных по методике «Незаконченные истории», которая направлена на выявление у детей представлений о нравственных нормах: «доброта», «честность», «щедрость», «трудолюбие». Данные результатов методики по 2010 и 2020 году этой методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение дошкольников по уровню развития представлений о нравственных нормах, в 2010 и в 2020 годах (%).

Нравственные нормы	Уровень представлений о нравственных нормах (2010 г.)			Уровень представлений о нравственных нормах (2020 г.)		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Трудолюбие	10%	52%	38%	14%	44%	42%
Щедрость	24%	44%	32%	12%	18%	70%
Доброта	36%	31%	33%	44%	50%	6%
Честность	44%	25%	31%	18%	76%	6%
Среднее значение по всем нормам	28%	38%	26%	22%	47%	31%

Данные таблицы показывают, что высокий уровень развития нравственных представлений характерен только для 22% (среднее значение по всем нормам) современных детей, для детей 2010 года – 28 %. Дети 2020 года называют нравственную норму, правильно оценивают поведение героя и мотивируют свою оценку. Приведем пример ответа, за который ребенок получал 3 балла (высокий уровень). Педагог: «Дети строили город. Оля не хотела принимать участия в игре, она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница: «Пора ужинать. Кубики надо сложить в коробку. Попросите Олю помочь вам». Что ответила Оля? Ребенок: «Помогу». Педагог: «Почему?» Ребенок: нужно помогать, даже если ты не играл. Педагог: «Как поступила Оля?» Ребенок: «Хорошо». Педагог: «Почему?» Ребенок: «Друзьям нужна помощь и вместе ребята справятся быстрее». Такой ответ говорит, что ребенок понимает нравственную норму «доброта», применяет ее в повседневной реальности.

Средний уровень нравственных представлений в 2020 году имеют 47 % детей, а в 2010 году – 38%. Увеличение количества детей со средним уровнем

свидетельствует о том, что дети в 2020 году знают нормы, но не могут их обосновать, мотивировать оценку поведения.

Часто дети данной категории оперировали понятиями «потому что это правильно», «так делать нужно». Это говорит о том, что норма не усвоена ребенком, он не понимает, для чего ее нужно соблюдать. В семьях этих детей нормы носили декларативный характер, без внутренней проработки. Детям говорили, что делать нельзя, но не объясняли почему. Часто в ответах детей этой категории мотивировкой выбора было то, что норму нужно соблюдать, чтобы избежать наказания. В этом случае, мы можем говорить, что для детей является первостепенной внешняя мотивация (возможность заслужить поощрение и избежать наказания). Было замечено, что дети из этой категории усердно занимались на занятиях только при упоминании о родителях, либо, вспомнив о том, что родители смогут посмотреть занятие по камерам. Дети не следуют норме в условиях отсутствия контроля.

Низкий уровень по нормам «доброта», «щедрость», «честность», «трудолюбие» в 2020 году получили 31% детей, в 2010 – 26%. Дети этой категории оценивают поведение герое как хорошее или плохое, но оценку не мотивируют и нравственную норму не формулируют.

Примечательно, что по нравственной норме «щедрость» в 2020 году в большинстве случаев дети делали неправильный нравственный выбор. Осознавали, что герой поступил неправильно, но приводили аргумент в защиту позиции героя: «Герой не поделился, потому что сам хотел рисовать этими карандашами, ему нужно было закончить картину. Пусть девочка возьмет другой карандаш. Он поступил плохо. Нужно было поделиться». На наш взгляд, такая позиция говорит о том, что дети осознают нравственную норму, но сознательно избегают ее в пользу личных интересов. Современным детям часто разрешается не делиться своими вещами, которые необходимы для выполнения определенного задания. В настоящее время прослеживается тенденция среди родителей на сохранение своих игрушек детьми. Родители позволяют своим детям не делиться игрушками, раскрасками и фломастерами, которые ребенок взял лично для себя.

В 2020 году заметно снизился уровень нравственных представлений по норме «честность»: почти все дети ответили, что обманывать плохо, но почти никто не объяснил для чего нужно говорить правду. Чаще всего, дети отвечали, что «так нужно», «чтобы родители не наказали». Это говорит о том, что нравственная норма «честность» усвоена детьми на среднем уровне.

В нравственных нормах «щедрость» и «доброта» в 2020 году дети руководствовались половыми и возрастными критериями. Так, мальчики объясняли необходимость поделиться тем, что карандаш просит девочка, а девочкам нужно уступать. На вопрос «почему нужно делиться куклой», дети отвечали, что куклу просит младшая сестра, поэтому с ней нужно поделиться. Такая мотивировка ответа обоснована тем, что в семьях детей есть младшие

братья и сестры. К тому же группа сада состоит из разновозрастных детей, педагоги часто указывают на различие в возрасте и уважение к нему.

Сравнив данные 2020 года с данными 2010, видно, что в 2020 году уровень представлений нравственных норм стал ниже. Так, процент детей, имеющих высокий уровень, снизился с 28% до 22%, процент детей, которые имеют средний уровень представлений о нравственных нормах повысился с 38 до 47, увеличилось количество детей с низким уровнем с 26 % до 31%. Возросло количество детей, которые в своем поведении руководствуются внешними факторами – наказания и поощрения.

Методика «Оцени поведение» показывает, как ребенок делает нравственный выбор и на основании какого критерия оценивает поведение героя. Данные, полученные в результате исследования, указаны в таблице 2.

Мы видим, что в 2020 по сравнению с 2010 годом процент детей, которые дали верную нравственную оценку, снизился с 91 до 74. Значительно повысился процент детей, которые не смогли сделать нравственный выбор.

Таблица 2

Распределение детей по характеру нравственной оценки поведения (2010 и 2020 год), в %

Нравственная оценка	2010 год	2020 год
Верная	91%	74%
Неверная	8%	6%
Отсутствует	1%	20%

Таблица 3

Распределение детей по характеру нравственной оценки поведения (2010 и 2020 год), в %

Критерии	2010 год	2020 год
Поведенческий	77%	79%
Промежуточный	8%	1%
Внешний	0%	0%
Отсутствует	15%	19%

В таблице 3 представлены данные распределения детей по критериям нравственной оценки. В исследовании 2020 года 79 % детей опирались на поведенческий критерий, в 1 % на промежуточный. При промежуточном выбор определяется внешними и поведенческими характеристикам. Например, «мальчик кормит цыпленка, он поступает хорошо, потому что цыпленок голоден, но он в рваной одежде, наверно, потому что по дороге зацепился за забор и порвал кофту». Сравним с данными 2010 года. Вырос уровень оценки по промежуточному критерию с 1% до 8%; увеличился показатель отсутствия выбора с 15% до 19%. Следует отметить, что и в 2010 году и в 2020 дети не опирались на внешний критерий (оценивали поступки героя, не ориентировались на то, как он выглядит).

Результаты диагностической методики «Проигрышная лотерея», которая направлена на поведенческие аспекты усвоения нравственной нормы, показали, что 67% детей сделали правильный нравственный выбор и 33% – неправильный нравственный выбор. В исследовании 2010 года неправильный нравственный выбор сделали 32%.

Следует отметить, что 10% из 33% детей (2020 год), сделавших неправильный нравственный выбор, получили высокий уровень владения представлением о нравственной норме «честность» по результатам методики «Незаконченные истории». Но по данным этого исследования сделали неправильный нравственный выбор (говорили, что им достался выигрышный билет). Из этого можно сделать вывод, что высокий уровень представлений о нравственной норме не всегда регулирует реальное поведение ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста в 2010 и 2020 гг. имеют как сходства, так и отличия. Неизменным остаётся то, что и в 2010 году и в 2020 часть нравственных норм несет для детей декларативный характер. И в 2010 и в 2020 году при оценке поведения почти все дети ориентируются на поведенческий критерий без учёта внешнего (дошкольники не смотрят, как одет человек, ориентируются на его поступки).

Вместе с тем, необходимо отметить, что произошло снижение уровня нравственных представлений у дошкольников 2020 года по сравнению с 2010 годом по нормам «доброта», «честность», «щедрость», «трудолюбие». По мнению многих учёных, эти нормы являются основанием нравственности ребёнка.

Наблюдается расхождение между реальным и вербальным поведением дошкольников. Большинство детей осознаёт нравственную норму, но в ситуации реального выбора опирается на внешнюю мотивацию (действие как способ избежать наказания или получить поощрение от взрослых). Значительно снизился уровень нравственных представлений по норме честность: современным детям сложно объяснить, необходимость соблюдения

данной нормы. В исследовании 2020 года было отмечено, что у современных детей недостаточно развито сопереживание. Дети 2020 года продемонстрировали внимательное отношение к природе. Это говорит о том, что в современном мире большое внимание уделяется экологической ситуации.

Литература

1. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., 2004. – 288 с.
2. Максутова, А.А. Гендерные особенности нравственных представлений у старших дошкольников: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Максутова; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2010. – 150 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир // С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 368 с.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР / С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Караиванова М.А.
Академия музыки, танца и изобразительных искусств,
г. Пловдив, Р. Болгария
mariakaraivanova@abv.bg

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДЛЯ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ КОНФИГУРАЦИЯХ

Рассматривается генеалогическое моделирование с помощью математического понятия граф. Моделируются модификации родственных связей „мужчина – женщина – ребёнок“ и представляется их образовательный и воспитательный потенциал.

Ключевые слова: моделирование, математический граф, кровные и некровные связи, интеграция

Современные технологии предоставляют человеку практически неограниченные возможности в двух направлениях: доступ к информации и коммуникации. Одно из них ведёт к информационной направленности целостной личности, а другое, как это ни парадоксально, вызывает углубляющуюся алиенацию между людьми. Личностное развитие подростков нуждается в новом типе стратегий, которые будут проектировать в социальной

сфере вкус учеников к разносторонней информированности и их алгоритмические мыслительные установки.

Одна такая стратегия реализуется путём математического моделирования родственных отношений.

1. *Математическое моделирование родственных отношений.* Родство между группой людей воссоздаётся с помощью математического понятия *граф*.

1.1. *Теория графов.* Это область дискретной математики. Она изучает данную совокупность, структурируя её объекты через отношения, в которые они вступают между собой.

Объекты могут иметь разнообразную природу, а отношения между ними – быть самого разного характера. Если два объекта находятся в определённом отношении, они образуют пару, которая моделируется с помощью математического понятия *граф*. Объекты: u,v называются *вершинами* (узлами), отношение – *реляцией*: R и она связывает эти два узла в пару: uRv. Если R является отношением *равнопоставленности*, объекты образуют *неупорядоченную пару*, а при отношении *иерархии* образуют *упорядоченную пару*.

*Множество вершин (V) и набор (E) упорядоченных и неупорядоченных пар вершин в этом множестве называется граф (G) и обозначается: G (V, E). Неупорядоченная пара вершин называется ребром, а упорядоченная пара – дугой***.** [3, т. 1, с.1105].

Вид графов определяется по количеству *узлов* (вершин): *двух-, трёх-,…, n-узловой*; или по *характеру отношений* (связей): *неориентированный* (содержит только рёбра); *ориентированный* (содержит только дуги); *смешанный* (содержит дуги и рёбра).

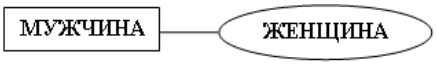
В эвклидовом пространстве графы представляются *граф-схемой***.** Вершины изображаются *точкой*, а отношения, которые связывают их в пары – *линиями*. Линии рёбер без стрелок, а линии дуг – со стрелками.

Рёбра и *дуги* представляют, соответственно, оба типа связей: *равносильности* и *упорядоченности* и моделируют классификацию. Первые обосабливают в множестве классы *равнопоставленных объектов*, вторые упорядочивают классы по какому-нибудь признаку в *иерархизированную структуру*.

Узлы, рёбра и дуги графа могут иметь „*вес*“, чем несут дополнительную информацию о структурированном множестве.

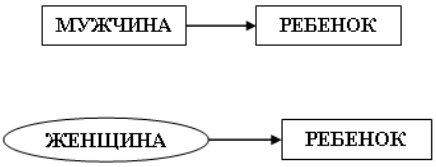
1.2. *Математическое моделирование прямого кровного родства.* Человеческое существо появляется на свет после последовательного протекания двух биологических процессов: *оплодотворения* и *рождения***,** которые порождают отношения между двумя разнополыми индивидами и моделируются с помощью граф, чьи узлы отличаются по форме.

Связь, в которой мужчина (прямоугольник) и женщина (овал) осуществляют оплодотворение, является *равноценной* (равнопоставленной, равноправной) и моделируется *ненаправленным двухузловым графом,* т. е. пара не является упорядоченной, (фиг. 1).

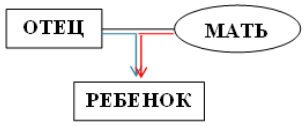


Фиг. 1. Ненаправленный граф „оплодотворение“.

Если после оплодотворения произойдёт рождение ребёнка, примем, что это мальчик (прямоугольник), то эти три индивида (мужчина, женщина, ребёнок) связываются в *биологическую семью*. Обе *прямые кровные связи*, моделированные двумя направленными двухузловыми графами: „*отец*“ и „*мать*“, (фиг. 2, а), порождают связь „*родительство*“ и образуют биологическую семью, (фиг. 2, б.).



а) Реляция „Родительство“: „отец“, „мать“;

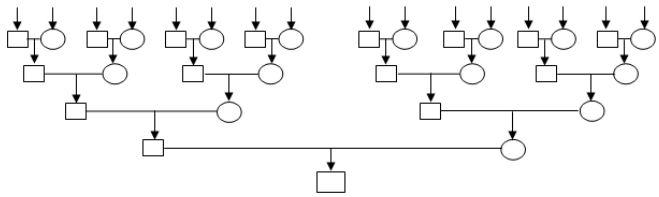


б) Смешанный граф: „биологическая семья“.

Фиг. 2.

Биологическая семья определяет реляцию „*происхождение*“ ребёнка и моделируется смешанным графом: один ненаправленный (некровная связь родителей) и два направленных (прямые кровные связи с ребёнком). Прямые кровные связи в реляции „происхождение“ делают её *переносимой*.

Ребёнок находится в прямой кровной связи (R^1) с родителем, тот в свою очередь, находится в прямой кровной связи (R^2) со своим родителем, который находится в прямой кровной связи (R^3) со своим родителем, и т. д. Последовательное действие реляции „родительство“ моделируется двухузловыми графами *в цепь* (фиг. 3, а): каждый узел является одновременно концом одного и началом другого направленного графа. Цепь связывает объекты из различных поколения и так как каждый из них имеет двух родителей, родительство расклоняется по линии отца и линии матери. Граф-схема даёт возможность проследить назад во времени прямое кровное родство по мужской или женской линии и их взаимную связанность некровным родством. Получается общий генеалогический граф.



а) „Родительство“ в пяти поколениях (отцовство или материнство);

б) Прямые кровные связи ребёнка с предками четырёх поколений.

Фиг. 3. Построение сети кровных связей.

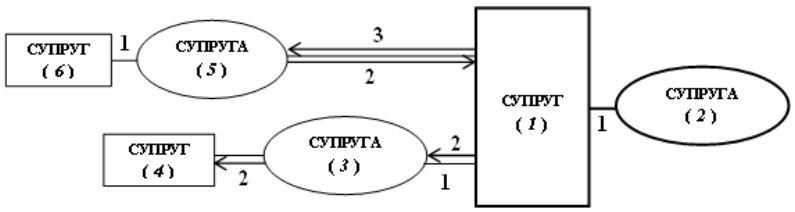
Общий генеалогический (родословный) граф, (фиг. 3, б), является математической моделью связанных в сеть семейных графов различных поколений. Цепи из прямых кровных связей (стрелки) в сети моделируют путь *наследственности*, а она раскрывает причинно-следственную зависимость между появлением ребёнка и существованием каждого из его предков. Полученная формально-логическая конструкция является „скелетом“ родственных отношений и объективной основой для их изучения в различных аспектах: биологическом, нравственном, историческом, юридическом…

Особенно полезным оказывается этот модельный подход для ориентации подростков в многообразных семейных конфигурациях и возникающих в них кровных родственных отношениях, порождённых в современном обществе из реляций „родительство“ и „происхождение“.

2. *Моделирование семейных конфигураций.* Прямые кровные связи между ребёнком и обоими родителями придают уникальность связи между мужем и женой – они остаются навсегда связанными в крови их общего ребёнка. *Наследственность,* которую потомок носит, заставила людей стремиться к неразрывности связи, давшей жизнь ребёнка. Цивилизованные общества усиливают её реляцией „*супружество“*, утверждают её через институцию, названную *семьёй*, а церковь её освещает, отводя ей одно из семи своих таинств, *таинство брака*.

Либеральные идеи, принимаемые за ведущие в социальном развитии, в продолжение десятилетий переставляют нравственные ценности. Наступает нравственное раскрепощение, которое снимает задержки, скрепляющие жизненный цикл семьи. Наблюдается сильная тенденция к сокращению этого цикла и появляются разнообразные семейные модификации.

Человек, в основном ведомый своими собственными желаниями, потребностями и взглядами на брачную жизнь, предпочитает искать их осуществление, создавая различные семьи. Одну, вторую, третью… Процесс моделируется графом-схемой путем добавления „*веса*“ связей: неупорядоченный граф „супружества“ разлагается на два упорядоченных графа, чьи стрелки „взвешиваются“ с номером очередного брака, который заключает индивид.



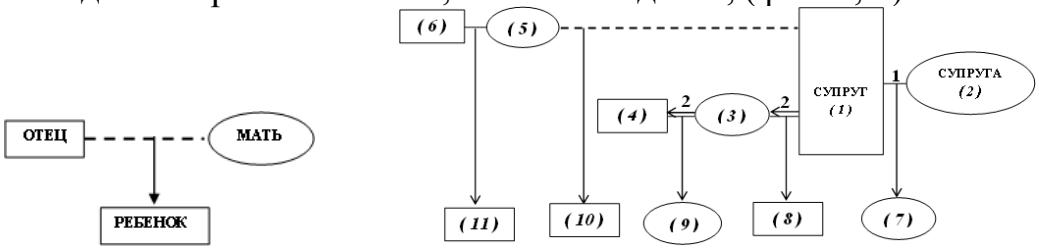
Фиг. 4. Реляция „Супружество в одном поколении“.

Сложное переплетение супружеских отношений, (фиг.4), в которые вступает мужчина (1), показывает, что он имеет первый брак с (2). Послед этого (1) вступает во второй брак с (3), для которой это первый брак. В какой-то момент второй брак (1) распадается. Женщина (3) вступает во второй брак с мужчиной (4). Допустим, что для него это первый брак, а мог бы быть какой-нибудь очередной... Со своей стороны, наш герой (1) вступает в третий брак с (5), которая расторгла свой первый брак с (6). Последовательность, в которой заключаются браки, может быть обозначена датировкой, в дополнение к весу этих отношений.

Подобно рассмотренному примеру могут быть смоделированы и связи женщины (2), в которые она вступает после расставания с (1).

Но не будем забывать, что природа создала двухполовые сексуальные отношения главным образом для воспроизводства вида. Появляются дети. Им трудно ориентироваться и определять своё отношение к родительскому поколению и друг к другу. А могут быть дети и от внебрачных связей. Такие связи моделируются в граф-схему пунктирной линией, (фиг. 5, а).

Родительское поколение устанавливает брачные и внебрачные отношения и создаёт второе поколение, поколение детей, (фиг. 5, б).



а) Во внебрачной связи; б) В брачных и во внебрачных связях.

Фиг. 5. Реляция „Происхождение“ в двух поколениях.

В нашем примере (1) и (2) создают в своём первом браке ребёнка (7). От второго брака (1) с (3) рождается (8), а от брака (3) с (4) появляется ребёнок (9). Третья связь (1) с (5) является внебрачной и даёт жизнь ребёнку (10), а в браке женщины (5) с (6) появляется (11). В рассмотренной схеме пол детей условен. Для простоты не учитывается порядок, в котором они рождаются, и предполагается, что от каждой связи появиляется только один ребёнок. А могли бы быть и больше…

Прямое кровное родство, моделированное направленными графами, разделяет детей на две категории: *единокровные* (с общим отцом) и *единоутробными* (с общей матерью).

В рассмотренной ситуации единокровными являются дети *с отцом* (1): (7), (8) и (10). Единоутробными являются дети *с матерью* (3): (8) и (9), и *с матерью* (5): (10) и (11).

Кровные связи являются объективной основой для прочтения конфигурации семейных отношений. Они задают наследственность (биологическую и юридическую), классифицируют отношения между детьми и родителями и часто являются регулятором в межличностных отношениях.

Генеалогический граф, в отличие от популярного генеалогического дерева, моделирует реляцию происхождения, разграничивая кровные и некровные связи. Проявляется логика в человеческой популяции, выводятся и иллюстрируются постулаты репродуктивности:

Необходимость двух, взаимно незаменяемых полов;

Равноправность полов в процессе воспроизводства;

Наследственность, обеспечивающая приспособимость потомка в среде.

В технологически развитых либеральных обществах наблюдается тенденция к умалению значения логики в репродукции человека и её постулатов.

Участие мужчины и женщины в оплодотворении уже может быть сведено к донорству, т. е. биологическому материалу, освобождённому от его связи с личностью. Современные технологии в состоянии привносить *биологическое родительство* посторонних индивидов, которые дают жизнь *чужой наследственности*. Но осознают ли новые родители, что из этого получается? Осознавали бы, владей они достаточной грамотностью для связи между биологической и социальной сторонами воспроизводства.

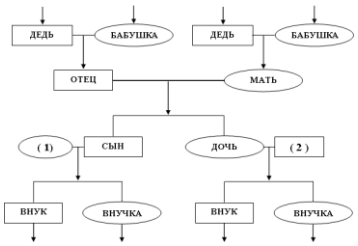
Подобная грамотность достигается при моделировании родственных отношений с помощью математических средств в образовательном процессе.

3. *Дидактический потенциал генеалогического моделирования.* Моделирование родственных отношений с помощью граф включено в научное исследование, посвящённое возможностям для развития личности посредством интеграции разнородного учебного содержания, основанной на математическом моделировании. [1, с.2-12,]. Исследование ведётся с учениками всех возрастов в классных и внеклассных формах работы и с учётом школьных образовательных стандартов содержания.

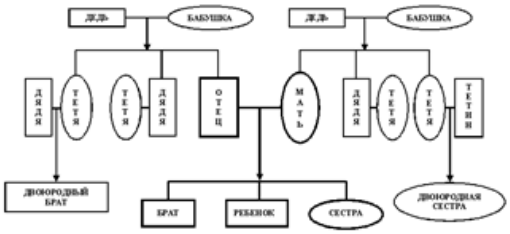
Вопреки высокой степени своей абстрактности, математический граф доступен для овладения с самого раннего возраста. [4, с. 6]. При моделировании семейного графа, ребёнок наглядно организовывает глубоко знакомые отношения и соответствующие им лексические конструкции. Разграничивая кровные и некровные связи, он овладевает родственной

терминологией и связывает в сеть семьи, состоящие в родственных отношениях.

Исследование доказывает, что ученики в возрасте 8-9 лет с лёгкостью моделируют иерархию прямого кровного родства в трёх поколениях, (фиг. 6,а), обогащают полученный граф некровным родством, (фиг. 6,б) и получают картину своего рода.



а) Прямое кровное родство реляции происхождение;



б) Три поколения родственников ребёнка.

Фиг. 6. Родственная терминология в трёх поколениях

В более позднем возрасте подготовка к моделированию родственных отношений осуществляется с нараствющей степенью сложности и благотворно влияет на воспитание и академическую подготовку участников в исследовании.

Модельный подход, применяемый к родственным отношениям в более чем в двух поколениях, конструирует „дорожную карту“ наследствености. По ней, следуя логике кровных связей, ученик ориентируется о качествах, которые он унаследовал от обоих родов: маминого, папиного. Он изучает в разных аспектах: биологическом, здоровья, нравственном..., селекцию, которую осуществляет наследственность в смене поколений. Так постепенно узнаёт культивированные в роду качества и родовые ценности, знакомится с яркими представителями своих предков и открывает в своих семье и роде первые модели поведения, которые впоследствие подвергает переосмыслению.

Ученики всех возрастных групп изучают с интересом и энтузиазмом моделирование своего рода и свободно переносят свою подготовку в изучение различных учебных дисциплин.

Через призму родственных отношений они знакомятся с историческими событиями и ситуациями, с выдающимися личностями и литературными героями, с мифологическими персонажами и сюжетами... [2, с.72,]. Накапливается богатый культурный контекст, через который подростки осмысливают ценности, завещанные предками, сопоставляют их с нравами и обычаями различных культур, соотносят их с общечеловеческими ценностями, установленными в ходе эволюции человеческого рода. Постепенно формируется разносторонняя грамотность о биологической и социальной стороне человеческого воспроизводства.

В продолжительном апробационном периоде исследования доказывается, что абстрактная родословная граф-схема вписывается в изучение разных учебных предметов и может играть роль связующего звена для интеграции разнородного учебного содержания, которое генерирует позитивные эффекты, проявляюшиеся в более общем плане.

По мере того, как ученики изучают своё кровное родство, в процесс естественным образом вовлекаются родители, родственники и усиливают свою поддержку в развитии ребёнка. Наступает смягчение алиенации в семье и роду.

Осуществляется и превенция в отношении деструктивных процессов, касающихся родственных отношений. Идеи половой идентичностью, однополыми браками, инцестными связям... заполняют Интернет-пространство, набирают популярность через медии, кино, литература и разжигают общественные дебаты. Подростки не остаются в стороне от этого процесса и нуждаются в опорах, чтобы ориентироваться в нём.

Надёжную опору в этом отношение им даёт логика, которой подчиняется кровное и некровное родство, определяющая существование человеческой популяции. Эта логика предохраняет от однобоких точек зрения и способствует балансированному отношению к деформациям в межличностных отношениях.

Более того. Математическое моделирование родственных отношений и их социальных проекций вооружает созревающую личность устойчивыми опорами для будущих решений, которые ей предстоит сделать в своей жизненной реализации.

Литература

1. Быстрый И. М. „Школа духовно развитого человека“. С., 2001, с.2-12;

2. Караиванова М.А. Математическое моделирование мифологических родовых отношений для интегративного подхода к изучению музыки, Сб.„Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университет“, Китен, 2016, с.72.

3. Математическая энциклопедия.Гл. ред. И. М. Виноградов, Москва, 1977, т. 1, с.1105;

4. Папи Ф. и Ж.Папи. „Дети и графы“. Москва, 1974, с. 6.

Нарикбаева Л.М.
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра музыкального образования и хореографии,
КазНПУ им.Абая, Алматы
Lora_mn05@mail.ru
Бейсенгали Б.Б.
магистрант 2 курса специальности
«7М02116-Искусствоведение» КазНПУ им.Абая
balausa_beisengali@mail.ru

«ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» КАК ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В МУЗЫКЕ И ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается вопрос механизма взаимовлияния таких явлений художественного творчества как эмоции, эмоциональный интеллект, воображение, креативность. Показана попытка авторов вывести единые основы творчества в музыке и живописи через понятие «эмоциональный интеллект», тем самым определив структуру «эмоционального интеллекта», присущего создателям произведений изобразительного и музыкального искусства.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, творчество, креативность, художественное творчество, воображение, музыка, живопись, искусство.

The article considers the aspect of the mechanism of mutual influence of such mental phenomena of artistic creativity as emotions and "emotional intelligence", imagination, creativity. It shows the authors ' attempt to deduce the common foundations of creativity in music and painting, thereby defining the structure of "emotional intelligence inherent in the creators of works of visual and musical art.

Keywords: emotional intelligence, creativity, artistic creativity, imagination, music, painting, art.

Сегодня во всех странах мира все чаще говорят про эмоциональный интеллект, активно внедряются программы развития эмоционального интеллекта. И, не случайно Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев в ходе форума «Ұлы дала мұрагерлері» отметил: «Важным качеством конкурентоспособной личности в современном мире является эмоциональный интеллект. Умения убеждать, сочувствовать и слушать других, проявлять терпимость будут более востребованными, чем узкие технические компетенции» [1].

Это понятно, так как в условиях высокой конкуренции на мировом рынке труда каждому человеку необходимо обретение развитых социальных и эмоциональных навыков, которые могли бы ему помочь полноценно

самореализоваться и достичь успехов в жизни. К тому же давно было доказано результатами многочисленных исследований, что высокий уровень IQ не гарантирует сегодня успешность личности, более значимым оказываются «эмоциональный интеллект» (EQ), «социальный интеллект» (SQ), и «практический интеллект» (PQ) [2, 3, 4].

В данной статье мы попытаемся рассмотреть интересующий нас вид творчества - художественное творчество, в частности механизм этого процесса в музыке и живописи. И, если получится в ходе анализа ответить на вопросы: Какую роль играет эмоциональный интеллект и главный его конструкт – эмоции в процессе создания произведений искусства? Есть ли взаимосвязь и единство эмоций в видах искусства, в частности в музыке и живописи? На что или на кого в конечном итоге направлены идеи авторов произведений искусства?

Мы не будем останавливаться на описании сущности и структуры понятия «эмоциональный интеллект», так как этим занималось немалое количество ученых. Приведем лишь некоторые труды в данной области: П.Саловей, Дж.Майэр и Д.Карузо[2], Р.Стернберг [3,4], Д.Гоулман [5], , Рубен Бар-Он [6], Д.В.Люсина, Д.В.Ушаков [7], А.И.Савенков [8], Л.М.Нарикбаева [9] и мн. др.

Главные утверждения во всех этих исследованиях ученых: хороший «эмоциональный интеллект» помогает человеку понимать свои и чужие эмоции, повышает эрудицию и продуктивность, дает навыки принятия решений и построения гармоничных отношений с окружающим миром. Человек с развитым эмоциональным интеллектом стрессоустойчив, поэтому более счастлив, обладает высокой конкурентоспособностью. Главными предикатами структуры эмоционального интеллекта являются: 1) восприятие (реакция – проявление эмоций); 2) понимание и распознавание эмоций; 3) использование эмоций; 4) управление своими и чужими эмоциями.

Перейдем к художественному творчеству. Известно, что эмоциии имеют определенную связь с искусством и могут влиять на успех процесса художественного творчества. По своей природе любое художественное творчество эмоционально, так в основе творений человека всегда лежат его чувства и духовные ощущения. Известно, что творческие натуры более эмоциональны по своей природе, поэтому, на наш взгляд, владение эмоциональным интеллектом не только улучшит их личностные качества, но и положительно скажется на их творчестве, которое является средством самовыражения и коммуникации с окружающей действительностью.

Понятие «творчество» и тождественное ему понятие «креативность», к примеру, известный психолог в данной области П. Торренс относит к повышенной чувствительности человека к проблемам, действия человека по определению этих проблем и поиску их решений; оригинальность и

способность генерировать многочисленные идеи, относящиеся к деятельностной сфере [10].

Обобщая различные источники и ссылаясь на определения различных авторов, креативность понимается многими как:

- проблема, которую нужно решить творчески;
- процесс, ведущий от проблемы к продукту, его характеристикам, фазам;
- продукт, рассматриваемый как проявление креативности (творческого процесса);
- персональные качества творца, его свойства, поведение.

В любом понимании креативности и творчества очевидно то, что для представителей искусства творчество не будет полноценными без воображения как главного инструмента творчества, рождающий образ будущего творения. Неслучайно большинство определений воображения сводятся к одному – способность создавать образы в процессе мышления.

Однако, воображение часто связывают с памятью из-за способности представить ранее воспринятое в виде предметно-конкретных образов. Разница между воображением и памятью заключается в том, что воображение представляет собой нечто, не существовавшее ранее в своем целостном виде. В отличие от него память же привязана к прошлому, воссоздавая то, что было запечатлено ранее. Следовательно, воображение (даже если оно базируется на памяти) способно создавать новые образы.

Вернемся к эмоциям. Возникает вопрос: «Является ли воображение самостоятельным психическим процессом?» Существует ли связь между эмоциональным интеллектом и воображением?»

В психологии наряду с «объективным» и «пластическим» приводятся виды воображения: «субъективный» и «эмоциональный», которые по характеристике взаимосвязаны и схожи с эмоциональным интеллектом. При этом эмоциональное воображение тесно связано с характеристикой самой творческой личности, ее типом, способностью к коммуникации и т.д.

То, что воображение теснейшим образом связано с эмоциональной сферой личности утверждал еще Л.С.Выготский: «эмоция пробуждает работу воображения» [11]. Он назвал этот тип воображения – реалистическим - направленным на продуктивную творческую деятельность (т.е. интеллект в данном случае властвует над эмоциями).

В добавление подтверждения тесной связи творчества – воображения – эмоционального интеллекта, добавим, что информация, поступающая из внешнего мира и их переработка, осуществляется, безусловно, эмоциональным интеллектом. Так как эмоциональный интеллект имеет свойство мышления сортировать воспринимаемую информацию с точки зрения актуальности, полезности, значимости, потребностей и возможностей личности.

Итак, роль эмоционального интеллекта в художественном творчестве огромна, более того, она первична. Рассмотрим эту роль эмоционального интеллекта в искусстве, в частности в двух сферах творчества – в музыке и живописи.

Известно всем, что музыка задевает струны нашей души. Включая любимую композицию или услышав случайно любимую песню, человек сразу может понять настроение в ней. В первую очередь – это текст в песне, затем мелодия: она может быть подвижная или медленная, ритмичная или прямолинейная. В современном мире человек целенаправленно слушает музыку, подбирает ее под свое настроение и под то, что у него происходит в жизни. Тем самым в музыке человек ищет частичку себя, чтобы история героя в песне была похожа на него самого и ищет ответы на свои вопросы.

На вопрос «Почему музыка вызывает эмоции?» психологи давно пытаются найти ответ. Есть множество объяснений этому явлению.

Во-первых, музыка универсальна. Музыка была средством коммуникации и своего рода языком до того, как у людей появилась речь. Но, несмотря на то, что люди быстро овладели музыкальным искусством, сложно до сих пор объяснить влияние музыки на наши эмоции.

Второе предположение ученых, что люди испытывают настоящие эмоции под музыку (плачут, смеются и т.п.), так как происходят изменения в физиологии человека. К примеру, когда слушают веселую музыку, у них учащается пульс и повышается кровяное давление. При прослушивании грустной, более медленной и диссонирующей музыки, такого не наблюдается.

Третий подход к исследованию вопроса связи эмоций с музыкой, это, когда пытались распознать разные выражения лиц людей при прослушивании различной музыки. Когда люди слушали радостную музыку, у них были счастливые, нейтральные и грустные лица им казались радостнее. А когда слушали грустную музыку, были более грустные глаза у испытуемых. Это конечно лишь внешние проявления эмоций, но это говорит о том, что музыка влияла на испытуемых эмоционально, следовательно, они воспринимали эмоции других людей, т.е. – творцов музыки. Отсюда мы можем утверждать, что сила эмоционального интеллекта через творения-продукты художественного творчества огромна в плане воздействия на эмоциональную сторону, далее на духовно-личностную сферу человека.

Однако и здесь нельзя забывать одну неоспоримую вещь, доказанную Джеральдом Левинсоном: распознавание эмоции в музыке и переживание эмоций, связанных с музыкой, которые в зависимости от нашего эмоционального состояния могут совпадать с этой музыкой или же не совпадать. Другими словами, при депрессивном расстройстве человека жизнерадостная музыка только может усугубить состояние, а грустная музыка наоборот может вызвать положительные эмоции в силу того, что такая музыка поможет разобраться в себе и проработать негативные мысли. Вывод

Дж.Левинсона заключался в том, что музыка является не менее выразительным способом общения, чем обычный человеческий язык.

Еще одна важная вещь, которую стоит учитывать, это то, что музыка способна еще и навредить, если она не нравится. Слушать музыку, которая не нравится, достаточно тяжело. Это может вызвать негативные эмоции, которые могут отражаться на нашем здоровье. Негативную музыку не стоит слушать или же найти подход, понять её, чтобы она вызывала положительные эмоции.

Было доказано, что долгое прослушивание рэпа, хард-рока или хэви-метала может вызвать отрицательное воздействие на настроение. Рэп пробуждает отрицательные эмоции, хард-рок может являться причиной неосознанной агрессии. А, из-за хэви-метала вообще могут начаться психические расстройства. Напротив, если слушать блюз, джаз-рок или какой-нибудь мелодичный рок, например, альтернативный, то это может поднять настроение и вывести из депрессивного состояния, а также прибавит бодрости и сил. Отсюда, еще один вывод: каждый жанр музыки и стиль влияет на человека по-разному, пробуждая те или иные эмоциональные переживания. Вот почему важно очень трепетно относится к воспитанию у детей «вкуса» в искусстве, в выборе жанра, стиля музыки, так как здесь могут проявиться индивидуальные психологические и эмоциональные проблемы, внутренняя удовлетворенность - неудовлетворенность, потребности в жизни.

Рассмотрим живопись. Здесь также каждый человек по-разному воспринимает картину. Эмоции в этом случае у каждого свои. Причиной этому могут быть и то, что они могут появляться на пережитом опыте, ассоциациях, а также сказываются их настроения в момент восприятия картины. Необходимо также не забывать, что каждый по-разному воспринимает окружающий мир.

Художник, создавая образы (картины), пережитые на своем эмоциональном опыте, надеется, что их выражение в своем творчестве найдет обратную связь и адекватный ответ у зрителя. Само восприятие искусства зависит от нескольких факторов: от качества художественного произведения, от полноценности восприятия человеком данного произведения и от индивидуальности человека, который смотрит на картину. Тем самым, искусство способствует проявлению разных сторон человеческих качеств. Поэтому в психологии и искусствоведении нередко делаются анализы на творчество художников в целях более глубокого восприятия эмоционально-чувственных характеристик и особенностей восприятия самих авторов картин.

Известно, что если в музыке – главный инструмент воздействия на зрителя – звук, то у художника – цвет. Не углубляясь в эти специфические вопросы техники создания музыки и картин, скажем лишь то, что цвет и звук – основы живописи и музыки. Понимая гармонические соотношения звуков у композитора и оттенки цветовых палитр художника, как они взаимодействуют между собой, можно передать нужную атмосферу произведения зрителю. И,

здесь опять повторимся, что звук в музыке и цвет в живописи оказывают непосредственное воздействие на психологию и физиологию человека, вызывая те или иные эмоции.

Швейцарский психолог Макс Люшер пришел к такому выводу: «Восприятие цвета человеком сформировалось и передавалось на генетическом уровне, когда жизнь человека определилась лишь двумя факторами – день и ночь. Днем от человека требовалось повышенное активное действие, такие как, добывание пищи, защита; ночью – временное прекращение активной жизнедеятельности. Предполагается, поэтому желтый цвет ассоциируется с активностью, синий – спокойствием, красный – генетическое воспоминание о пламени домашнего очага. Цвет оказывает решающее воздействие на формирование человеческих эмоций» [12].

Итак, результатом творческой художественной деятельности является художественное произведение. Эстетическое отношение к окружающему миру у художника порождает эстетические эмоции, эстетические эмоции – художественные эмоции, последние в свою очередь порождает – художественное произведение. Вслед за эмоциональным восприятием следует мыслительный процесс (интеллект) художника, который движется в двух направлениях: 1) к постижению глубиннной сути отображаемого; 2) к преображению по законам идеального мира, красота которого через отображаемое выходит наружу.

Соответственно, творческий процесс начинается с вынашивания замысла, где роль эмоционального интеллекта выступает на этапе представления о содержании и форме будущего творения. Сверхзадачей художника является вызов у зрителя эстетических реакций. Значимой структурой эстетической реакции является эмоциональная реакция. Конечная цель эстетической реакции есть, так называемый «катарсис». «Катарсис» – (от греч. сл. — «возвышение, очищение, оздоровление») — нравственное очищение, возвышение души через искусство, возникающее в процессе сопереживания и сострадания [13]. Данный термин как цель искусства был применен еще Аристотелем, который понимал под ним облегчение и очищение от аффектов через произведения искусства, дающее при этом человеку «безвредную радость».

Художественное творчество представляет собой целостное образование и обнаруживается еще в процессе обучения и воспитания будущего творца (художника, музыканта), далее в его дальнейшей творческой деятельности. Ребенок учится понимать эмоции так же, как и речь во взаимодействие с родителями, взрослыми. Позже, совершенствование способности к пониманию невербальной речи (эмоций) возможно только на практике, в процессе общения с окружающей действительностью, в том числе через произведения искусства.

Хотелось бы отметить, что в подтверждении единой основы эмоциональной сферы художественного творчества доказывается не только анализом и изучением в данном направлении, но и непосредственно самими шедеврами искусства, связь музыки и живописи. Так, существует огромное количество живописных произведений, где изображения имеют отношение к музыке. Это обусловлено тесной связью музыки и живописи, давая представление о развитии музыки. В начале XX века появился даже термин «музыкальная живопись», который имел цели как педагогические (эффективность и перспективность методики рисования музыки в педагогике) так и научные (вопрос отражения музыки в рисунках: от мелодии, гармонии, лада, то есть отдельных средств музыкальной выразительности до разностилевых, разнохарактерных сочинений).

Впервые разработал эту методику австрийский искусствовед и психотерапевт Оскар Райнер в 1913 году, а результаты эксперимента опубликовал в одноименной книге в 1925 году. Леонардо да Винчи называл музыку «сестрой живописи». Изображение не только инструментов, но и соучастие самих музыкантов встречаются в работах Джорджоне «Сельский концерт», М.М.Караваджо «Лютнист», также изображение самых известных музыкантов-композиторов: Эжен Делакруа «Портрет Фредерика Шопена», И.Я.Репин «Портрет М.П.Мусоргского», И.Я.Репин «Портрет А.П.Бородина».

Но, не только живопись умеет звучать. В XVII-XVIII вв. существовали жанры музыкальной зарисовки. Например, выдающийся немецкий композитор Р.Шуман в фортепианном цикле «Карнавал» сумел нарисовать портреты скрипача Н.Паганини и композитора Ф.Шопена. Уже в XIX веке существовал жанр «симфоническая картина», посвященная изображению какого-либо определенного события. Наглядным примером служат музыкальная картина Н.А.Римский-Корсакова «Садко», «Волшебное озеро» А.К.Лядова, «Море» К.Дебюсси, симфоническое скерцо «Ученик чародея» Поль Дюка, фантазия «Лес» А.Глазунова. Эти творения еще раз доказывают единую основу и стремления художников в эмоциональных выражениях.

Таким образом, живопись и музыка – это различные виды искусства, но в то же время, имеющие единую основу, которая сильно воздействует на эмоциональное состояние человека. Все попытки анализа механизма творчества и его связи с эмоциональным интеллектом, приводит нас к следующему пониманию сущности и структуры эмоционального интеллекта в художественном творчестве.

Итак, *«эмоциональный интеллект в художественном творчестве»* мы понимаем как психическое свойство человека, характеризующее его способность выражать свой эмоциональный опыт и духовно-личностный внутренний мир через создание произведения искусства, вызывающих эстетические реакции у людей с целью духовно-нравственного «возвышения, очищения, оздоровления». Структуру эмоционального интеллекта в

художественном творчестве, в том числе в музыке и живописи, мы рассматриваем как многоуровневую эмоционально-интеллектуальную сферу личности, состоящей из четырех уровней:

Первый уровень развития эмоционального интеллекта – способность выражать эмоции. Нельзя забывать факт различия в силе выражения эмоций у разных людей. Есть люди, которые не могут адекватно выразить эмоции, либо слишком сдержанны в силу воспитания. Однако это отдельный вопрос для рассмотрения.

Второй уровень - понимание эмоций, к примеру (на лицах людей или при восприятии продуктов творчества) боли или радости, затем, умение отличать истинные эмоции от ложных и т.д., обогащая арсеналом распознавания калейдоскопа эмоций, почему именно та или иная эмоция выражена, ее причины, происхождения, последствия и т.д. В этом месте вспоминается, что великий режиссер К.С.Станиславский требовал от своих учеников уметь проговорить местоимение «Я» - в 100 отенках. Поэтому, здесь важно также рассуждение над эмоциями и их использование в рассуждениях, продуктах деятельности искусства. Кроме происхождения и специфики эмоции, личность учится понимать динамику человеческих чувств.

Третий уровень эмоционального интеллекта – точная оценка эмоций, когда человек уже способен сравнивать эмоции друг с другом и с теми понятиями и представлениями, знаниями об эмоциях, которые у него имеются.

Четвертый - самый высокий уровень развития эмоционального интеллекта - управление эмоциями. На этой ступени проявляется саморегуляция и управление эмоциями других людей: знания как нейтрализовать гнев или умение успокоить другого человека, способность превратить страх в радость, в том числе через произведения искусства (важно и то, что испытывал автор картины или музыки при создании, какой эмоциональный вызов он хотел передать обществу).

В заключении, хотелось бы подчеркнуть, что эмоции оказывают существенное влияние на жизнь человека. От них напрямую зависит восприятие человеком окружающего мира. Человек, который испытывает положительные эмоции, вроде радости и счастья, смотрит на мир и окружающих людей в положительном ключе. А страдающие от тяжелых переживаний и негативных эмоции оценивают окружение только в темных тонах. Поэтому значимо в современном мире, чтобы мы были окружены положительными эмоциями и стараться, чтобы негативных эмоций было меньше.

Эмоция – это не просто реакция нервной системы, а важная часть эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект важная и значимая часть художественного творчества. Важно развивать эмоциональный интеллект на всех уровнях его развития (выражение, понимание, оценка, управление), так как это позволяет разговаривать на разных языках искусства:

звука, цвета, вкуса и др. Искусство существует для того, чтобы жизнь человека была прекрасна и расцвела яркими красками. Для этого важното, что если среда или социум способствует развитию эмоционального интеллекта общества, то каждый человек с каждым годом будет более эмоционально интеллектуальным.

Литература

1. Участие в форуме «Ұлы дала мұрагерлері», посвященном празднованию 10-летия АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.akorda.kz - [Дата обращения 14.10.19г.]
2. Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (in press). (1994) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence test. Intelligence. (pp. 303- 318).
3. Sternberg, R. J. (1997b). Tacit knowledge and job success. In N. Anderson & P. Herriot (Eds), International handbook of selection and assessment (pp. 201-213). New York: John Wiley & Sons Inc.
4. Практический интеллект /Р.Стернберг, Дж. Форсайт, Дж.Хадланд, Дж. А.Хорвард, Р.К.Вагнер, В.М.Уильямс, С.А.Снук, Е.Л.Григоренко. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
6. Bar-On R. Emotional intelligence inventory (EQ-i): Toronto, Canada, Multi-Health Systems, 1997.
7. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования /Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
8. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха (рукопись), 2006.
9. А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста //Одаренный ребенок- №6- 2007 – С.22-36
10. Torranc E. P. Creativity: Just wanting to know. Pretoria. RSA. 1994; Torranc, E.P. A philosophy of creativity. Norwood, N. J.: Ablex. 1995.
11. Выготский Л.С. Психология искусства. - Ростов-на-Дону «Феникс», 1998. – 45 с.
12. Max Lüscher: Der Lüscher-Test. Persönlichkeitsbeurteilung durch Farbwahl. Rowohlt, Reinbek 1985, ISBN 3-498-03812-5
13. Катарсис // Словарь иностранных слов. — 15-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1988. — С. 220.

Громова Л.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lya.gromova@yandex.ru
Петрухина О.С.
Старший воспитатель ГБОУ города Москвы «Школа № 1363»,
petruhinaos@sch1363.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ

Авторами статьи рассматривается влияние коллекционирования на развитие познавательной активности детей дошкольного возраста. В статье приведены преимущества применения коллекционирования, позволяющие педагогам целенаправленно развивать познавательную активность и потенциал дошкольников. В статье также представлены данные проведения эксперимента по развитию познавательной активности в процессе коллекционирования детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коллекционирование, познавательная активность, старший дошкольный возраст.

The authors of the article consider the impact of collecting on the development of cognitive activity of preschool children. The article presents the advantages of using collectibles, allowing teachers to purposefully develop the cognitive activity and potential of preschool children. The article also presents data from an experiment on the development of cognitive activity in the process of collecting children of preschool age.

Key words: collecting, cognitive activity, senior preschool age.

ФГОС ДО описывает множество направлений, которые сегодня должны быть так или иначе отражены в результате работы с детьми дошкольного возраста. При этом особое внимание в тексте уделяется процессу познания. В стандарте можно найти следующие отсылки к процессу познания, а именно «познавательная деятельность», «познавательные интересы», «познавательные действия», «познавательное развитие», «познавательная мотивация». Однако все это можно объединить одной дефиницией, которая также упоминается в ФГОС ДО, а именно познавательная активность.

В целом множество исследователей обращались к изучению того, что представляет собой познавательная активность и как именно ее можно развивать в системе образования. К этой теме обращались И.Б. Бутузов, А.Г. Волостоникова, Н.В. Дорофеева, О.В. Макарова, Д.А, Моловичко, Ю.Н. Казанцев, Е.Е. Клопотова, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Щетинина и др.

В исследовании Е.Е. Клопотовой отмечается, что познавательная активность связана с энергетическими и содержательными показателями. При помощи энергетического показателя может отследить интерес ребенка к

деятельности, учению, узнать о его настойчивости в познании, самопознании. В то же время возможно увидеть, как содержательный показатель связан с результативностью деятельности в процессе получения знаний [2].

Достаточно важные уточнения относительно того, что представляет собой познавательная активность можно найти в работах Т.И. Шамовой [4]. Исследователь указывает на то, что познавательная активность напрямую связана с процессом учения (и обучения), но является не просто отражением состояния ученика, но и качеством этой деятельность. Кроме того, данная деятельность является отражением личности самого ребенка, в том числе его образовательных стремлений, готовности приложить усилия для достижения учебно-познавательных целей. Т.И. Шамова отмечает, что познавательная активность не является той характеристикой, которая остается неизменной на протяжении всей жизни, она может меняться. В связи с этим можно придумывать варианты работы с детьми, которые способствовали бы развитию познавательной активности. Однако стоит учитывать множество различных факторов при разработке методов или методик работы, в том числе возраст самих детей.

Способы развития познавательной активности у дошкольников будут отличаться от эффективных способов достижения той же цели для обучающихся начального, среднего, старшего звена. В работах исследователей (М.А. Жигалик, С.В. Литвиненко, О.В. Рыбаковой, Е.Р. Фадеевой и др.) предлагаются различные способы развития познавательной активности у дошкольников. Среди таких способов можно найти проведение опытно-экспериментальной работы, обращение к совместной мыслительной деятельности, создание развивающей среды, организация интегрированных занятий по математическому развитию и т. д. [7].

Говоря о познавательной активности дошкольников, И.В. Веснин и Л.В. Шинкарева (на основе работ Н.Н. Поддъякова) [1], указывают на то, что она может быть представлена в двух типах, а именно собственная активность и активность ребенка, стимулируемую взрослым.

Собственная познавательная активность, как это понятно из названия, связана с личной активностью ребенка, но при этом зависит от его эмоционального состояния. В основе этой активности лежит творческая деятельность. Активность ребенка, стимулируемая взрослым – характеризуется тем, что взрослый организует деятельность дошкольника, показывает и рассказывает, как необходимо делать. Именно такого типа чаще всего используется стимуляция познавательной активности у современных дошкольников в детском саду.

Однако необходимо, чтобы в процессе деятельности эти процессы сменяли друг друга, и не было бы доминирования одного определенного. В связи с этим необходимо искать те варианты работы с детьми, которые стимулировали бы его собственную познавательную активность с одной

стороны, но при этом позволяли бы при необходимости обращаться за помощью к взрослым, то есть, используя другой способ активности. В качестве одного из таких способов может выступить коллекционирование.

Само по себе коллекционирование представляет собой деятельность, предполагающую составление коллекции, то есть систематизированное собирание каких-либо объектов, объединенных по какому-то признаку.

В работе Ю.А. Тепловой представлено описание трех этапов, которые необходимы для развития познавательной активности дошкольников в процессе коллекционирования. На первом подготовительном этапе происходит общее информирование субъектов образовательного процесса о коллекции, ее теме и т. д. Второй этап подразумевает сам сбор коллекции. На третьем же этапе происходит организация выставки [6]. При этом познавательная активность ребенка оказывается задействована на каждом этапе.

О.Н. Пособчук, Т.В. Чехлыстова и В.В. Лесунова [3] считают, что развитие познавательной активности у дошкольников происходит благодаря коллекционированию потому, что оно:

– требует проявления самостоятельности. Дошкольники сами должны выбирать виды деятельности, которые могут лечь в основу коллекции, участников по совместной деятельности;

– способствует развитию любознательности. В процессе коллекционирования дошкольники начинают задавать тематические вопросы, интересуются причинно-следственными связями;

– развивает наблюдательность, а также аналитическое мышление. Чтобы определить действительно ли какой-то конкретный предмет может быть отнесен к коллекции, необходимо уметь выделять значимые свойства предмета, классифицировать, делать обобщения;

– формирует представления детей об объектах окружающего мира по теме коллекций.

Для того, чтобы определить роль коллекционирования в развитии познавательной активности детей дошкольного возраста нами было проведено исследование в детском саду ГБОУ города Москвы «Школа № 1363». Его цель состояла в теоретическом обосновании и практической проверке эффективности использования коллекционирования как средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняло участие две группы детей старшего дошкольного возраста, всего – 56 человек.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что педагогическая работа по совместному детско-взрослому коллекционированию может повысить уровень развития познавательной

активности детей старшего дошкольного возраста при условии комплексного учета таких компонентов познавательной активности, как познавательная потребность и познавательный интерес к предметному миру.

В качестве методик исследования использовались «Отгадай предмет» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), «Два домика» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), а также исследования познавательной потребности (В.С. Юркевич).

Обобщая данные по трем диагностическим методикам, можно сделать следующие выводы. После апробации развивающей программы в экспериментальной группе испытуемых удалось выявить положительную динамику по развитию познавательной активности:

1. Познавательный интерес.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе определяется положительная динамика результатов. Так, в экспериментальной группе: - на 14% сократилось количество дошкольников с низким уровнем познавательного интереса; - на 16% сократилось количество дошкольников со средним уровнем познавательного интереса; - на 40% увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем познавательного интереса.

В контрольной группе сокращение дошкольников с низким уровнем познавательного интереса составило 4%, за счет чего выросло количество дошкольников со средним уровнем познавательного интереса.

Таким образом, было определено, что на контрольном этапе исследования, в экспериментальной группе произошли значительные положительные изменения, характеризующиеся увеличением количества дошкольников с высоким уровнем познавательного интереса.

2. Предметный мир:

- отсутствие дошкольников с низким уровнем отношения к предметному миру;

- на 11% сократилось количество дошкольников со средним уровнем отношения к предметному миру;

- на 22% увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем отношения к предметному миру.

В контрольной группе также отмечается динамика, которая является менее значимой. Так, за время эксперимента количество дошкольников с низким и средним уровнем отношения к предметному миру сократилось на 6% в общей сумме, за счет этого незначительно увеличился процент дошкольников с высоким уровнем отношения к предметному миру (61%).

3. Познавательная потребность.

На контрольном этапе в экспериментальной группе определяется значительное увеличение дошкольников с сильно выраженной

познавательной потребностью (на 19%), в то время как в контрольной группе на 3%.

При этом, важно отметить, что изменения произошли не только в количественных показателях, но и в качественных результатах. Так, как отмечают родители и специалисты, работающие с дошкольниками, в процессе коллекционирования дошкольники показали интерес не только к получению конкретных знаний (задавая вопросы или обсуждая объекты коллекционирования), но и проявляли самостоятельность в поиске знаний (изучали энциклопедии, просили найти дополнительные видео материалы в интернете, предлагали варианты презентации объектов коллекционирования, проявляли инициативу, рассказывая о результатах работы над коллекцией) и т. д.

Проведенное исследование показало следующие результаты:

1. Составляющими познавательной активности старших дошкольников можно назвать такие характеристики как познавательный интерес, отношение к предметному миру и познавательная потребность.

2. Коллекционирование – эффективная форма работы по развитию познавательной активности старших дошкольников. Однако, учитывая особенности старшего дошкольного возраста и методики работы с дошкольниками, необходимо:

- учитывать интересы дошкольников (выбирать именно те объекты коллекционирования, которые интересны ему);

- создавать условия для поддержания интереса к коллекционированию как в условиях дошкольного учреждения, так и дома (способствовать взаимодействию дошкольника с родителями в поиске информации, подготовке коллекции и т. д.);

- организовывать комплексную работу, которая будет включать не только сам процесс создания коллекции, но и теоретическое просвещение, развитие коммуникативной компетенции (посещение выставок коллекций по разным новолуниям), мотивацию на поиск материалов об объектах коллекционирования (отчеты о промежуточных результатах коллекционирования), развитие творческих способностей (создание элементов коллекций), развитие логического мышления (в процессе игровой деятельности) и т.д.

Таким образом, коллекционирование может стать эффективным способом развития познавательной активности старших дошкольников, так как способствует и самостоятельной активности ребенка, и активности, стимулируемой взрослым. Причем этим взрослым может быть и педагог, и родитель. Возможность же самостоятельного выбора темы коллекции может также еще больше замотивировать ребенка на саму деятельность.

Литература

1. Веснин И.В., Шинкарева Л.В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления // Гаудеамус. – 2005. – Т. 2. – №. 8. – С. 187-190.

2. Клопотова Е.Е. Возможности развития познавательной активности дошкольников в нормативной ситуации // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 95-102.

3. Пособчук О.Н., Чехлыстова Т.В., Лесунова В.В. Развитие познавательной активности дошкольников посредством коллекционирования // Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2016. – № 10. – С. 100-102.

4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

5. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206с.

6. Теплова Ю.А. Коллекционирование как средство развития познавательной активности старших дошкольников // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. – Чита, 2016. – С. 187-190.

7. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала дошкольника / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 4. – С. 4-13.

Измайлова Г.Р.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
gizmail77@yandex.ru

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКОГО LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ

В настоящей статье автор рассматривает LEGO-конструирование как средство выявления и развития творческого и умственного потенциала детей дошкольного возраста. Рассматривается влияние LEGO-технологий на развитие игрового процесса современного ребенка и методы обучения в процессе игры.

Ключевые слова: сенсорное развитие, LEGO-конструирование.

Детская игрушка, как все чем пользуются люди, со временем изменяется и усовершенствуется. Так упоминание о детских кубиках относится к первому веку до нашей эры. И только в 17 веке на кубиках нарисовали буквы. Конструктор LEGO, который явился логическим продолжением кубиков, был создан в 30-х годах прошлого века в Дании и с тех пор занимает заслуженное место среди игрушек детей всего мира. Российская педагогика, признавая традиции прошлых лет, следит за актуальными на сегодняшний день педагогическими разработками, одной из которых является LEGO-конструирование, поэтому в 2013 году данный вид конструирования был включен в ФГОС ДО. Современный конструктор LEGO – это многофункциональное оборудование, которое используется в пяти образовательных областях ФГОС ДО: речевое, познавательное, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное и физическое развитие [2].

Конструирование в детском саду было всегда, но если раньше приоритеты ставились на развитие мелкой моторики и конструктивного мышления, то теперь в соответствии с новыми стандартами необходим новый подход. ФГОС, подчеркивая преемственность целей дошкольного образования, предполагает разработку и использование новых развивающих образовательных технологий, одной из которых является LEGO.

LEGO-конструирование – это актуальное и эффективное средство развития разных сторон личности ребенка: мышления, внимания, креативности и многого другого. Детей он привлекает своим разнообразием, красивыми и яркими деталями. Родителям он нравится тем, что ребенок, конструируя одновременно и играет, и развивается. LEGO-конструирование существенно влияет на развитие способностей детей и способствует выявлению их талантов как технического, так и математического плана.

LEGO-конструирование делает творческую личность более успешной. Творя из LEGO, у ребенка развиваются умственные способности, самостоятельность, возникает желание решать творческие задачи. Использование LEGO способствует развитию у детей сенсорных представлений и эталонов.

Игра – ведущий вид деятельности ребенка. Так, играя в LEGO, ребенок не замечает, как учится и открывает для себя богатый мир творчества. В игровой форме ребенок осваивает устный счет, ориентировку в пространстве, учится дифференцировать детали по цветам, формам. От простых кубиков ребенок переходит к наборам, состоящим из геометрических фигур, затем появляются первые механизмы. Очень важным моментом является организация работы в коллективе, формирование умения распределять обязанности, брать на себя роли и четко выполнять правила поведения. Благодаря этому воспитатель может включить игру в исследовательскую и экспериментальную деятельность.

Обычная игрушка при всей своей значимости дает ребенку готовое решение, ребенку не надо думать над тем какой она должна быть. Подобные игрушки воспитывают детей-потребителей, а не детей-творцов. В противоположность классической игрушке набор LEGO заставляет ребенка творить и созидать. С детства ребенок приучается к мысли, что для того, чтобы поиграть он должен сделать для себя игрушку.

Цель нашего исследования: выявить возможность сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста посредством организации психолого-педагогического сопровождения, основанного на использовании LEGO–конструирования.

Объектом исследования является процесс сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с помощью LEGO–конструирования.

Гипотеза исследования: строится на предположении о том, что более эффективному сенсорного развитию младших дошкольников способствует психолого-педагогическое сопровождение данного процесса, основанное на использовании LEGO–конструирования.

Проблема исследования: является ли психолого-педагогическое сопровождение сенсорного развития детей младших дошкольников, основанное на LEGO-конструировании эффективным.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе и на этой основе конкретизировать понятия «сенсорное развитие», «LEGO–конструирование».
2. Определить критерии и соответствующие им уровни сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.
3. Разработать и апробировать систему психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с помощью LEGO–конструирования.
4. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с помощью LEGO–конструирования.

База исследования: ГБОУ Школа № 1234 г. Москвы, две группы детей младшего дошкольного возраста.

В качестве диагностического инструментария исследования начального уровня сенсорного развития мы использовали следующие методики (таблица 1).

Таблица 1

Диагностика уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста

Методика	Автор	Цель
Группировка игрушек	Венгер Л.А.	Выявление уровня развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов
Коробка форм	Стребелева Е.А.	Проверка уровня развития практической ориентировки на форму
Разбери и сложи четырехсоставную матрешку	Стребелева Е.А.	Проверка уровня развития ориентировки на величину
Цветные кубики	Стребелева Е.А.	Выявление уровня развития восприятия цвета

Далее мы посчитали результаты проведенных методик и представили их в таблице (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики уровня развития восприятия сенсорных эталонов детей младшего дошкольного уровня (констатирующий этап)

Методика	Уровень развития (кол-во детей)		
	Низкий	Средний	Высокий
Группировка игрушек	9	12	0
Коробка форм	5	16	0
Разбери и сложи четырехсоставную матрешку	5	16	0
Цветные кубики	8	13	0

Таким образом, из результатов исследования мы видим, что у детей младшего дошкольного возраста отсутствует высокий уровень развития восприятия сенсорных эталонов, что говорит о необходимости проведения целенаправленной работы в этом направлении.

В качестве формирующего этапа эксперимента мы планируем проводить с младшими дошкольниками систему занятий по ознакомлению с разными сериями LEGO-конструктора, обучению постройкам и их обыгрыванию, а также формированию в процессе данной работы сенсорных эталонов.

В работе с младшими дошкольниками можно использовать следующие примеры развивающих игр с LEGO:

1. «Скажи, какого цвета?». В этой игре детям дается кубик, и под музыку они его передают друг другу. На ком музыка остановилась, тот и говорит какого цвета кубик. Эта игра на внимание и на развитие сенсорных эталонов (цвет).

2. «Построй такую же башню». Дети учатся работать по образцу и по памяти. Развивается память и образное представление.

3. «Чего не стало?». В этой игре детям показываются детали. Затем они закрывают глаза, и одна деталь «исчезает». Дети угадывают какая деталь пропала.

Очень нравится детям собирать LEGO-композиции по тематическим неделям. Например: неделя «Дом. Семья» - дети строят целую улицу, а жильцы выполняют каждый свою работу. Кто сидит на стуле, кто поднялся по лестнице, а кто катается на горке. И самое интересное, что дети во время игры могут поменять, достроить, сделать постройку так, как необходимо им в этот момент. Ведь конструктор тем и хорош, что можно реконструировать снова и снова, всегда получается что-то новое. Также детям очень нравится собирать и играть в «Зоопарк», «Автопарк» и другие тематические игры, где попутно изучаются и повторяются немаловажные знания, как правила этикета, поведения в общественных местах, а также правила дорожного движения.

Интересным решением может стать создание LEGO-стены, где ребята могли бы проявить большую фантазию и креативность, а их постройки можно представить в плоскостном ракурсе.

В ходе конструктивной деятельности с LEGO дети становятся строителями, архитекторами и творцами. Играя, они придумывают и воплощают в жизнь свои идеи. Начиная с простых фигур, ребенок продвигается все дальше и дальше, а, видя свои успехи, он становится более уверенным в себе и переходит к следующему, более сложному этапу обучения.

В настоящее время LEGO-конструктор постоянно усовершенствуется, появляются новые компоненты и наборы. С помощью LEGO снимаются мультипликационные фильмы. Дети придумывают и собирают из деталей героев и обыгрывают сюжет. Такой мультфильм намного интереснее и веселее смотреть вместе с друзьями, ведь он создан по детским запросам и в него вложено их творчество.

Таким образом, одной из развивающих технологий в образовательном процессе детского сада является технология LEGO, которая способна сделать развитие творческой личности более успешной.

Литература

1. Комарова Л.Г. Строим из Lego: Моделирование лог. отношений и объектов реал. мира средствами конструктора Lego. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. – 81 с.

2. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования / А.И. Савенков, Н.С. Муродходжаева, Н.Б. Полковникова, О.В. Цаплина // Методист. – 2017. – №9. – С. 61-66.

3. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206с.

4. Цаплина О.В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.И. Ключко. 2016. – С. 442-446.

5. Information technologies in education: forming the competences of the future / Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. Т. 7. № 4.7. – С. 276-282.

Кофан А.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
nastya-kofan@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

В статье предоставлено исследование развития восприятия сенсорных эталонов у младших дошкольников в дидактических играх. В статье рассматриваются основные понятия, аппарат исследования, а также предоставлены результаты констатирующего этапа исследования. Описана программа развития восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками в дидактических играх. Основное внимание автор уделил процессу выбора, подготовки и проведению системы дидактических игр.

Ключевые слова: развитие, восприятие, сенсорные эталоны, дидактическая игра, младший дошкольник.

The article provides a study of the development of perception of sensory standards in younger preschoolers in didactic games. The article discusses the basic concepts, research apparatus, and also provides the results of the ascertaining phase of the study. A program for the development of perception of sensory standards by younger preschoolers in didactic games is described. The author focused on the process of selecting, preparing and conducting a system of didactic games.

Key words: development, perception, sensory standards, didactic game, younger preschooler.

С помощью восприятия как психологического процесса в сознании ребенка формируется целостное отражение предмета. Восприятие объединяет свойства предмета и формирует представление о целом предмете. От того, как будет развито восприятие, будет зависеть уровень развитие других психических процессов. Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития восприятия: ребенок обращает внимание только на то, что находится в области его восприятия; его переживания в этом возрасте связаны с объектами, которые он воспринимает.

Процесс восприятия связан с формированием представлений о форме, величине, цвете, запахе, вкусе, а также о положении в пространстве. Такие представления называются сенсорными эталонами. С их помощью ребенок лучше распознает свойства предметов.

Труды многих ученых посвящены проблеме исследования восприятия (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова и др.).

В практике существуют противоречия между сензитивностью периода младшего дошкольного возраста для развития восприятия и недостаточностью применения разного рода игр для развития сенсорной сферы ребенка, а также между большим выбором игровой продукции на рынке и незнанием воспитателей об ассортименте дидактических игр для младшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать, апробировать и опытно-экспериментальным путем подтвердить эффективность влияния системы дидактических игр на развитие восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками.

Гипотеза исследования: развитие восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками связано с применением системы дидактических игр.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы по развитию восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками в психолого-педагогической литературе и на основе данного анализа конкретизировать или сформулировать понятия «восприятие» и «сенсорный эталон».

2. Выделить и охарактеризовать основные критерии, показатели и уровни развития восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками.

3. Опытно-экспериментальным путем подтвердить или опровергнуть эффективность разработанной системы дидактических игр в процессе развития восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками.

По мнению С.Л. Рубинштейна «восприятие – это чувственное отражение явления или предмета, которое воздействует на органы чувств» [3]. Под сенсорными эталонами понимаются, выделенные человечеством в процессе общественно-исторической практики, системы чувственных качеств

предметов, которые усваиваются ребенком в ходе онтогенеза и применяются в качестве внутренних образцов при обследовании объектов и выделении их свойств [1].

Дидактическая игра – это учебные занятия, организуемые в виде учебных игр или игровых занятий, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценивания (Кругликов В.Н.).

В нашем эксперименте участвует 50 детей в возрасте от 3 до 4 лет: 25 детей в контрольной группе (13 мальчиков, 12 девочек) и 25 детей в экспериментальной (11 девочек и 14 мальчиков).

Для решения задач исследования и проверки гипотезы мы определили уровни развития восприятия величины, формы и цветового восприятия с помощью трех методик: методика «Разбери и сложи матрешку» (автор - Е.А. Стребелева) [2], методика «Поиграй с цветными кубиками» (автор - Е.А. Стребелева) [2], методика исследования зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры» [4].

Результат исследования уровня развития цветового восприятия по методике исследования «Поиграй с цветными кубиками» Е.А. Стребелевой в экспериментальной и контрольной группах показал, что большинство детей имеют средний уровень развития цветового восприятия (13 детей в экспериментальной группе и 12 детей в контрольной группе). Также присутствует низкий уровень развития (в экспериментальной группе – 6 детей, в контрольной группе – 6). Остальные дети имеют высокий уровень развития цветового восприятия.

Анализ результатов исследования уровня развития восприятия формы по методике исследования зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры» в экспериментальной и контрольной группах показал, что большинство детей имеют низкий уровень (11 детей в экспериментальной группе и 10 детей в контрольной). Средний уровень развития восприятия формы имеют 8 детей в экспериментальной группе и 9 детей в контрольной. Остальные дети имеют высокий уровень развития восприятия формы.

Результат методики «Разложи и сложи матрешку» Е.А. Стребелевой, направленный на исследование уровня развития величины, свидетельствует о том, что большинство детей имеют средний уровень развития восприятия величины (11 человек в экспериментальной группе и 12 человек в контрольной). Однако много детей имеют низкий уровень (7 человек в экспериментальной и 6 детей в контрольной группе). Остальные дети имеют высокий уровень развития восприятия величины.

Результат проведенных методик выявил, что у большого количества детей присутствует низкий уровень развития восприятия. Следовательно, необходимо провести ряд занятий, которые будут направлены на развитие восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками. С этой целью

нами была разработана и внедрена система целенаправленных дидактических игр, которая строилась на основе трех блоков: восприятие формы, восприятие величины, цветовое восприятие. Для каждого блока были подобраны соответствующие дидактические игры, которые подходят по возрасту, соответствуют интересам детей, имеют привлекательный вид, направлены на разный уровень сложности. Также были определены задача и тип каждой игры. Данная программа состояла из шести занятий, в которые включены дидактические игры на развитие цветового восприятия, восприятия формы и величины.

Для развития цветового восприятия были взяты игры, направленные на развитие умений: различать цвета, группировать детали по цвету, сопоставлять цвета, сравнивать предметы по цвету («Собери капельки в стакан», «Пазл с цветными кнопками», «Подбери цвет каждому предмету» и др.).

Для развития восприятия формы мы взяли игры, направленные на развитие и формирование умений: зрительно различать форму геометрической фигуры, сопоставлять фигуру с отверстиями, соотносить предметы по форме методом наложения, группировать предметы по форме («Наряди матрешку», «Посади на свою скамеечку», «Подбери по форме» и др.).

Для развития восприятия величины нами были выбраны игры, направленные на развитие умений: подбирать вкладыш по размеру, классифицировать предметы по величине, ставить игрушки по величине, зрительно определять величину фигуры («Грибочки в лесу», «Семья», «Вкладыши по возрастанию», «Расставьте игрушки по величине» и др.).

Также нами была создана специальная развивающая предметно-пространственная среда в группе детского сада, основная задача которой развитие восприятия сенсорных эталонов младшими дошкольниками [5]. Именно эти игры наиболее подходят для развития цветового восприятия, восприятия величины и формы. Дидактические игры проводятся в свободное время от занятий, один раз в неделю либо со всей группой сразу, либо с подгруппой детей. Продолжительность данных занятий примерно 15-20 минут. Содержание и правила игр с каждым занятием усложняются. Для проведения игр был подготовлен красочный дидактический материал: закуплены необходимые материалы, а некоторые дидактические игры были сделаны своими руками.

На занятиях использовались принципы: доступности, последовательности, наглядности. Применялись такие методы, как игровой, наглядный. Также использовался прием создания игровой ситуации. При проведении занятий мы создавали игровую ситуацию, в которой дети каждый раз отправляются в волшебную страну. Попав в волшебную страну, дети играют в дидактические игры, направленные на развитие восприятия

сенсорных эталонов. Младших дошкольников перед каждой игрой знакомят с содержанием игры, демонстрируют дидактический материал, а далее объясняются правила игры в доступной форме. Педагог демонстрирует игровые действия, чтобы научить детей правильно их выполнять, а в ходе игры выступает в качестве играющего для помощи детям. Далее обсуждаются итоги каждой игры с детьми.

Для примера рассмотрим одно из проведенных занятий.

Наше занятие называлось «Волшебная природа». Цель данного занятия: развитие восприятия сенсорных эталонов. Задачи: развивать умения различать цвета, умения группировать детали по цвету; формировать знания детей о геометрических фигурах и уметь называть их; развивать восприятие величины.

В начале занятия мы рассказали детям, что они сейчас отправятся в волшебную страну природы, где местным жителям срочно нужна помощь. Ребят позвали в импровизированный поезд, сделанный из стульев. Для создания эффекта реальности происходящего мы включали звук движущего поезда и песню. Затем все вышли из поезда под звуки сказочной музыки. Дети увидели игрушечного ёжика, который сказал, что здесь прошел волшебный дождь, и попросил ребят разложить капли дождя по цветам в стаканчики, т. к. эти капли нужны, чтобы лечить животных. Это и есть первая дидактическая игра, которая называется «Собери капельки в стакан». Ребята справились с заданием, называя цвета и раскладывая кружочки по стаканчикам. Решив данную задачу, дети шли дальше, а мы им сообщили, что дождик был грибной, поэтому выросли грибы, но пропускать они нас не хотят. Грибок ожил и сказал, что они нас пропустят, если ребята поставят их по росту. Это вторая дидактическая игра «Грибочки в лесу». Проводя эту игру необходимо, чтобы сначала дети показали самый большой, средний и маленький грибочки. Далее нужно расставить грибочки по порядку, от большого к маленькому. Дети успешно справились с этим заданием. Мы идем дальше. и дети видят, что на столе лежит рамка-вкладыш, из которой вытащены детали. Эта третья дидактическая игра «Цветные фигуры-вкладыши». Мы сказали им, что это волшебные геометрические цветы, которые кто-то выдернул. Нам придется помочь и посадить цветочки на место. Каждый ребенок брал фигуру, рассматривал, называл ее и вставлял в нужное отверстие. При трудностях мы помогали детям. Похвалив детей, мы пошли на поезд под музыку, чтобы отправится домой. Потом мы кратко обсудили проведенные игры. Детям понравилось, что весь процесс сопровождался мелодиями; с ними разговаривали животные; был представлен яркий демонстративный материал; перед ними была поставлена интересная задача; придуман занимательный сюжет. Все это делает занятие эффективным.

Таким образом, результат нашей опытно-экспериментальной работы еще до конца не исследован, но разработанная программа занятий для

младших дошкольников, по нашему мнению, будет эффективной и должна повысить уровень развития восприятия сенсорных эталонов младших дошкольников.

Литература

1. Запорожец А.В. Восприятие и деятельность. – М.: Просвещение, 1967. — 323 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. Материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2007. – 164 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство Питер, 2019. – 713 с.
4. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 624 с.
5. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.И. Ключко. 2016. – С. 577-582.
6. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.

Скопцова Н. С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ns_sweet@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена теме особенностей развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников. Актуальность проблемы оценки уровня развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников, связана с тем, что этот возраст является кризисным в становлении психических

функций. Поэтому степень формирования эмоционального интеллекта в это время, сказывается на развитии ребенка и его социализации в последующие периоды.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, методики развития эмоционального интеллекта.

The article is devoted to the peculiarities of emotional intelligence development in older preschoolers. The relevance of the problem of assessing the level of development of emotional intelligence in older preschoolers is associated with the fact that this age is a crisis in the formation of mental functions. Therefore, the degree of formation of emotional intelligence at this time affects the development of the child and its socialization in subsequent periods.

Keywords: emotional intelligence, senior preschool age, methods for developing emotional intelligence.

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации, предусматривает, что в дошкольном образовательном учреждении, среди направлений образования детей выделяется их психосоциальное развитие и развитие у них эмоционального интеллекта. Материал, приведенный в данной публикации - результат анализа специализированной научной литературы в области психологии, посвященной изучению эмоционального интеллекта у старших дошкольников.

Как утверждают исследователи, впервые понятие эмоциональный интеллект было введено в научный обиход американскими психологами: Джоном Майером и Питером Сэловеем. В их авторской трактовке эмоциональный интеллект - «способность воспринимать и выражать эмоции, понимать их и объяснять, ассимилировать эмоции и мысли, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей» [3, с. 52]. Проблемой изучения эмоционального интеллекта занимались как российские, так и зарубежные исследователи: И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулумен, Дж. Мэйер, Д. Карусо, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин и другие. Другая группа ученых, занималась изучением осознания детьми собственных эмоций и эмоций других людей (Г.М. Бреслав, Е.И. Изотова, Я.З. Неверович, М.А. Нгуен, О.М. Прусакова, А.М. Щетинина и др.).

При этом, среди исследователей не существует единых взглядов на сущность и структуру эмоционального интеллекта. Мы можем сказать, что эмоциональный интеллект рассматривается как сложное интегративное образование, включающее способности индивида адекватно выражать собственные эмоции, опознавать и правильно оценивать эмоции других людей, регулировать эмоции и свое поведение в социуме.

В связи с вышесказанным, мы согласны, с определением М.А. Нгуен, которая предлагает рассматривать эмоциональный интеллект у старших дошкольников как: «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека,

учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [4, с.32].

При этом М.А.Нугейн отмечает, что о формировании эмоционального интеллекта у дошкольников можно говорить тогда, когда дети начинают ориентироваться на эмоции окружающих людей и выстраивают свое поведение в соответствии с ними. Лишь опираясь на эмоции свои и других людей, ребенок учится ориентироваться на внешний мир, получая полезную информацию о том, что действительно происходит [4, с.46].

Таким образом, мы можем говорить о том, что развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников во многом зависит от того, как с ним взаимодействуют взрослые, в частности родители и воспитатели в детском саду.

По мнению И.А. Пазухиной, импульсивность детского поведения вытекает из того, что ребенку сложно управлять своими чувствами, что может приводить к проблемам во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Поскольку дети по природе своей эгоцентричны, им сложно оценивать происходящее с позиции другого человека. Поэтому так важно обучать детей «взгляду со стороны», чтобы он мог по-иному оценить собственные мысли, чувства и поведение» [2, с.3]. В этом тезисе, мы уже видим, что автор использует термин «обучение», что в свою очередь предполагает развитие когнитивных функций.

Отметим, что в работе Прусаковой О.С. «Генезис понимания эмоций», отмечается, что в дошкольном возрасте у детей появляется способность понимать эмоции, за счет усложнения модели психического уже в пятилетнем возрасте, при этом старшие дошкольники способны передавать в рисунках собственные эмоции и эмоции других людей [6, с.20].

Исследования показывают, что к старшему дошкольному возрасту уровень понимания детьми эмоциональных состояний повышается, при этом восприятие экспрессии становится более дифференцированным (дети могут с точностью оценивать переживания окружающих), а также увеличиваются активный и пассивный словарь обозначения эмоциональных состояний [8]. На основании этого можно говорить о том, что в дошкольном возрасте имеются объективные предпосылки и возможности развития эмоционального интеллекта. В связи с этим, мы полагаем крайне важно проводить оценку эмоционального интеллекта детей в возрасте 5-7 лет, для того, чтобы вовремя выявить и скорректировать проблемы, если таковые имеются у воспитанников.

На основании работы И.Н. Андреевой: «Понятие и структура эмоционального интеллекта», мы можем сказать, что к основным компонентам эмоционального интеллекта относятся [1, с. 24]:

1. Когнитивный компонент. Определяется, как совокупность знаний об эмоциональном состоянии других людей, навыки осуществления самоанализа и рефлексии.

2. Эмоциональный компонент. Определяется, как умение распознавать свои эмоции, понимать и прогнозировать эмоциональное состояние другого человека.

3. Поведенческий компонент. Определяется, как способность управлять своими эмоциональными реакциями. [3, с.73]

Таким образом, мы можем говорить о том, что совершенствование эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста должно быть направлено по следующим сферам развития:

1. Развитие знаний об эмоциональных особенностях различных людей, с которыми может встретиться ребенок в повседневной жизни;

2. Обогащение практики самоосознания (распознавания собственных чувств);

3. Развитие саморегуляционного поведения в социуме (осознанной регуляции эмоций);

4. Развитие чувства эмпатии, самопринятия, а также приобретение коммуникативных навыков, уверенности в себе, умений разрешать конфликты.

На основании анализа теоретического материала, мы можем сказать, что для выявления уровня развития эмоционального интеллекта старших дошкольников специалистами в дошкольных образовательных учреждениях, используется ряд следующих методик:

- диагностическая методика эмоциональной идентификации (Е.И. Изотова);

- «Оцени поведение» (Т.Д. Марцинковская, М. Митр);

- методика дифференцированной оценки эмоционального интеллекта ребенка в процессе наблюдения;

- пробы «Дополнение фраз», «Закончи историю», «Сюжетные картинки» (О. А. Айгунова, Н. Б. Полковникова);

- методики «Три желания» и «Дорисовывание» (А. П. Сухоносов, Н. Д. Палазюк)

Все эти тесты относятся к проективным методикам, в связи с этим, мы можем сказать, что у них имеется ряд ограничений, в частности, то, что интерпретация может быть необъективной и напрямую зависит от индивидуального мнения специалиста проводившего исследования. При этом мы можем отметить и положительные аспекты проективных методов, такие как возможность, извлечь неосознаваемую ребенком информацию о самом себе и его взаимоотношениях с окружающими.

На наш взгляд достаточно информативной является диагностическая методика эмоциональной идентификации (Е.И. Изотова), поскольку она позволяет выявить следующие уровни:

- уровень восприятия экспрессии старшими дошкольниками.
- уровень понимания эмоций.
- уровень идентификации эмоций.
- уровень структуры эмоциональных представлений.
- выявление уровня сформированности произвольного выражения эмоций.

При этом методика «Оцени поведение» (Т.Д. Марцинковская, М. Митр), дает возможность оценить уровень развития эмоционального интеллекта старших дошкольников.

В связи с тем, что на сегодняшний день существует множество различных методик для анализа эмоционального интеллекта старших дошкольников, мы бы хотели выделить, что на наш взгляд наиболее оптимальной, на наш взгляд, является исследование когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента по методике Т.Д.Савенковой [5]. Это связано с тем, что на основании этой методики, появляется возможность для комплексной оценки всех компонентов составляющих развитие эмоционального интеллекта ребенка.

Также хотелось бы отметить, что важность исследования эмоционального интеллекта детей 5-7 лет, заключается в том, что, как уже отмечалось ранее, этот период обусловлен кризисом и становлением психических функций ребенка. Поэтому на данном этапе развития ребенка оценка степени формирования эмоционального интеллекта может дать возможность выявить детей, которые отстают по тем или иным параметрам развития ЭИ. В свою очередь отстающие дети могут быть направлены на коррекционно-развивающие занятия, которые помогут им наверстать сверстников и адекватно социализироваться в будущем. Как правило, в комплексы коррекционно-развивающих занятий, специалисты, включают такие направления, как: сказкотерапия, игротерапия, арт-терапия, психогимнастика.

На наш взгляд, данные направления позволяют проводить комплексную работу по развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста, поскольку в них прорабатываются все три компонента: поведенческий, когнитивный, эмоциональный. При этом стоит учитывать и то, что группы детей должны быть либо индивидуальными, либо оптимальной наполненности, для того, чтобы педагог мог уделить достаточное количество внимания каждому индивиду. В сформированные группы могут быть включены и дети с высоким и средним эмоциональным интеллектом для того, чтобы для отстающих детей был наглядный пример в лице сверстников. Педагогам дошкольных образовательных учреждений, работающим со

старшими дошкольниками, необходимо качественно оценивать особенности развития эмоционального интеллекта у детей, для того, чтобы ребенок мог успешно социализировать в будущем [7].

Для развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста необходимо систематическое проведение как специальных развивающих занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, так и специально организованных коррекционных занятий, направленных на развитие умения выражать различные эмоциональные состояния, идентифицировать эмоции и понимать мотивы социального поведения других людей.

Литература

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. Ч. 1. С. 22-26.

2. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 - 6 лет: Пособие для практических работников детских садов; автор-составитель И.А. Пазухина. СПБ.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 272 с.

3. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

4. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // Ребёнок в детском саду. 2007. № 5. С. 80-87.

5. Пархимович З.В., Савенкова Т.Д., Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности//Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. 2018. №2 (44). С. 107-120.

6. Прусакова О.С. Генезис понимания эмоций: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.М. Прусакова. М., 2005. 24 с.

7. Савенков А. И. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/ (дата обращения: 22.07.2018)

8. Савенков А.И. Психология детской одаренности. Учебник. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп.). М.; Юрайт. 2019. 334 с.

Шахвердян Е.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lena.akopyan.95@bk.ru
Петрухина О.С.
старший воспитатель ГБОУ города Москвы «Школа № 1363»,
petruhinaos@sch1363.ru

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

В статье рассматривается проблема развития произвольной памяти детей с помощью интеллектуальных игр. Представлены ресурсные возможности применения интеллектуальных игр, целенаправленно развивающих логическое мышление и память дошкольников.

Ключевые слова: память, произвольная память, интеллектуальные игры.

This article deals with the problem of developing children's arbitrary memory using intellectual games. The article presents the resource possibilities of using intellectual games that purposefully develop logical thinking and memory of preschool children.

Keywords: memory, random memory, intellectual games.

Изучение проблем развития памяти детей в настоящее время чрезвычайно актуально. Память создает, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки, без чего немыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность. Именно памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль среди познавательных процессов. Средствами развития памяти ребенка могут стать различные виды игр, т. к. именно игра является ведущим видом деятельности данного возрастного периода [4].

Но на данный момент мы видим некоторое противоречие в решение данной проблемы между:

- большим потенциалом различного рода игр в развитии познавательных процессов дошкольников и недостаточным их использованием в практике дошкольной образовательной организации;

- желанием использовать интеллектуальные игры в образовательной практике детского сада и низким уровнем игровой компетенции воспитателей.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что систематическое проведение специально подобранных интеллектуальных игр способствует ускорению процесса развития у детей старшего дошкольного возраста таких компонентов произвольной памяти, как объема и точности воспроизведения материала, а также умения пользоваться мнемическими операциями.

Цель исследования: выявить возможность развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста посредством интеллектуальных игр.

Память – это сложный психический процесс, состоящий из запоминания, сохранения и последующего воспроизведения индивидом его опыта [1]. Эффективность запоминания в игре у детей намного выше, чем в другой деятельности. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то сознательно запомнить или припомнить, можно увидеть в деятельности ребенка 5-6 лет, причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К концу дошкольного возраста, т. е. к 6-7 годам, процесс произвольного запоминания чаще всего уже сформирован. Его психологическим, внутренним признаком выступает стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические взаимосвязи в запоминаемом материале.

Переход от непроизвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции [2].

И хотя традиционно считается, что произвольная память – это новообразование школьного периода развития ребенка, мы придерживаемся мнения З.М. Истоминой, которая в своих исследованиях доказала, что в старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию, дети начинают выделять и самостоятельно развивать специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал.

Чтобы ребенок результативнее усваивал общественный опыт необходима игра. В ней формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике. Поэтому игра является главной формой организации обучения дошкольника, учитывающей его возрастные особенности и проблемно-поисковый способ получения знаний.

В нашем исследовании мы используем интеллектуальные игры, которые основаны на применении игроками своей эрудиции или интеллекта. Интеллектуальную игру мы понимаем, как индивидуальное или (чаще) коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления для познания предметной и социальной действительности в условиях ограниченного времени и соревнования [3]. Интеллектуальные игры объединяют в себе черты игровой и учебной деятельности. Использование интеллектуальных игр в процессе обучения ведет к более интенсивному развитию логических приемов умственных действий:

сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез, систематизация, сериация и т. д.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1363». В эксперименте участвовало 40 детей старшего дошкольного возраста. Сроки проведения исследования: с сентября 2019 года по март 2020 года.

В качестве основных критериев развития произвольной памяти нами были определены:

- объем воспроизведения материала;
- точность воспроизведения материала;
- мнемические операции.

Для каждого критерия развития произвольной памяти была подобрана соответствующая диагностическая методика, которая отвечала требованиям возрастной группы, а именно методика «Объем воспроизведения» (Е.Л. Яковлева); методика «Произвольное запоминание» (Я. Коломенский, Е. Панько); методика «Опосредованное запоминание» (А.Н. Леонтьев).

На основе изучения и анализа литературы по проблеме произвольной памяти старших дошкольников мы разработали цикл занятий для развития произвольной памяти старших дошкольников, включающий систему интеллектуальных игр и игровых технологий. Помимо интеллектуальных игр мы использовали игры, основанные на мнемотехники – специальной технике запоминания и припоминания, которая использует систему приемов и способов, облегчающих запоминание материала и увеличивающих объем памяти путем создания искусственных ассоциаций. В разработке наших занятий мы опирались на работы О.Н. Истратовой, Н.В. Самоукиной, Р.Р. Калининой.

Цель формирующего эксперимента: развитие произвольной памяти с помощью специально подобранной системы интеллектуальных игр и упражнений. Занятия проходили в течение 8 недель (16 занятий), 2 раза в неделю продолжительностью 20-25 минут. Форма работы – групповая, численность детей 20 чел.

В наших занятиях мы выстраивали игры в логической последовательности, от простого к сложному. Самые интересные, на наш взгляд, были приемы запоминания и припоминания из мнемотехники. В каждом занятии мы использовали по одному заданию.

Примеры игр: «Пиктограмма», «Магазин». Также на занятиях мы использовали детский вариант интеллектуальной викторины «Что? Где? Когда?».

На констатирующем этапе эмпирического эксперимента мы провели диагностику по выявлению исходного уровня произвольной памяти старших дошкольников.

Полученные результаты констатирующего этапа эмпирического исследования в экспериментальной группе представлены на рисунке 1.

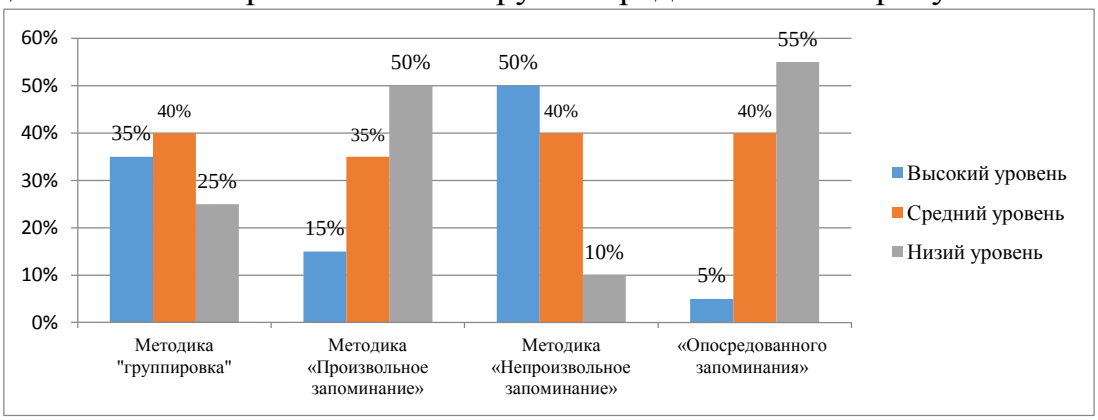


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа исследования в экспериментальной группе

Полученные результаты констатирующего этапа эмпирического исследования в контрольной группе представлены на рисунке 2.

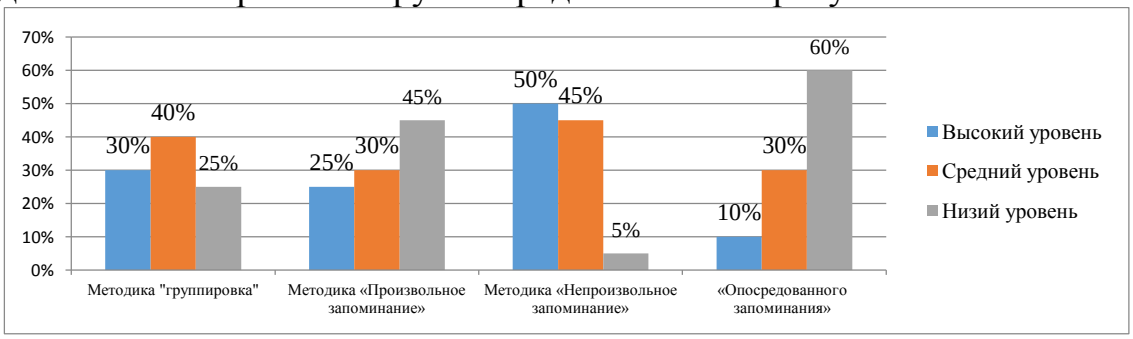


Рисунок 2 – Результаты констатирующего этапа исследования в контрольной группе

На констатирующем этапе эмпирического эксперимента результаты в экспериментальной и в контрольной группе приблизительно одинаковы.

После проведение цикла занятий с дошкольниками в экспериментальной группе мы провели заключительный этап исследования. Условия организации были максимально приближены к тем, которые создавались на констатирующем этапе.

Результаты повторного эксперимента с детьми в экспериментальной группе представлены на рисунке 3.

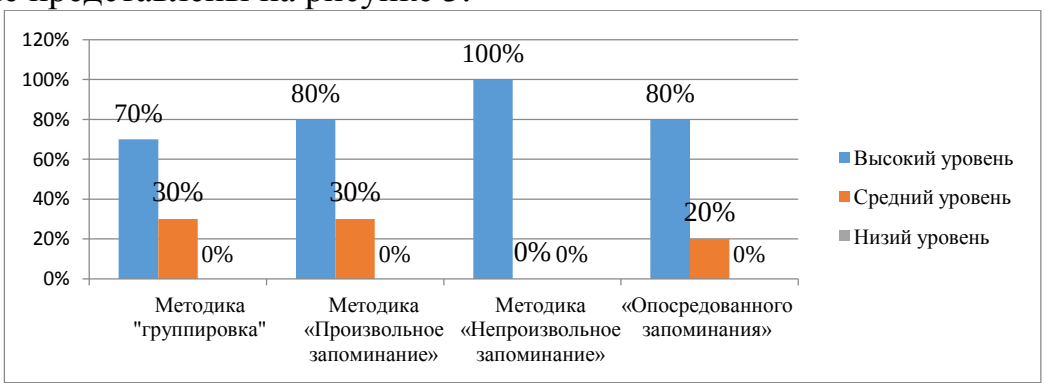


Рисунок 3 - Результаты контрольного этапа исследования в экспериментальной группе

Результаты повторного эксперимента с детьми в контрольной группе представлены на рисунке 4

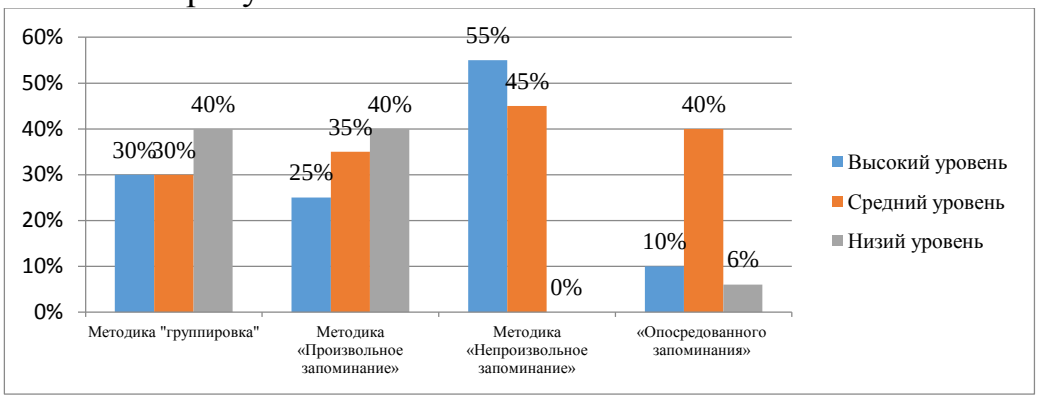


Рисунок 4 - Результаты контрольного этапа исследования в контрольной группе

Таким образом мы видим, что занятия, направленные на развития произвольной памяти, прошли успешно. У детей в экспериментальной группе наблюдается рост по всем показателям памяти. В контрольной группе изменений почти нет.

Развитие памяти у детей дошкольного возраста от непроизвольной к произвольной и от непосредственной к посредственной будет проходить успешно, если сам ребенок умеет применять соответствующие средства запоминания**,** способен сохранять и воспроизводить запоминаемый материал. Ребенок старается что-то запомнить и правильно воспроизвести только в том случае, если он сталкивается с интересной для него задачей, которая требует активного припоминания. Мы убедились, что это происходит в игре, когда цель что-то запомнить приобретает для дошкольника важный смысл, отвечающий игровым интересам.

Литература

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Просвет, 2015. 328 с.

2. Зинц Р.Т. Обучение и память. Под ред. Б.А. Бенедиктова. – Мн.: 2013. 388 с.

3. Мандель Б.Р. От «просто игры» до игры интеллектуальной: на перекрестке научных дисциплин // Вопросы культорологии. – 2006. – №5. – С. 34 – 38.

4. Средовые факторы формирования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста / И.А. Виноградова, Е.В. Иванова, О.В. Цаплина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (190). – С. 65-72.

5. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.

Якубова Е.Ю.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
elena-kostyuhina@mail.ru

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье представлена актуальность проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с помощью наглядного моделирования. Выделены и раскрыты основные определения. Аргументируется необходимость внедрения метода наглядного моделирования в непосредственно-образовательную деятельность детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: речь, связная речь, старший дошкольный возраст, модель, моделирование, наглядное моделирование.

The article presents the importance of the problem of coherent speech development in children of the senior preschool age with the help of visual simulation. Identified and disclosed the basic definitions. It reveals the need to introduce a visual modeling method directly and educational activities.

Keywords: speech, connected speech, the senior preschool age, model, modeling, visual simulation.

Речь является одним из главных приобретений ребенка в дошкольном возрасте, с помощью речи происходит становление личности ребенка. Речь – это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли (По Т.Г. Визель) [2]. Связная речь – это грамматически правильно оформленное высказывание, в котором прослеживается последовательность и логическая взаимосвязь мыслей, слов, предложений, доступность к понимаю окружающих. Основная функция связной речи – коммуникативная. С помощью связной речи осуществляется процесс общения, взаимодействия между людьми. От того, как сформирована связная речь, зависит успешность общения между собеседником. Связная речь делится на монологическую речь (высказывание одного лица) и диалогическую речь (вопросно-ответная форма взаимодействия).

Проблеме развития связной речи дошкольников уделяли огромное внимание педагоги, такие как: К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина, Е.М. Струнина и др. Также свой вклад внесли такие выдающиеся психологи, как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.Н. Лисина. В данных исследованиях выделяется главная идея о необходимости обучения детей дошкольного возраста связной речи, умению рассказывать, описывать какой-либо предмет или явление.

В старшем дошкольном возрасте развитие связной речи является актуальной проблемой, так как приближается период подготовки к новому уровню образования – школьному обучению. Овладение связной (диалогической и монологической) речью является главным достижением речевого развития детей дошкольного возраста.

На сегодняшний момент связную речь ребенка старшего дошкольного возраста можно представить таким образом:

- присутствуют аграмматизмы;
- имеет ограниченный словарный запас (пассивный словарь шире, чем активный);
- предложения состоят из простых слов, чаще одно-двухсловное предложение («ситуативная речь»);
- возникают трудности в диалогической речи (не умеет построить краткий или развернутый ответ, сформулировать вопрос собеседнику);
- имеются проблемы в монологической речи (не умеет составить описательный или сюжетный рассказ, пересказ текста);
- не умеет строить логическое обоснование своих мыслей, утверждений.

Полностью сформированная связная речь наблюдается у детей старшего дошкольного возраста сегодня достаточно редко. В связи с этим, педагог должен постоянно совершенствовать свои умения и навыки в работе с современными детьми, у которых наблюдаются проблемы с речью. Необходимо подбирать более актуальные, эффективные методы и приемы работы с детьми дошкольного возраста, которые должны соответствовать стандартам образования.

Данные современные реалии определили актуальность исследования, которая видится нам в противоречиях между:

- необходимостью развития связной речи современных дошкольников в связи с общим низким ее уровнем, как показывают многие исследования последних лет: К.А. Кравцова (2011), Л.А. Пашковская (2002), А.А. Соколова (2006), Е.Н. Судакова (2009), и недостаточностью использования альтернативных методов ее развития;
- возможностью использовать ресурсы образного мышления для развития связной речи дошкольников и отсутствием необходимых компетенций у педагогов в применении методов моделирования в данной работе.

Выявленные противоречия помогли обозначить проблему исследования, которая заключается в определение особенностей развития связной речи в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста наглядному моделированию.

Цель исследования – определить особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе наглядного моделирования.

Объект исследования – связная речь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе наглядного моделирования.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы по развитию связной речи детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе и на этой основе конкретизировать понятия «связная речь», «моделирование», «наглядное моделирование».
2. Определить критерии и уровни развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать и апробировать систему работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством обучения методу наглядного моделирования.
4. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе наглядного моделирования.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что обучение методу наглядного моделирования может повысить уровень развития монологической связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Развитие связной речи должно начинаться с раннего возраста ребенка. Чем раньше начинается работа по развитию речевой деятельности, тем быстрее и успешнее проходит процесс овладения речью в целом, тем самым помогая ребенку в установлении контакта со сверстниками и взрослыми. Развитие связной речи должно осуществляться и в повседневной жизнедеятельности, и в специально созданных условиях. Важно развивать связную речь, так как с помощью нее ребенок успешно социализируется в общество, взаимодействует со сверстниками и взрослыми, осваивает определенные правила и нормы поведения в социуме, что необходимо для развития личности в целом.

Наглядное моделирование один из методов развития связной речи в дошкольном возрасте. Моделирование, по мнению Л.А. Венгера, это деятельность, которая носит символический характер и предполагает изучение модели объекта. Модель – это образ (схема, чертеж, график), который в наглядной форме воспроизводит скрытые свойства и связи какого-либо процесса или явления [1]. Разработкой и изучением метода наглядного моделирования занимались такие психологи и педагоги, как В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, В.П. Глухов, Т.В. Большева, Л.Н. Ефименкова, О.В. Цаплина [5].

Данными учеными исследовались разные виды моделей, например, сенсорно-графические схемы (Воробьева В.К.); предметно-графические

схемы (Ткаченко Т.А.); блоки-квадраты (Глухов В.П.); коллаж (Большева Т.В.); схема составления рассказа (Ефименкова Л.Н.).

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [4]. В старшем дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является ведущим, главной единицей является «образ». При работе с детьми данного возраста, необходимо использовать наглядность, для успешного усвоения учебного материала. В настоящее время наглядное моделирование успешно используется педагогами в совместной деятельности с детьми на занятиях по развитию речи. Данный метод развивает не только речевые возможности детей, но и их психические функции, такие как творческое воображение, мышление, память, мелкую моторику пальцев рук. На сегодняшний момент разработаны примерные образовательные программы ДО в соответствии с ФГОС, где широко представлено использование метода наглядного моделирования:

- образовательная программа дошкольного образования «Развитие» под редакцией Булычевой А.И.;

- парциальная программа «Развитие речи дошкольников» под редакцией О.С Ушаковой.

Согласно дидактическим принципам педагогики, наглядность является одним из главных из них в дошкольном возрасте. Наглядное моделирование – это метод повышения эффективности работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста. Во-первых, данный метод оказывает на детей большое положительное впечатление, вызывает интерес. Во-вторых, при использовании символов, схем, дети быстрее запоминают материал. В-третьих, если использовать графическую аналогию, дети учатся выделять основное. При этом наглядное моделирование развивает умственную способность, что необходимо для решения речевых и интеллектуальных задач.

Технология наглядного моделирования состоит из этапов, которые происходят в определенной последовательности, с постоянным повышением самостоятельного участия детей дошкольного возраста в данном процессе. Следовательно, выделяются этапы моделирования:

- усвоение и анализ сенсорного материала;

- перевод его в знаково-символический язык;

- работа с моделью [3].

Этапы работы со схемой-моделью:

1. развивать у детей умение заменять ключевые слова на знаки-символы; развивать умение зарисовывать предметы, явления природы буквами, простыми словами, если сформирован навык чтения и письма;

2. самостоятельно заполнять схему-модель с помощью знаков-символов;

3. использовать схему-модель, как план пересказа.

Метод наглядного моделирования может широко использоваться в образовательной деятельности, например, в проведении физкультурных минуток, в дидактических играх, в составлении календаря наблюдений за природой и т. д.

Использование моделирования способно облегчить процесс изучения стихотворений, разгадывание загадок, т. к. дети самостоятельно могут их воспроизвести, посмотрев на символы или схемы. Составление наглядных схем облегчает процесс пересказа, дети научаются строить высказывание, отвечать полным предложением, таким образом развивается связная монологическая речь.

Литература

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 225 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М.: Издательство: В. Секачев, 2019. – 276 с.
3. Панфиленко Г.И., Кудрина Л.В., Кислинская Н.П., Лагоша Г.Е. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международная научная конференция (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 74-77.
4. Пилипенко Т.В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников // Образование и воспитание. – 2018. – №1. – С. 22-25.
5. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования / А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Н.Б. Полковникова, П.В. Смирнова, Н.С. Муродходжаева, Т.Д. Савенкова. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2019. – 122 с.
6. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.
7. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания / А.И. Савенков. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Национальный книжный центр, 2017. - 240 с.
8. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей//Педагогика. 1999. -№ 3. -С. 97-101

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Поставнев В. М.
к.псх.н., доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
vpostavnev@mail.ru

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема различий в ориентации на здоровый образ жизни студентов гуманитарных и технических вузов. Отмечается, что особенности ориентаций на здоровый образ жизни студентов, в значительной мере обусловлены содержанием их образования. Показано, что «иммунитет» от вредных привычек студентам педагогических вузов обеспечивает специфика его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровье молодежи, ориентации, студенты, психоактивные вещества, представления о здоровом образе жизни.

The article deals with the problem of differences in orientation to a healthy lifestyle of students of Humanities and technical universities. It is noted that the features of orientation to a healthy lifestyle of students are largely determined by the content of their education. It is shown that the specificity of their professional activity provides students with" immunity " from bad habits.

Key words: youth health, orientation, students, psychoactive substances, ideas about a healthy lifestyle.

Состояние психического и физического здоровья молодежи – одна из наиболее острых и болезненных проблем современного общества. Проблема здоровья актуальна и для молодежи России. Остается недопустимо высокий уровень смертности среди россиян трудоспособного возраста, в том числе среди молодежи. Сохраняются негативные тенденции в распространенности заболеваемости в различных возрастных группах населения России. Анализ показал, что негативная динамика наиболее выражена в подростковой и юношеской возрастной группе. Так, за период с 2005 по 2016 гг темпы заболеваемости подростков оказались в 4,1 раз выше, чем у населения в целом [1, 9]. Тревожные тенденции обнаруживаются в отношении распространения отдельных групп заболеваний, таких как вирус иммунодефицита человека, ожирение и сахарный диабет, снижение зрения [1]. Особую тревогу вызывает количество суицидов среди подростков и юношества, число которых, вместе с попытками самоубийства, за последние годы возросло на 35−37 % [5]. Растет численность детей-инвалидов: в 1981 г. их число составляло 53 тыс. человек,

на начало 2016 г. – 617 тыс. человек [8]. Учащаяся молодежь в силу специфики социально-психологических задач возраста испытывает воздействие комплекса факторов риска, несущих угрозу здоровью, а именно, вхождение в новую социальную роль, сложность в освоении содержания учебных курсов, сессионные стрессы, необходимость совмещать учебу и работу, достаточно частое нарушение режима сна и питания, гиподинамия. Согласно известной модели детерминант смертности Денвера, 27 % приходится на «биологию», 19 % – на «природную и социальную среду», 43 % – на «образ жизни», 11 % – на «службы здравоохранения».

Одним из ведущих факторов неудовлетворительного состояния здоровья молодежи в России следует назвать неприемлемо высокую распространенность таких само разрушительных видов поведения, как курение, потребление алкоголя и наркотиков, а также связанное с риском для здоровья половое поведение. Анализ причин, обусловивших резкое снижение уровня здоровья молодежи, показал, что наряду с действием объективных причин, тесно связанных с социально-экономической и экологической ситуацией в России, решающий вред здоровью молодых людей несет их собственная некомпетентность. Недостаточная осведомленность молодежи в вопросах, касающихся сохранения здоровья, и несформированность ориентаций на здоровый образ жизни являются важнейшими факторами риска потери здоровья. Таким образом, особую значимость в поддержании здоровья личности имеет здоровый образ жизни [2]. В формировании здорового образа жизни и мотиваций на укрепление своего здоровья большое значение имеет воспитание и обучение в образовательной организации, где формируются основные ориентации на тот или иной образ жизни [3, 4, 6, 7]. В этой связи представляется актуальным исследовать различия в системе ориентаций на здоровый образ жизни студентов, содержание образования которых различается по объему гуманитарных дисциплин. Наиболее существенны различия в объеме гуманитарных дисциплин между образовательными программами педагогических и технических вузов.

Обосновывается положение о некоторых различиях в информированности по вопросам здорового образа жизни студентов педагогического и технического университетов, существенном различии их ориентированности на следование в своей жизни этим ценностям. Для доказательства выдвинутой гипотезы было организовано специальное исследование особенностей ориентаций на здоровый образ жизни. В исследовании приняли участие студенты 2-х и 3-х курсов гуманитарных университетов (МГПУ и БПУ – 370 чел.) и технических университетов (МИЭТ и БГТУ – 237 чел.). Средний возраст испытуемых – 20 лет. Изучение представлений обследуемых о здоровом образе жизни, их отношение к соблюдению норм здорового образа жизни осуществлялось посредством разработанной нами анкеты, состоящей из 49 вопросов, сгруппированных в 6

смысловых блоков: представления о здоровом образе жизни, гигиена труда и отдыха, гигиена питания, физкультура и спорт, проблема психоактивных веществ, предпочтения и интересы. Полученные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить различия между студентами гуманитарного и технического университетов в определении ими понятия «здоровый образ жизни». Характеристики понятия «здоровый образ жизни», даваемые студентами гуманитарных университетов, отличались большей точностью и полнотой. Так, достаточно точные и полные ответы дали 80% студентов гуманитарных университетов и лишь 44% студентов технических университетов. При оценке соответствия своего реального поведения выделенным критериям здорового образа жизни 89% студентов гуманитарных университетов указали, что соблюдают один или несколько критериев, 11% отметили, что вообще не придерживаются никаких требований здорового образа жизни. Студенты технических университетов с меньшим энтузиазмом относятся к соблюдению норм здорового образа жизни. Так, лишь 34% соблюдают одно требование в реальной жизни, 52% не соблюдают ни одного требования, а 14% воздержались от ответа на вопрос о соблюдении ими в действительности выделенных критериев здорового образа жизни. В отношении оценок привычек будущие педагоги занимают значительно более принципиальную позицию: точнее оценивают привычки с точки зрения их полезности или вредности для человека. Представления студентов технического и педагогического вуза о здоровой пище также заметно различаются. Большинство студентов гуманитарных университетов имеют дифференцированные, гигиенически обоснованные представления о требованиях, предъявляемых к здоровой пище. И только 52% студентов технического высшего учебного заведения имеют отчетливые представления о «здоровой пище». Выявлено также, что студенты гуманитарных университетов с большим вниманием относятся к организации и качеству своего питания, более последовательны в реализации принципов здорового питания. Так, например, регулярно завтракают 58% студентов гуманитарных университетов и лишь 49% студентов технических университетов, ужин вынесен за пределы двадцати часов у 64% студентов технических университетов и лишь у 28% гуманитарных университетов. В тоже время питание всех опрошенных не отличается разнообразием: у 63% студентов гуманитарных университетов и 75% студентов технических университетов обед, как правило, состоит из одного или двух блюд. Ложатся спать до 24.00 и рассматривают режим сна как важный параметр здорового образа жизни 63 % опрошенных студентов гуманитарных университетов и 30% студентов технических университетов.

Анализ гигиенических навыков опрашиваемых показал, что студенты гуманитарных университетов с большим вниманием относятся к вопросам

соблюдения чистоты своего тела и помещений, в которых они живут. Так, среди студентов гуманитарных университетов 64% регулярно принимают душ по утрам, а среди студентов технических университетов лишь 35%. Правильный режим ухода за полостью рта соблюдают большинство опрошенных, то есть чистят зубы два раза в день. Практически 100% студентов гуманитарных и технических университетов всегда моют руки после возвращения с улицы и перед приемом пищи. Отношение респондентов к соблюдению чистоты в квартире практически не различается. Все обследуемые разделились на три равные части: одна треть ежедневно проводит влажную уборку в квартире, другая треть опрашиваемых делает влажную уборку один раз в неделю, оставшиеся студенты проводят влажную уборку в квартире от случая к случаю. К проблеме поддержания чистоты воздуха в квартире все опрашиваемые относятся с пониманием и ежедневно проветривают помещение.

Интересы студентов к разным видам спорта практически не различаются. Так каждый студент гуманитарного и технического университетов проявляет интерес к одному или двум видам спорта. Однако в занятия спортом в значительно большей мере вовлечены студенты технических университетов – 86% занимаются каким-либо видом спорта. При этом большинство отдает предпочтение плаванию, волейболу, бегу и теннису. Студенты гуманитарных университетов заметно меньше вовлечены в занятия спортом – лишь 51% регулярно получают физическую нагрузку. При этом предпочтение отдается занятиям в фитнес-клубах, теннису, бегу и бальным танцам. Вместе с тем более половины студентов, занимающихся спортом, относятся к своему увлечению спортом как к хобби. В организации своего воскресного и каникулярного времени все опрошенные ориентированы на активные формы отдыха. Однако наиболее выражен интерес к активным формам досуга у студентов технических университетов (86%), у студентов гуманитарных университетов – 73%. Закаливают свой организм 26% студентов гуманитарных университетов и 24% студентов технических университетов. Закаливают и оздоравливают свой организм посредством русской бани и сауны 56% опрошенных из технических университетов и лишь 28% из гуманитарных университетов. Очевидно, что одним из направлений деятельности по сохранению здоровья будущих педагогов должно стать вовлечение студентов в физкультурно-оздоровительное движение и обучение умениям восстановления психического и физического здоровья способами, широко представленными в национальной культуре.

Представляют интерес реакции студентов на слово «наркотики». Упоминание о наркотиках вызвало негативные чувства и мысли у 96% студентов гуманитарных университетов и 65% технических университетов. Позитивные чувства и мысли в ответ на слово «наркотики» возникли у 2,6% студентов гуманитарных университетов и 19% студентов технических

университетов. Информированность опрашиваемых студентов в вопросах вреда употребления наркотиков, их дифференциация по степени разрушительности для человека также заметно различается. Если о существовании различных наркотиков хорошо осведомлены все респонденты, то опасность употребления тех или иных наркотиков значительно точнее определяют студенты технических университетов. Причины употребления наркотических веществ оцениваются студентами гуманитарных и технических университетов практически одинаково. Главными мотивами употребления наркотиков, по оценкам обследуемых, является влияние окружающих (76% студентов гуманитарных университетов и 75% студентов технических университетов), любопытство (78% студентов гуманитарных университетов, 67% студентов технических университетов) и скука, безделье (37% студентов гуманитарных университетов, 43% студентов технических университетов). Опрос показал, что студенты гуманитарных университетов не скрывают свою осведомленность в вопросах приобретения наркотиков: более 50% опрошенных указали, что знают, где можно приобрести наркотик. В тоже время студенты технических университетов, отзывавшиеся о наркотиках с «большей теплотой», указали, что лишь каждый третий из них знает, где можно приобрести наркотик. С меньшим оптимизмом, но значительно реалистичнее воспринимают эффективность попыток убедить наркомана отказаться от наркотиков студенты технических университетов (63% не верят, что следует убеждать наркомана). Оптимистичнее на этот вопрос смотрят студенты гуманитарных университетов (48% считают, что убеждать наркомана не имеет смысла). На прямой вопрос о своем опыте употребления наркотических веществ утвердительно ответили 5,4% студентов гуманитарных университетов и 16,2% студентов технических университетов. При этом курящих среди студентов технических университетов – 27%, а среди студентов гуманитарных университетов – 22%. Самым востребованным психоактивным веществом в студенческой среде по-прежнему остаются спиртные напитки. Так, 55% студентов гуманитарных университетов употребляют спиртные напитки, из них регулярно 12%. Заметно больший интерес к спиртным напиткам проявляют студенты технических университетов. Так 94% употребляют спиртные напитки эпизодически и 20% регулярно. В роли инициаторов употребления спиртных напитков чаще выступают студенты технических университетов (38%), студенты гуманитарных университетов – 18%.

Анализ результатов опроса показал, что студенты гуманитарных университетов отличаются от своих сверстников из технических университетов более отчетливыми и дифференцированными представлениями о здоровом образе жизни. В своем поведении они последовательнее придерживаются критериев здорового образа жизни. Особенно отчетливо различия представлены в отношении испытуемых к употреблению наркотиков

и алкоголя. Студенты гуманитарных университетов занимают более взвешенную и трезвую позицию в отношении употребления психоактивных веществ. Вместе с тем опрошенные студенты из технических университетов занимают более активную позицию в вопросах организации своего отдыха. Полученные результаты позволяют нам с достаточной определенностью утверждать, что при прочих равных условиях студенты гуманитарных университетов в большей мере, чем студенты технических университетов, защищены от разрушительного влияния деструктивных форм поведения. Можно предположить, что такой «иммунитет» от вредных привычек педагогу гарантирует специфика его профессиональной деятельности, существенным моментом которой является ценностное отношение к физическому и духовному здоровью человека, искренний интерес и уважение к его внутреннему миру.

Литература

1. Здравоохранение в России 2017: Стат. Сб. М.: Росстат, 2017. 170 с.
2. Кокорина, А.Р. Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования: дис. … д-ра пед. наук. М., 2012. 459 с.
3. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова / Под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Издательство «Спутник +», 2016. 54 с.
4. Осяк С.А. Факторы, влияющие на здоровый образ жизни студентов / С.А. Осяк, Е.В. Соколова, Р.С. Чистов, Е.Н. Яковлева // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13905 (дата обращения: 03.05.2020).
5. Основные положения стратегии охраны здоровья населения РФ на период 2013-2020 гг. и последующие годы / под ред. проф. Ю.М. Комарова. М., 2013.
6. Поставнева И.В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 1(7). С. 52-59.
7. Поставнева И.В. Индивидуализация и дифференциация психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов при освоении образовательных программ по направлению подготовки «педагогическое образование» // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, № 1. 2018. С. 51-57.
8. Российский статистический ежегодник 2016. Стат. сб. М.: Росстат. 725 с.

9. Федеральная служба государственной статистики. Здравоохранение в России – 2019 г. URL: https://www.gks.ru/folder/210/document/13218 (дата обращения: 03.05.2020).

Поставнева И. В.
к.псх.н., доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
postavnevaiv@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ТЕЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ СИТУАЦИЮ УГРОЗЫ ФИЗИЧЕСКОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ

В статье рассматривается проблема формирования образа тела на ранних этапах онтогенеза в ситуации взросления, осложненной угрозой физическому благополучию ребенка. Показано, что в ситуации депривации потребности в безопасности образ тела формируется с нарушениями в когнитивном и аффективном компонентах.

Ключевые слова: образ тела, внешний облик, структура самосознания личности, угроза физическому благополучию.

The article deals with the problem of forming a body image at the early stages of ontogenesis in a situation of growing up, complicated by a threat to the physical well-being of a child. It is shown that in a situation of deprivation of the need for security, the body image is formed with violations in the cognitive and affective components.

Key words: body image, appearance, structure of self-awareness, threat to physical well-being.

Проблема психического здоровья и личностного развития в современной науке рассматривается с учетом того факта, что человек – существо телесное.

В зарубежной психологии выделилось направление исследований и практической деятельности, где исследовались вопросы развития личности в контексте формирования образа тела, ценностного отношения к своему телу. Понимание зависимости развития личности от отношения человека к своему телу стимулировало работу в этом направлении практических психологов и психотерапевтов. В их практической работе получили распространение телесно-ориентированные подходы к исследованию психики пациентов. К наиболее известным из них относятся: телесно-ориентированная психотерапия В. Райха, М. Фельденкрайса, биоэнергетика А. Лоуэна, метод структурной интеграции И. Рольф и др. Не обращаясь к анализу научности теоретических концепций, положенных в основу подходов, ориентированных на работу с телом, следует отметить, что сами практики положительно

воздействуют на отношение человека к своему телу и себе как личности в целом.

Вместе с тем, в отечественной психологии данной проблематике уделялось недостаточное внимание. Следует отметить, что традиция духовного поиска, ориентаций на духовный рост и физическое совершенство, широко представленная в российской культуре, не утратила основы для своего развития [3, 4]. Государственные образовательные стандарты, специальные государственные программы направлены на создание условий гармоничного познавательного, физического, личностного развития и социализации [1, 2]. Однако реально функционирующие институты социализации – родительская семья, детские и молодежные организации, неформальные объединения сверстников, средства массовой информации и сеть «Интернет» предлагают детям и подросткам часто противоречивые и не всегда гуманные ценности и смыслы [6, 7, 8]. Трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники, указывают на необходимость разработки не только концептуальных оснований формирования ценностного отношения к своему духовному и телесному развитию, но и на разработку конкретных индивидуально ориентированных программ психологического сопровождения телесного и духовного развития детей этого возраста.

Вопросы формирования ценностного отношения к своему телу, формирования положительного образа тела исследовались нами вместе с В.М. Поставневым на выборках детей дошкольного возраста, воспитывавшихся в условиях интернатных учреждений и в условиях семьи, а также дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [5]. Выявлена зависимость развития самосознания ребенка от формирования образа тела. Установлено, что формирование у детей эмоционального ценностного отношения к своему телу, обогащение чувственного опыта, расширение представлений о строении тела и его основных функциях в значительной мере способствовало становлению и развитию у этих детей идентичности со своим «Я». Структурные звенья самосознания – идентификация своего «Я» через свое имя, свою внутреннюю психическую сущность, тело и его физические данные, половая идентификация, психологическое время личности, имея в своей основе положительный адекватный образ тела, развиваются более динамично и становятся более устойчивыми к различным депривирующим воздействиям [5].

Настоящее статья является продолжением исследований, направленных на анализ предпосылок и условий развития самосознания на первых этапах онтогенеза, осложненных различными рисками благополучию жизни и здоровью детей. Исследование направлено на разработку вопросов диагностики и коррекции ценностного отношения к своему телу, формирования положительного образа тела в младшем школьном возрасте.

В эмпирическом исследовании приняли участие 76 детей в возрасте 10 лет, переживавших в течение одного и более месяца, угрозу своему физическому благополучию. При этом дети продолжали оставаться в семье. Использовались методы «словесный портрет» и диагностическая беседа.

Анализ результатов, полученных методом словесного портрета, показал, что для описания своей внешности испытуемые используют не более 3-5-ти признаков. В таблице представлены показатели, характеризующие частоту использования детьми 10-ти лет элементов внешности при описании собственного облика.

Таблица 1

Частота использования детьми 10 лет элементов внешности при описании собственного облика (n=76)

Элементы облика	Кол-во портретов, в которых данный элемент назван (%)	Элементы облика	Кол-во портретов, в которых данный элемент назван (%)
Тело	1,8	Волосы	13,2
Рост	7,5	Прическа	11,3
Полнота	1,8	Нос	5,6
Руки	1,8	Рот	3,7
Ноги	1,8	Уши	1,8
Лицо	1,8	Брови	1,8
Глаза	18,8	Одежда	22,6
		Другие признаки	3,6

Как видно из таблицы, чаще других элементов внешнего облика использовались одежда, глаза, цвет волос, прическа. Другие элементы внешнего облика использовались заметно меньшим числом респондентов. При этом попытка уточнить представления детей о своей внешности в индивидуальной беседе не внесла существенных изменений в полученные результаты. Конкретизации и уточнению сформированности представлений о своем теле у детей, переживших ситуацию угрозы своему физическому благополучию, способствовало использование в исследовании диагностической беседы. Анализ показал, что наряду с неблагополучием когнитивной составляющей образа тела, существенно страдает и аффективный компонент образа тела. Несформированности представлений о своих антропометрических данных сопутствует эмоционально обедненное отношение к своему телосложению. При этом телесный опыт испытуемых отличается бедностью и недифференцированностью. Показано, что дети испытывают дефицит эмоционального тепла во взаимоотношениях с родителями. Так, на просьбу психолога представить лицо и руки отца и матери

только единицы испытуемых смогли представить и описать обращенные к ним лица родителей и ласкающие руки.

Слабой осознанностью характеризуются представления детей о своем теле во времени. Лишь 65 % испытуемых смогли описать свое тело в прошлом, используя при этом только 2-3 признака. Выявлено, что большинство испытуемых не ориентированы на будущее. Они не представляют, каким их тело будет в будущем, и не проявляют заинтересованности при обсуждении этих вопросов. У испытуемых не выявлено представлений о возможностях человека управлять процессом изменения своего тела. При описании отличительных признаков тела мальчиков и девочек дети использовали ограниченное число признаков. Однако ориентации на свой биологический пол отличались определенностью и положительным эмоциональным тоном.

Таким образом, образ тела в самосознании детей 10-ти лет, переживших ситуацию угрозы своему физическому благополучию, характеризуется низким уровнем представлений о своем теле и эмоционально обедненным отношением к нему. Наиболее сформированным когнитивным компонентом образа тела являются представления о своем теле в связи с половой идентификацией.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) [Электронный ресурс] Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 03.05.2020).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М.: Просвещение, 2016. 47 с.

3. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / под ред. Рябцева В.К. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 487с.

4. Двойнин А.М. Смысложизненные ориентации религиозной личности // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 3 (22). С. 139-151.

5. Поставнев В.М. Формирование психолого-педагогической компетентности приемных родителей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. науч. тр. участников II межрегион. научно-практ. конференции, 14-15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч. 1. СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 155-161.

6. Поставнев В.М. Предикторы учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования / Материалы Всерос. науч-практ. конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. URL: http://izvesia-ippo.ru/postavnev-v-m-prediktory-uchebnoy-uspe/ (дата обращения: 03.05.2020)

7. Савенков А.И. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А.И. Савенков, В.М. Поставнев, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/ (дата обращения: 22.04.2020)

8. Сидоришин Ф.А. Психологические инициации как средство повышения эффективности межличностного общения и рефлексии у подростков во временных объединениях (на материале работы психолога в летних лагерях отдыха): дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. М.: РАО, 1998. 195 с.

Мартьянова Г.Ю.
к.псх.н., доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
g.martyanova@mail.ru

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПСИХОЛОГ – РОДИТЕЛИ» В ПРАКТИКЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В статье описывается опыт апробации консультативной технологии ведения тематической группы «психолог – родители». Рассматривается алгоритм группового консультирования взрослых по вопросам оптимального взаимодействия с детьми с ОВЗ. Приводятся данные эмпирической проверки эффективности предлагаемой технологии на очных и онлайн-группах родителей.

Ключевые слова. Психологическое консультирование, тематическая группа, ребенок с ОВЗ.

The article describes the experience of testing the advisory technology of conducting the thematic group "psychologist - parents". The algorithm of group counseling of adults on the issues of optimal interaction with children with disabilities is considered. An empirical test of the effectiveness of the proposed technology is presented on full-time and online groups of parents.

Key words. Psychological counseling, thematic group, a child with disabilities.

Большинство родителей при обращении за психологической помощью рассчитывают, что ее «получателем» станет ребенок, при этом не рефлексируя по поводу связи между детским поведением и своими собственными установками: проконсультироваться и получить совет о том, как вести себя с

ребенком проще, чем исследовать и корректировать собственные родительские позиции. Именно поэтому при организации работы с ребенком взаимодействие с его родителем направлено на предотвращение искаженного восприятия детской ситуации и, в частности, на формирование специальной «родительской компетентности». В практической психологии распространено мнение, что динамики детских изменений не будет до тех пор, пока родители не поменяют своего когнитивного и эмоционального отношения к ситуации, а именно, к той ее части, которая отражает и фиксирует связь между взрослым поведением и детским реагированием, и наоборот, поскольку эмоциональное состояние самого родителя подчас зависит от степени нарушения его ребенка [3]. Наиболее «проблемным» в этом отношении родителям требуется не просто помощь специалиста, но и участная позиция родителей, оказавшихся в подобном положении.

Одной из технологий психологического консультирования родителей является тематическая группа в формате «психолог – родители». Данная технология базируется на принципах рефлексивного консультирования в гуманистической психотерапевтической парадигме [2]. Смыслообразующий центр рефлексивного подхода – это работа с процессами осознания методом рефлексии, а ожидаемым результатом является расширение личностного (и родительского в том числе) потенциала [4]. Это не просто групповая консультация по схожей проблематике большого количества людей, это именно специальным образом организованное взаимодействие по двум линиям: психолог – группа и член группы – группа. В таком понимании основной задачей становится не просвещение взрослых, а актуализация ресурсов по выходу из трудной жизненной ситуации. Основной формой активности становится не лекционно-просветительская, а поисковая. Основной эффект достигается не за счет знания, а за счет осознания. Что и отражает суть психологического консультирования [1].

Групповой клиент консультирования, разумеется, имеет свою специфику. Сама группа внутри себя функционирует за счет механизмов идентификации, что и определяет аналоговость информационного обмена между психологом и каждым участником и между каждым участником и группой в целом. В случае необходимости коррекционных мероприятий групповая форма представляет собой качественно иную нежели при индивидуальном взаимодействии форму оказания психологической помощи. Несмотря на то, что родитель, находясь в группе, получает меньше внимания, чем при индивидуальной работе с психологом, эффективность групповой формы обусловлена рядом факторов. При первых встречах группа облегчает адаптацию к новым, неизвестным условиям. Наедине со специалистом возможна скованность, зажатость; присутствие же других родителей уменьшает напряжение, стимулирует активность и побуждает к новым действиям. Групповая форма дает возможность обратной связи и поддержки.

Признание других участников сильнее мотивирует на изменения, в опыте межличностных отношений развивается самопознание. Группа способствует более эффективной выработке иных моделей поведения, облегчает выражение чувств, побуждает к самораскрытию. Важна и информационная составляющая: члены группы делятся друг с другом не только своими проблемами и проблемами своих детей, но и реальными достижениями. Встреча нескольких людей с одной и той же проблемой создает эффект «поля», когда под действие одного фактора попадают остальные. Так, значительные успехи кого-то из родителей провоцируют у остальных ощущение собственной успешности, а идентичность проблем только усиливает этот эффект и вырабатывает дополнительное доверия друг к другу.

В настоящей статье покажем возможности применения технологии тематической родительской группы на примере семей, воспитывающих детей с ОВЗ. За основу технологии взят американский опыт ведения групп помощи родителей проблемных детей. Подобные группы преследуют цели поиска оптимальных форм детско-родительского взаимодействия через формирование сензитивности к взрослому и детскому состоянию и переживанию, результатом чего становится понимание динамики причинно-следственных связей между родительским реагированием и поведением ребенка (и наоборот) и осознание ответственности за последствия воспитательных мероприятий.

Тематической группа называется потому, что организуется под общую для всех участников проблематику. Члены группы при этом не должны сами иметь серьезных психологических проблем, но должны сталкиваться с трудностями в воспитании детей из-за их нарушений. Подбираются группы для родителей детей со схожими нарушениями и одинакового возраста, что позволяет отрефлексировать общие проблемы, усилить процессы идентификации и отреагирования. Группы состоят из 8–10 родителей, чаще матерей, которые в течение двенадцати недель посещают полуторачасовые сессии. Дискуссия является основной формой ведения группы, при этом предмет дискуссии – понимание способов взаимодействия родителей с ребенком, исходя из его возможностей и ограничений. Такая дискуссия предполагает свободное участие без стереотипных заданий и формальных процедур; ее цель в понимании факта, что поведение родителя определяет не отрицательные эмоции к своему ребенку, а низкая степень осознания его потребностей и малая возможность его принятия со своими, автономными потребностями. Ведущим родительской группы обычно выступает специалист, компетентный в конкретных проблемах детей. Так, например, группы для родителей детей с аутизмом проводит специальный психолог, свободно ориентирующийся в семейных коммуникациях аутичных детей. Основные функции ведущего – отражать все требуемые участникам группы моменты для обозначения общей проблемы, ведение конструктивной

дискуссии и ее разрешение. Отражение является основным техническим средством гуманистического подхода, проявляющееся в своеобразной трансляции слов, действий и чувств родителей. Так, при возникновении тревожности у члена группы от активности остальных, ведущий не задает вопрос: «Почему?», а возвращает парафразом его состояние: «Вижу, что Вас тревожит активность других родителей». Психолог таким образом организует адекватную ориентировку родителей в ходе решения проблемных ситуаций и направляет в требуемое конструктивное русло действия участников группы.

Во время первой встречи участники детально описывают жалобы на детей и методы, с помощью которых решаются домашние проблемы. Последующие ответы на вопрос о причинах недостижения цели этими методами не анализируются и не оцениваются вообще. Это первый момент эскалации тревоги, поскольку у родителей возникает необходимость получить правильный ответ от психолога. Но отражая эмоции членов группы, психолог объявляет, что первые сессии нужны только для обозначения проблем, а обозначение проблем не требует решения до определенного времени. Это еще один момент усиления внутреннего напряжения, создающий своеобразную контролируемую фрустрацию специалистом. Идея, которая внушается родителям на первых встречах путем искусственного вызывания негативного переживания, – ребенок плохо себя ведет потому, что плохо себя чувствует, но понять самостоятельно эту связь не может. Состояние – это причина, а действия – всего лишь результат, в связи с чем требования изменить поведение игнорируют потребности и возможности ребенка. Профессиональными действиями психолог и вызывает некое подобие данной растерянности у родителей. Через осознание родителями связи своего состояния с действиями психолога, происходит первая коррекция родительских установок, поскольку они никогда не рассматривали чувства ребенка как существенную часть проблемы. Вполне естественный вопрос – как изменить негативные чувства – ведущий переадресовывает родителям и просит ответить, исходя из собственного опыта.

На втором этапе содержание родительских сессий направлено на принятие негативных чувств ребенка и своих собственных как правомочных. Основной постулат второго этапа – испытывать противоречивые или негативные чувства к людям, в том числе, к родным и близким, нормально. Дискутируя, группа должна прийти к следующему решению: в эмоциональных проявлениях нужно быть аутентичным. Аутентичность предполагает право ребенка на любые переживания и обязанности родителя эти переживания принимать. Для осознания собственных возможностей и ограничений на искреннее и честное проявление эмоций родителям предлагается обсуждение воспитательных установок, характерных для большинства членов группы. Однако этот момент не является принципиальным для работы группы, обсуждение установок лишь дополняет

момент рефлексии своих позиций. Только после этого матерей научают «читать» симптомы детского поведения, которые могут соответствовать основному нарушению, а могут маскировать эмоциональное состояние. Психолог помогает понять, что детям одновременно нужна помощь и в регуляции своих эмоций, и в управлении своим поведением, поскольку нельзя только прекратить нежелательное поведение, нужно скорректировать переживание, лежащее в основе этого поведения. Например, если ребенок не справляется со своим гневом самостоятельно и проявляет агрессию в сторону взрослого, ему как раз в данный момент требуется разрешение родителей на выражение враждебности и помощь, чтобы ее вывести по правильным каналам.

Заключительная стадия работы группы «психолог – родители» определяет поиск методов, которые позволят ребенку выразить беспокоящее его поведение конструктивно. На этой стадии психолог может предлагать родителям готовые техники, но не настаивает на какой-либо одной как универсальной для большинства случаев. Итоговые беседы направлены на понимание символизма детского общения, выяснение тех метафорических средств, с помощью которых ребенок предлагает взаимодействие взрослому. Через такие дискуссии родители начинают развивать у себя новые способы отношения к ребенку, формировать новые методы помощи в его развитии, аутентичные и личности родителя, и состоянию ребенка.

Апробация технологии «психолог – родители» проводилась на шести группах родителей. Три группы работали в формате личных встреч, три группы – в онлайн формате. Возраст испытуемых варьировался от 25 до 32 лет. Эффективность применения технологии измерялась Q-сортировкой, которая выполнялась трижды: на первой, седьмой и заключительной встречах. Корреляции между реальной и идеальной родительской Я-концепцией служила статистическим показателем. Для сортировки применялись описания «хорошего» и «плохого» родителя. После участия в тематических группах испытуемые дополнительно тестировались проективной методикой «Родительское сочинение», результаты которой обрабатывались контент-анализом по критериям эмоционального знака, временной направленности и центрированности высказываний.

Таблица 1

Показатели Q-сортировки по выборке испытуемых

Время проведения Q-сортировки	*Очная группа*	*Онлайн-группа*
Первая сессия	0.231	0.265
Седьмая сессия	0.528	0.411
Заключительная сессия	0.617	0.543

Примечание: все значения при p <0,01

Анализ результатов Q-сортировки на первой встрече с родителями показывает конфликтность родительской Я-концепции в обеих группах. При втором измерении заметно повышение показателей, что можно рассматривать на том этапе апробации как создание мотивации перспективы и определение возможностей для совладания со своими и детскими проблемами. Сохранение позитивной динамики при заключительном тестировании подтверждает устойчивость родительской Я-концепция. Различия в группах незначимые, однако при очной работе результаты несколько выше, чем при взаимодействии онлайн. Важным является и содержание изменений выполняемой сортировки. Так, при первом замере родители своему реальному образу приписывали отрицательные характеристики (тревожный, беспокойный, виноватый и другие), в последующем стали лидировать такие качества, как терпеливый, принимающий, любящий и т. д. Менялись позиции и идеальной модели: от социально-одобряемых (нравственный) до аутентичных (заботливый, ответственный). Контент-анализ родительских сочинений показал, что проявлений эмоций по отношению к состоянию детей стали стабильными; родители смогли их описать и конкретизировать. Однако различия в группах по критериям проективной методики «Родительское сочинение» оказался существенным. Так, при очном взаимодействии с психологом у 59,5 % родителей изменились родительские стандарты, в частности, испытуемые отказались от установки сравнивать своего ребенка с другими (здоровыми). Данная тенденция встречается в 46 % случаев. У 52,5 % испытуемых повысилась значимость совместной деятельности с ребенком. Важным, на наш взгляд, является и результат возникновения мотивации позитивной перспективы в воспитании ребенка (37 % случаев), чего до начала работы группы не отмечалось вообще. Вместе с тем встречались случаи, когда родители называли среди ведущих чувств тревогу, вину или гнев как основного переживания в отношении ребенка (26,5 %). Этот факт, однако, можно рассматривать как позитивный, обозначившийся в результате рефлексии своего состояния, осознания и принятия права иметь аутентичные чувства в сложной ситуации воспитания непростого сына или дочери. Сочинения родителей онлайн-группы также свидетельствуют о происходящих изменениях. Но здесь существенными оказались показатели только принятия проблемы ребенка (47 % случаев) и изменения родительских установок в отношении достижений ребенка (32 %). Таким образом, онлайн-формат ведения тематической родительской группы оказался менее результативным в плане динамики внутреннего отношения к сложной ситуации в жизни, связанной с воспитанием ребенка с ОВЗ.

Итак, технология ведения тематической группы «психолог – родители» может быть средством психологического консультирования. Ее содержание определяет конкретные изменения в отношении родителей к ситуации взаимодействия с ребенком, а ее рефлексивная форма актуализирует ресурсы,

оптимальные для совладания с трудностями воспитания и развития ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Мартьянова Г. Ю. Принцип ориентации на нормы и ценности клиента в практике психологического консультирования // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 97–105.

2. Митасова Е. В. Опыт использования группового клиент-центрированного консультирования родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, в практической деятельности психолога-консультанта // Юридическая психология. 2019. № 1. С. 36–40.

3. Новикова Г. В. Коррекция воспитательной позиции родителей, имеющих детей младшего возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 124–125.

4. Сизикова Т. Э. Методы рефлексивного психологического консультирования / Т. Э. Сизикова, Н. А. Стунжа // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика. Кострома, 2016. № 3. С. 79–82.

Цаплина О.В.
к.п.н., доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
TsaplinaO@mgpu.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье представлено авторское видение перспектив развития современных игровых технологий в сфере образования; рассматриваются возможности использования интеллектуальных игр в образовательном процессе ребенка.

Ключевые слова: технология, игровая технология, интеллектуальные игры.

The article presents the author's vision of the prospects for the development of modern gaming technologies in the field of education; the possibilities of using intellectual games in the educational process of the child are considered.

Key words: technology, game technology, intellectual games.

В современной педагогической практике популярными являются технологии развития, обучения и воспитания. Технологией обычно называют жестко установленный порядок действий, который соответствует определенной последовательности операций и приводит к достижению запланированного результата.

Выделяют следующие отличительные особенности технологии:

– заданная цель — хорошо представленный конечный результат;

– этапность действий, которые приводят к определенному конечному результату;

– сопутствующие средства, которые обеспечивают выполнение данных действий;

– разделение технологии процесса на некоторые отдельные элементы с целью затем воссоздать данные элементы в другом месте или другими специально подготовленными людьми.

Технологическая революция привела к представлению о том, что технологизация возможна и в социальных процессах, в частности в педагогических системах и явлениях. Ее активное применение отвечает интересам оптимизации педагогического процесса, повышению эффективности образовательной деятельности и снижению затрат человеческих и материальных ресурсов. Закономерно, что понятие технология становиться дефиницией, активно используемой в словосочетании «педагогическая технология».

Педагогическая технология содержательно определяется с точки зрения разных позиций, например, как: средство учебного процесса; процесс коммуникации; многомерный, системный процесс.

В работе У.К. Селевко педагогическая технология представлена как: «…система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [4], т.е. педагогическая технология — это рационально-организованная процедура, направленная на запланированный результат.

Педагогическая технология обладает рядом отличительных качеств:

1. системность (целостность и комплексность);

2. научность (концептуальность);

3. структурированность (иерархичность, алгоритмичность, логичность, преемственность, вариативность, гибкость, процессуальность);

4. управляемость (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость).

В основном результатом технологизации учебно-воспитательного процесса стали попытки разработать технологии обучения, в меньшей степени – воспитания.

Как вид педагогической технологии выступает игровая технология – это определенная последовательность действий по отбору, разработке, подготовке игр, включению человека в игровую деятельность, осуществление самой игры, подведение итогов и результатов игровой деятельности. Главное отличие игровой технологии от игры – это наличие образовательной цели.

Россия, как и весь современный мир, вступила в новую историческую эпоху, для которой свойственна игрофикация. Сегодня разработка и внедрение в образовательный процесс игровых технологий является насущной необходимостью. Современному педагогу недостаточно уметь грамотно и методически правильно давать обучающий материал, ему также необходимо овладеть технологией эдьютейнмента (от англ. education — образование, entertainment — развлечение) – современным обучением через развлечение или увлечение, когда знания передаются в понятной, простой и интересной форме, в том числе в виде игр.

В связи с тем, что игрофикация является безусловным трендом современного образования, необходимо изучение ресурсов использования игровых технологий с точки зрения организации новых форматов и содержания этого, казалось бы, традиционного метода обучения и воспитания. Поэтому требуются компетентные специалисты по игровым технологиям, занимающиеся изучением, созданием и проведением игр для целей образования и самообразования. Сегодня необходимо заявить о скором появлении новых специализаций в сфере образования, а именно, таких специалистов как игропедагогов и игромастеров. В «Атласе новых профессий» (http://atlas100.ru/), среди новых и наиболее актуальных на ближайшие 15–20 лет, названы именно эти специальности будущего. Игромастер – это квалифицированный специалист, разрабатывающий и организующий обучающие игры, игропедагог – специалист, создающий и сопровождающий образовательные программы на основе игровых технологий.

Следует отметить, что несмотря на актуальную потребность использования игровых технологий педагогическое и родительское сообщество не всегда понимает значимость и эффективность игры как средства развития и обучения ребенка. Существует большое количество факторов, мешающих игре занять достойное место в развитии детей. В качестве таких причин недооценки важности игры в развитии ребенка можно назвать превалирование теоретического обучения детей, утилитарное использование игры, как средства или формы обучения. Все это детермировано тревожным стремлением родителей максимально гарантировать социальную успешность ребенка, предлагая ему раннее начало обучения [2].

Ученые выделяют целый ряд негативных особенностей развития игры современных детей:

– традиционная игра все меньше встречается в свободной деятельности детей;

– сюжеты и темы игр примитивны, стихийны и сумбурно сменяют друг друга, в основном они заимствуются из мультфильмов, кинофильмов, телепередач и компьютерных игр;

– содержание игр отличается ограниченностью сюжета и однообразием;

– ранний опыт игр ребенка с планшетом, массированная визуальная стимуляция может отвлекать от творческой самостоятельной игры;

– стало мало игр, которые отражают профессиональные роли человека.

Особенности современных игрушек также не способствуют развитию самостоятельной творческой игры, а именно, их натурализация и детализация; дегуманизация; автоматизация; излишнее разнообразие; использование приемов стереотипной аутостимуляции [1, 5].

В качестве эффективной игровой технологии в образовании современных детей мы видим использование разных видов и модификаций интеллектуальных игр. Многие интеллектуальные игры, которые мы традиционно так понимаем, являются шоу. К ним можно отнести «Брейн-ринг», «Своя игра», «Что? Где? Когда?», «Пентагон», различного рода интеллектуальные квесты, квизы, викторины и многое другое. Постепенно интеллектуальные игры из сферы развлекательной пришли в среду образования и заняли нишу так называемых нетрадиционных активных форм обучения.

Постановка конкретных целей и задач, наглядная визуализация прогресса, сотрудничество и, конечно, различные виды удовольствий – вот, что делает интеллектуальные игры такими увлекательными и то, чего так не хватает образовательному процессу. Как ни странно, но в классическом образовании забывают об очень простой, но безусловно значимой вещи – то, что делается, должно приносить нам радость. Дошкольники, младшие школьники, подростки и юноши – всем нравится участвовать в играх, которые используют принцип легкой конкурентной борьбы, азарт, желание и возможность выиграть, почувствовать себя успешным, продемонстрировать свою осведомленность и ум.

Интеллектуальные игры объединяют в себе два обширных понятия, как игра и интеллект. С точки зрения применения игры как метода обучения, следует понимать ее как специфическую деятельность, составляющую основу осознания ребенком мира человеческих предметов. Интеллект в словосочетании «интеллектуальные игры» следует трактовать широко, как способность к мышлению и решению проблем, опосредованному и обобщенному познанию объективной реальности.

Использование интеллектуальных игр в образовательном процессе отвечает главному принципу современного обучения – формирование метакогнитивных умений. Данный вид игр позволяет задействовать весь спектр метакогнитивных умений в непосредственном плане, не обременяя ребенка немотивированной, скучной деятельностью. Ребенок без принуждения, погружаясь в игровую деятельность, приобретает способность

планировать собственные действия, учится проводить самоанализ и самооценку, формирует способность к самообразованию.

Освоение метакогнитивных умений в интеллектуальных играх происходит как условие достижения игровой цели, решения игровой задачи, при этом усвоение проходит в увлекательной форме, выступая для ребенка в виде осознания, что он научился играть в ту или иную игру.

Словосочетание «интеллектуальные игры» впервые употребили К. Гроос и Р.С. Лазарус. В Российские науки сегодня не много ученых, исследующих влияние интеллектуальных игр на развитие разных сторон познавательного и личностного развития ребенка. Понятийное содержание данного феномена также не четко определено. Б.В. Мандель выводит следующее понятие: интеллектуальная игра – это вид игры, построенной в форме индивидуального или коллективного выполнения заданий, требующих применения интеллектуальных способностей [3].

Именно игра помогает ребенку стать открытым, креативным, независимым и самостоятельным членом общества [6]. Она позволяет сформировать у детей компетенции, которые в дальнейшем становятся базисом для формирования инновационной, творческой деятельности взрослого.

Литература

1. Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2018. С. 35-39.

2. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Цаплина О.В. Игровые компетенции дошкольников: содержание и диагностика // Детский сад от А до Я. 2017. № 6 (90). С. 4-18.

3. Мандель Р.Б. Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. 316 с.

4. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 320 с.

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

6. Карпова С.И., Полякова Е.Е. Социальная адаптация детей шестого года жизни в дошкольных группах с полинациональным составом посредством народных игр // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 33-41.

Буланова И.С.
к.псх.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
bis_m@mail.ru
Манцулич В.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lerka186@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается проблема становления профессиональной идентичности педагога в современных образовательных условиях. Обнаруживается ряд противоречий, определяемых, с одной стороны, современными социальными условиями и политикой в области образования, а с другой стороны, научным плюрализмом и размытостью определения и статуса профессиональной идентичности в структуре личности профессионального педагога. В частности, при необходимости формирования профессиональной идентичности педагога в практике их подготовки отсутствуют эксплицитные педагогические стратегии по ее формированию. Становление идентичности происходит в условиях неопределенной социальной роли и статуса педагога, постоянных изменений условий и содержания его деятельности. Повышается роль и значимость процессов самоопределения, самообразования, рефлексии. Возникает вопрос о том, как происходит процесс формирования и развития профессиональной идентичности педагога в условиях социально-профессиональной неопределенности? Выносится предположение, что решение обозначенных проблем лежит в плоскости личностной идентичности, внутренних процессов самоопределения и рефлексии, а также взаимосвязи личностной с профессиональной идентичностью на начальном этапе подготовки.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личностная идентичность, профессиональное становление, субъектность, современные образовательные условия.

The article deals with the problems of the formation of professional identity of teachers in modern educational conditions. A number of contradictory, determined on the one hand, modern social conditions and policies in the field of education, as well as on the other hand, scientific pluralism and reflection on the recognition and confirmation of the professional identity of a professional teacher have been discovered. In particular, if it is necessary to form the professional identity of teachers in the practice of their training, there are no expeditionary pedagogical strategies for its formation. The formation of identity occurs in conditions of an indefinite social role and status of a teacher, constant changes in the conditions and content of his activity. Increasing the role and significance of the

processes of self-determination, self-education, reflection. The question arises as to how the process of formation and development of professional identity of teachers in the conditions of social and professional uncertainty occurs? An assumption is made that the solution of the indicated problems lies in the plane of personal identity, internal processes of self-determination and reflection, as well as the relationship of personality with professional identity at the initial stage of preparation.

Key words: professional identity, personal identity, professional formation, subjectivity, modern educational conditions.

В последние годы «идентичность» стала интенсивно изучаться в отечественной науке такими исследователями, как Л. Б. Шнейдер, Е. П. Ермолаева, Д. Н. Завалишина, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева и другие. Слово «идентичность» происходит от латинского idem – тот же самый. Термин содержит в себе два значения «узнавание» и «отождествление» [5]. В самом общем виде под идентичностью подразумевается чувство самотождественности, собственной сопричастности миру и другим людям.

Проблемой профессиональной идентичности занимаются такие ученые как Поваренков Ю.П., К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, Е. П. Ермолаева, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. Ю. Пряжников, Е. В. Шорохова, В. Н. Шубкин, Г. А. Чередниченко, В. А. Ядова. Отдельные исследования посвящены профессиональной идентичности педагогов (Воронина Е.В., Ельцова А.А., Федотова Л.М., Белякова Е.Г., Регуш Н.Л., Лучкина Т.В., Пискунова Е.В.).

Формирование и развитие профессиональной идентичности педагога – центральная проблема профессионального становления, профессиональной самореализации и эффективности деятельности педагога. Сформированная профессиональная идентичность педагога определяет его способность к саморазвитию, удовлетворенность профессией, устойчивость к профессиональным деформациям. Об этом говорит ряд исследований (Савченко А.В., Забродина И.В., Никишина В.Б., Запесоцкая И.В.). В целом, профессиональная идентичность является ведущей характеристикой субъекта труда. Она рассматривается как критерий профессионального развития (Поваренков Ю.П.), социальное самоопределение личности (Иванова Н.Л.), как психосоциальная структура, система отношений «человек-профессия-общество» (Ермолаева Е.П.), как уровень внутренней активности, проявляющийся в личностной значимости профессиональной активности (В.И. Осёдло). В целом, под профессиональной идентичностью понимается область самосознания личности, динамическая психологическая категория, которая является результатом профессионального самоопределения и реализации профессиональной направленности личности. Она проявляется в принадлежности к определенному социально-профессиональному сообществу, а также в осознании и переживании себя как профессионала [2].

Анализ современной литературы по проблеме профессиональной идентичности педагога показал, что при всей научной и практической актуальности изучения данного вопроса существует целый ряд противоречий, определяемых как современными социальными условиями, политикой в области образования, так и научным плюрализмом, и размытостью определения и статуса профессиональной идентичности в структуре личности профессионала.

Так, например, можно обнаружить противоречие между практической значимостью вопроса становления профессиональной идентичности в общем профессиональном становлении и отсутствием хорошо выстроенных эксплицитных педагогических мер по ее формированию. Современные исследования показывают, что выпускники педагогических вузов не идентифицируют себя с образом профессионала, что рассматривается как несформированность направленности на педагогическую профессию [4]. Известны также феномены маргинализации педагогов, уход из профессии и прочее (Ермолаева Е.П., Быкова Е.Ю., Карнелович М.М.). Общие требования, которые в современных условиях предъявляются к школе формируют определенные ожидания в отношении роли и функций учителя, создавая тем самым напряженность и неблагоприятные эмоциональные состояния.

С точки зрения педагогики, профессиональная идентичность формируется за счет профессионального обучения, профессионального воспитания. Можно отметить некоторые работы в области формирования профессиональной идентичности педагога на основе личностно-ориентированного подхода (Скибо Т.Е., Шахматова О.Н.). Однако такие исследования и практики немногочисленные.

Недостаток внимания к данной проблеме обнаруживается на фоне введения новых образовательных стратегий. В частности, делается акцент на самообразовании. Самообразование как специальным образом организованная деятельность учения самим субъектом данного процесса требует высокой степени осознанности, понимания целей образования, саморегуляции процессов учения. Студенты самостоятельно варьируют содержание своего обучения, программу, способы и средства учения. Таким образом, увеличивается фактор субъектности в процессе обучения. Проблема формирования профессиональной идентичности выходит за рамки педагогических воздействий и интервенций, выходит в плоскость психологии данного процесса.

Известно, что профессиональная идентичность формируется в практиках социальных взаимодействий с профессиональной группой, представителями профессии. Однако и здесь есть ряд затруднений, вызванных динамическими процессами реформы образования. Реформа образования привела к изменению условий и содержания деятельности педагогов. Еще продолжают звучать споры о социальной роли педагога, учителя. Является ли

его деятельность услугами? Какова роль учителя во взаимодействии с учениками в современном образовании? При этом активизируется официальная риторика о повышении престижа профессии педагога. Растет административная нагрузка, внедряются новые принципы и формы обучения, усиливается государственный контроль, что сказывается на социальном и профессиональном самочувствии педагогов [3].

Таким образом становление профессиональной идентичности будущих педагогов происходит в условиях непрерывных изменений в содержании образования, в содержании деятельности педагога, социальной неопределенности, трансляции нечетких, размытых образов учителя. При этом повышается роль и значимость внутренних процессов самоопределения, рефлексии. Особую значимость приобретает вопрос субъектности в процессе профессионального становления. Трудности можно также обнаружить на этапе выбора профессии педагога. Традиционно принято считать, что данный выбор делается один раз, а в его основе лежит личностная идентичность, которая согласно периодизации Э.Эриксона в данном возрасте уже сформирована. Она является результатом проживания кризиса подросткового возраста и позволяет через систему сформированных ценностей и смысложизненных ориентаций перейти к выбору профессии. Вместе с тем, современный молодой человек испытывает множество трудностей в этом процессе. Избыточное пространство реализации своих возможностей, большие объемы постоянно меняющейся информации не способствуют формированию зрелой личностной идентичности в данном возрасте. Зачастую личностная идентичность не успевает приобрести статус «достигнутая», а профессиональное самоопределение часто происходит на основе различных внешних обстоятельств, авторитетного мнения родителей, ближнего окружения, материальных возможностей, а сами мотивы выбора слабо осознаются. В этом случае, можно обнаружить различные дисгармоничные особенности формирования профессиональной идентичности в зависимости от статуса и уровня сформированности личностной идентичности будущего профессионала.

Таким образом, учитывая актуальные социальные и профессиональные условия реализации становления педагога возникает вопрос – как возможно определить равенство с собой в профессии, самотождество, переживать целостность собственного «я» в профессии, и какого пути интеграции этих переживаний с профессиональными группами в таких условиях? Как происходит процесс формирования и развития профессиональной идентичности педагога в условиях социально-профессиональной неопределенности?

Актуальные исследования идентичности неразрывно связаны с учетом особенностей современной социальной реальности, поскольку неизбежно запускают поиск человеком своего «я». Как отмечает Е.П. Белинская, в

исследованиях идентичности последних десятилетий отражена попытка понять, как человек противостоит нарастающей неопределенности, изменчивости и множественности современного мира [1]. Частный аспект проблемы идентичности (профессиональная идентичность педагога) отражает эту общую тенденцию. Представляется, что решение обозначенной проблемы лежит в области определения роли профессиональной идентичности в общей структуре идентичности и связи профессиональной идентичности с личностной идентичностью педагога. С одной стороны, актуальная в этих условиях проблема авторства жизни, жизнетворчества как готовности к самоизменению в том направлении, которое будет способствовать максимальной самореализации личности (Леонтьев Д.А.), усиливает интерес к самоидентичности. Способность и готовность к изменениям становится необходимостью, условием выживания человека в современном мире. Это не просто успешное решение определенных жизненных задач в соответствие с социальными нормами, а проактивное творческое социальное поведение. В основе такого поведения лежит личностная идентичность как самость, рефлексивное понимание собственного я как отдельного от других, а также личностно значимые цели, ценности. С другой стороны, профессиональная идентичность является частью социальной идентичности, и подразумевает социальное самоопределение человека, тождество с социальной группой. В этом случае, важно выявить конкретный механизм этих взаимосвязей, который может проявиться уже на начальном этапе становления профессиональной идентичности педагога.

Литература

1. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2018. Т. 8. Вып. 1. С.6-15.

2. Берберян А.С. Международное исследование профессиональной идентичности педагога / А.С. Берберян, Т.В. Богданова, С.В. Сильченкова, Е.Б. Ермолаева, Н.Т. Вартанян // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. Т. 19. № 3. С. 306-319.

3. Клименко Л.В., Посухова О.Ю. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. 2018. № 3. С. 36-62.

4. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07. СПб, 2002. 167 с.

5. Сапожникова Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. Серия «Психология». 2005. № 1 (45). С.13-16.

Бочаров А.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
a.bocharoff1961@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРАВОСЛАВНОЙ ШКОЛЫ-ПАНСИОНА

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития ценностных ориентаций подростков, обучающихся в условиях образовательных организаций «полного дня». Показано, что для обучающихся школы-пансиона наиболее значимыми являются ценности универсализма, доброты, безопасности, самостоятельности. При этом отношение к такой ценности, как традиция, у воспитанников школы-пансиона является приоритетной.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностно-смысловая сфера личности, воспитание, образовательная среда, традиции как ценность.

The article presents the results of an empirical study of the features of the development of value orientations of teenagers studying in the conditions of "full-time" educational organizations. It is shown that the values of universalism, kindness, security, and independence are the most important for students of boarding schools. At the same time, the attitude to such a value as a tradition among the pupils of the boarding school is a priority.

Key words: value orientations, value-semantic sphere of personality, upbringing, educational environment, traditions as a value.

В процессе обучения и воспитания обучающийся должен овладеть духовным богатством, присвоить систему ценностей, разделяемых обществом, приобщиться к достоянию культуры своей страны. Важно сформировать нравственно активную позицию человека, гражданина. Вместе с тем решение такого рода задач предполагает организацию специальной деятельности, направленной на развитие ценностных ориентаций личности подростка, её интеллектуального и личностного потенциала. В настоящем исследовании мы будем исходить из понимания важности профессиональной подготовки педагогов и создания условий развития ценностной сферы обучающихся различных образовательных организаций [3, 4, 5, 6].

Исследования такого рода чрезвычайно важны на данном этапе, поскольку во всем мире востребован опыт организаций и научное обоснование

работы в учреждениях «полного дня», таких как интернаты, школы-пансионы, кадетские корпуса, суворовские училища и т.п. В образовательных организациях «полного дня», как правило, создается особая социальная среда развития со своим укладом, традициями, и, что представляется чрезвычайно важным, исключительными отношениями учащихся между собой и отношениями между воспитанниками, педагогами и родителями обучающихся. Опыт школ различных типов, имеющих позитивные результаты по организации образовательного процесса, и, прежде всего, воспитательной работы, по нашему мнению, может использоваться и массовыми общеобразовательными организациями [3, 6].

Государство и общество определяют требования к формированию подрастающего поколения, к решению социальных задач воспитания детей и подростков, при этом воспитателями выступают сами социальные институты и человек. Социальный смысл государственного заказа системе образования, сформулированный в документах, регламентирующих образование, заключается в том, чтобы подготовить подростка к жизни в стране, в обществе и созданию условий для самореализации в нем.

Обосновывается положение о том, что структура и направленность ценностных ориентаций воспитанников православной школы-пансиона имеет ряд отличий от структуры и направленности ценностных ориентаций учащихся массовой общеобразовательной школы. При этом мы исходили из следующих допущений:

1 – ценностная сфера личности воспитанников православной школы-пансиона имеет ряд особенностей, к числу которых относятся преобладание альтруистических ценностей над индивидуалистическими, большая осознанность жизненных целей, выраженность ценностного отношения к Родине, к Богу, другим людям, учебе и труду;

2 – в условиях православной школы-пансиона у воспитанников наблюдается развитие как внешней, так и внутренней составляющих ценностной сферы подростков; кроме того, у учащихся, находящихся в условиях пансиона, такое развитие происходит быстрее и сохраняет большую устойчивость;

3 – организация целенаправленной психолого-педагогической работы с учетом принципов православного воспитания в условиях светской школы может способствовать развитию ценностной сферы личности учащихся.

Ценностные ориентации подростков, которые обучаются в образовательных организациях со своими укладом и системой принятых коллективом ценностей, значительно отличаются. В этой связи особый интерес представляет связь организации и содержательного наполнения образовательного процесса со становлением и развитием ценностных ориентаций личности в период ее особой чувствительности к социальному опыту, а именно в подростковом возрасте.

В настоящее время, когда система ценностей и социальных норм имеет нечетко очерченные границы, закономерно возникновение противоречий в системе общественных идеалов и ценностей. Поэтому изучение ценностно-смысловой сферы современных подростков и условий ее формирования особенно актуально.

Проблема ценностно-смысловой сферы личности подробно анализировалась как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В работах А. Маслоу [2] и В. Франкла [8] ценностно-смысловая сфера личности рассматривается с позиций гуманистической психологии. Российские исследователи (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина, Б.А. Сосновский) проблему формирования ценностно-смысловой сферы личности рассматривают с позиций культурно-исторической теории и теории деятельности.

В любой социальной системе ценности имеют большое значение. В этой связи представляет научный и практический интерес система ценностей подростков, обучающихся в АНО Православная Общеобразовательная школа-пансион «Плесково» Михайлово-Ярцевского поселения ТиНАО г. Москвы.

В исследовании приняли участие учащиеся 8-9 классов в количестве 61 чел., из которых 32 чел. женского пола и 29 чел. мужского пола. Средний возраст учащихся – 14 лет. Важным в нашем исследовании было то, что учащиеся школы-пансиона «Плесково» большей частью проживают на пансионе, т.е. на протяжении недели круглосуточно находятся в школе и только на выходные уезжают домой. В течение дня подростки посещают учебные занятия, участвуют в общих социально-значимых делах (группа «Милосердие», школьный хор, спортивные кружки и секции, трудовые дела, кружки дополнительного образования). Благодаря этому создается особая образовательная среда.

Для изучения системы ценностей у учащихся было выбрано несколько различных методик для того, чтобы изучить интересующую нас проблему с различных сторон. Представим результаты, полученные с помощью методики изучения ценностей личности Ш. Шварца [1]. Исследование проходило в два этапа.

Первым этапом было эмпирическое исследование ценностей в двух группах испытуемых, обучающихся в 8-10-х классах. Первая группа состояла из обучающихся школы-пансиона, вторая группа – из обучающихся общеобразовательной школы. Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Результаты диагностики соотношения значимости ценностей в разных группах испытуемых на уровне нормативных идеалов представлены в таблице 1, на уровне индивидуальных приоритетов – в таблице 2.

Ранги от 1 до 3, присвоенные ценностям, рассматриваются как показатель их высокой значимости. Ранги от 7 до 10 характеризуют низкую значимость.

Таблица 1

Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов (n=61)

Типы ценностей	*Ранговые значения типов ценностей*						
	8 класс, Светская школа	9 класс Светская школа	10 класс Светская школа	10 класс Шк-П	9 класс Шк-П	8 класс Шк-П	По всей выборке в целом
Конформ-ность	3	3	7	5	9	5	6
Традиции	7	8	9	6	6	3	7
Доброта	1	1	3	4	3	2	1
Универса-лизм	4	7	6	1	1	1	3
Самостоя-тельность	6	4	5	2	2	4	4
Стимуля-ция	9	9	8	9	7	7	9
Гедонизм	8	6	4	8	8	8	8
Достиже-ния	5	5	2	7	5	5	5
Власть	10	10	10	10	10	6	10
Безопас-ность	2	2	1	3	4	3	2

Примечание: *Шк-П – школа-пансион,*
Светская школа – общеобразовательная школа

Таблица 2

Ранговые значения типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов

Типы ценностей	*Ранговые значения типов ценностей*						
	8 класс ОШ	9 класс ОШ	10 ласс ОШ	10 класс Шк-П	9 класс Шк-П	8 класс Шк-П	По всей выборке в целом
Конформ-ность	8	8	8	5	9	5	9
Традиции	9	9	10	6	6	3	8
Доброта	1	5	2	4	3	2	3
Универса-лизм	2	3	7	1	1	1	1

Самостоя-тельность	3	4	1	2	2	4	2
Стимуляция	4	2	6	9	7	7	6
Гедонизм	7	6	4	8	8	8	7
Достижения	6	7	3	7	5	5	5
Власть	10	10	9	9	9	7	10
Безопас-ность	5	1	5	3	4	3	4

Как явствует из таблицы 1, на уровне нормативных идеалов (ценностей личности на уровне убеждений), для учащихся школы-пансион наиболее значимыми являются следующие ценности: *универсализм, доброта, безопасность, самостоятельность.* Интересно было отношение к такой ценности как *традиции*, тем более, школа-пансион является православной и строится на принципах и традициях «старой школы».

Анализ результатов диагностики показал, что не для всех учеников школы характерен выбор и определение этой ценности как определяющей, особенно это характерно для подростков, обучающихся в старших классах. Выявлены испытуемые, которые выбирали такую ценность, как традицию, определяющую их жизненный уклад. Это дети из семей, для которых церковная жизнь является образом жизни, хотя и не всегда это были дети из воцерковленных семей. Как правило, ценность *традиции,* занимает особое положение в системе ценностных ориентаций воспитанниц. Полагаем, что важным фактором, определяющим их выбор, стала образовательная среда пансиона, в котором они проживают в течение школьной жизни. Тем более *традиции* в совокупности с *универсализмом* и *безопасностью* создают конгломерат, который характерен для православной среды. Можно предположить, что именно такое сочетание ценностей является определяющим при выборе профессии и поступлении в военные училища детей военнослужащих, которые выбирают среду привычную, и, по их мнению, комфортную для них. У учащихся традиционной общеобразовательной школы иерархия ценностей выстроена следующим образом: *доброта, безопасность, самостоятельность*. У подростков 14-15 лет из общеобразовательной школы сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Они ценят и стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они прагматичны, поскольку считают важным жить в свое удовольствие, отдыхать и развлекаться. Следует отметить, что для отдельных учащихся школы-пансиона характерна та же картина ценностей, что и для учащихся традиционной школы. Однако этот контингент незначителен и не меняет ситуацию в целом. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что определяющими факторами в

формировании ценностных ориентаций подростка является уникальная образовательная среда, в которой преимущественно находится подросток.

Представляется, что полученные результаты могут стать эмпирической базой для анализа содержания и структуры ценностных ориентаций личности подростка в условиях школы-пансиона, а также для оценки иерархии ценностей и динамики их изменения во временной перспективе у современных подростков. Полученные данные позволят планировать и осуществлять продуктивную деятельность по формированию системы ценностей как в массовой школе, так и в условиях учебных учреждениях «полного дня» типа кадетские корпуса, суворовские училища, пансионы.

Литература

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

2. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.

3. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-12.

4. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. 2011. № 7. С. 23-28.

5. Савенков А. И. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/ (дата обращения: 04.05.2020).

6. Савенков А.И. Психология воспитания. Учебное пособие. Сер. 58. Бакалавр. Академический курс (1-е изд.) – М.: Изд. Юрайт. 2019. – 317 с.

7. Савенков А. И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл / пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Воронина Н.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
natacha74@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается связь творческого воображения дошкольников и игровой деятельности, раскрывается роль игры в развитии воображения дошкольников, анализируются результаты диагностики воображения дошкольников с помощью представленной батареи методик, предлагаются варианты игр для развития детского воображения.

Ключевые слова: когнитивная сфера личности, игра, воображение, творческое воображение, дошкольники, фантазия, развитие воображения.

The article discusses the relationship of creative imagination of preschool children and playing activities, reveals the role of the game in developing the imagination of preschool children, analyzes the results of diagnosing the imagination of preschool children using the presented battery of techniques, and offers game options for the development of children's imagination.

Key words: cognitive sphere of personality, game, imagination, creative imagination, preschoolers, fantasy, development of imagination.

Проблема когнитивного развития личности является одной из актуальных в современной педагогики и психологии. Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы. При этом учение занимает одно из важнейших мест, поскольку удовлетворяет важнейшую потребность в накоплении знаний и опыта [9, с. 74].

Человек становится личностью через усвоение системы общественных ценностей, приобретает социальный опыт, приобщается к достижениям цивилизации, культуры, и в свою очередь, самосовершенствуется, создает новые ценности и тем самым влияет на развитие культуры [8, с. 361].

Фантазия – это дар, который дети развивают с самого раннего возраста. С помощью воображения они строят новые миры. Границы между реальностью и вымыслом стираются. Предметы, например, мягкие игрушки, оживают. Невидимые друзья сопровождают повседневную жизнь и помогают в трудных ситуациях. Хорошие феи охраняют сон и обеспечивают

расслабляющий ночной сон. Дети, фантазия которых не имеет границ, переживают чудесное детство. Возможность забыть о пространстве и времени расслабляет и помогает преодолевать возникающие проблемы. Позитивный опыт детства формирует устойчивое дальнейшее развитие ребенка.

Воображение – способность человека к созданию образов, идей, объектов, которые ранее не воспринимались или же вообще не могут быть восприняты посредством органов чувств. Воображение – одна из форм психического отражения мира. Большинство отечественных ученых рассматривают воображение как процесс. Однако существуют и точки зрения на воображение как на способность и как на специфическую деятельность [6, с. 32].

Воображение в дошкольном возрасте самым тесным образом связано с игрой. Игра выступает ведущей деятельностью дошкольника, в то время как развитие воображения в этом возрасте – центральное новообразование психики формирующейся личности. В свое время Л.С. Выготский отмечал, что игра является вершиной детского развития, ребенок в своем развитии постоянно прыгает выше своей головы [1, с. 13].

Игры, с помощью которых можно развивать воображение детей, доставляют удовольствие не только подрастающему поколению. Они способствуют формированию эмоциональной и социальной сплоченности семьи. Эти игры дают представление о мире чувств ребенка и, кроме того, расширяют его словарный запас.

Воспитание детей должно быть отмечено доверием и честностью, чтобы малыши могли принять эти ценности для себя, даже если речь идет о фантазии: ребенок должен использовать свою фантазию для сказочных историй, для творчества, а не для объяснения неправильного поведения, и уж тем более – для создания стрессовых и конфликтных ситуаций. Говоря о конфликтах, необходимо отметить, что по сути, конфликт – это поведенческая модель, в основе которой лежит ситуация «выигрыш – выигрыш», не победа любой ценой с использованием всех ресурсов, а ситуация, в которой оппоненты, сохраняя своё достоинство, свой авторитет, приходят к консенсусу, когда оппоненты объединяются против проблемы [4, с. 4]. И здесь воображение ребенка может сыграть определенную позитивную роль.

Цель нашей работы состояла в изучении уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Методы исследования – анализ литературы по рассматриваемому вопросу, наблюдение, тестирование, обработка результатов тестирования. База исследования: ГБОУ № 1944 д/о «Лесовичок-1» г. Москвы, старшая группа. Группа состоит из 30 человек, 18 девочек и 12 мальчиков, в возрасте 5-6 лет. В качестве диагностических методик были выбраны следующие: «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко), «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова), «Нарисуй что-нибудь» (Т.Д. Марцинковская).

Методика «Дорисовывание фигур» позволяет определить способность дошкольника создавать оригинальные образы [2, с. 106].

На карточках, предлагаемых ребенку, изображаются определенные фигурки. Ребенку предлагается каждую фигурку дорисовать чтобы получилась какая-либо картинка. По окончании рисования дошкольнику предлагается назвать свой рисунок для облегчения его интерпретации исследователем и минимизации возможного непонимания изображения со стороны взрослых.

Затем подсчитывается число уникальных картинок у каждого ребенка. Это дает психологу информацию о гибкости воображения.

Помимо отмеченной гибкости воображения анализируется степень детализации и оригинальность изображения.

Результаты исследования уровня воображения дошкольников, полученные при помощи методики «Дорисовывание фигур» отображены на диаграмме (рисунок 1).

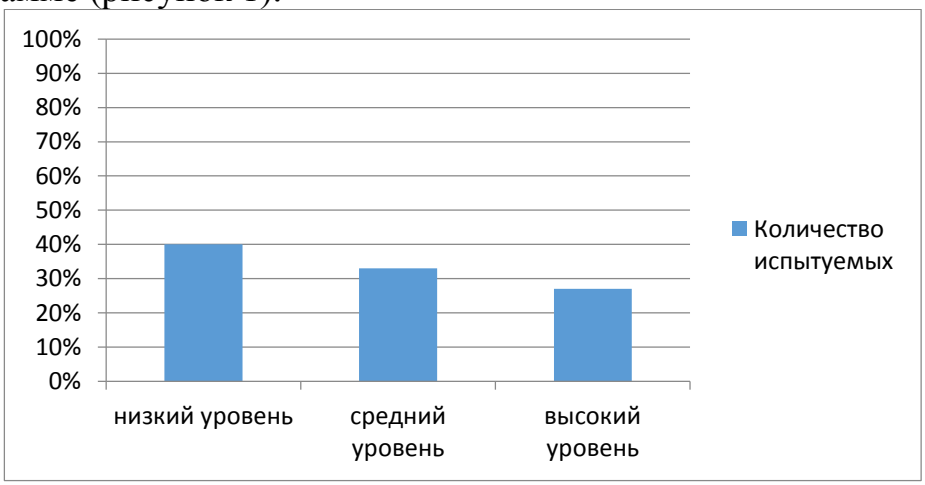


Рисунок 1. Методика «Дорисовывание фигур»

Анализ результатов по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» показывает, что низкий уровень развития воображения определен у 12 детей (40%); средний уровень – у 10 детей (33 %); высокий уровень – у 8 детей (27%).

Для того, чтобы определить, насколько дошкольник сможет реализовать собственное воображение в рамках жестко заданной ситуации, использовалась методика «Где чье место?» [5, с. 24].

Жестко заданные системы образцов являются существенным препятствием для креативности, ведут к стереотипизации действий, мешают реализации индивидуальности. Данная методика позволяет оценить применение дошкольником на практике полученных знаний, выяснить, ограничивают ли информационные «штампы» креативную деятельность ребенка, препятствуют ли становлению его воображения, или выступают фундаментом, на котором, как на гребне волны, будет расти и крепнуть воображение дошкольника.

Для проведения исследования воображения по данной методике можно использовать любую картинку с сюжетом. Картинка имеет некоторые особенности – пустые кружочки на предметах. Кружочки с изображенными фигурками готовятся отдельно.

Нарисованные фигурки имеют конкретное место на картинке. Психолог просит дошкольника внимательно изучить рисунок и разместить фигурки в «непривычные» места, а затем рассказать, почему он так поступил.

Результаты исследования воображения по методике «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) отображены на диаграмме (рисунок 2).

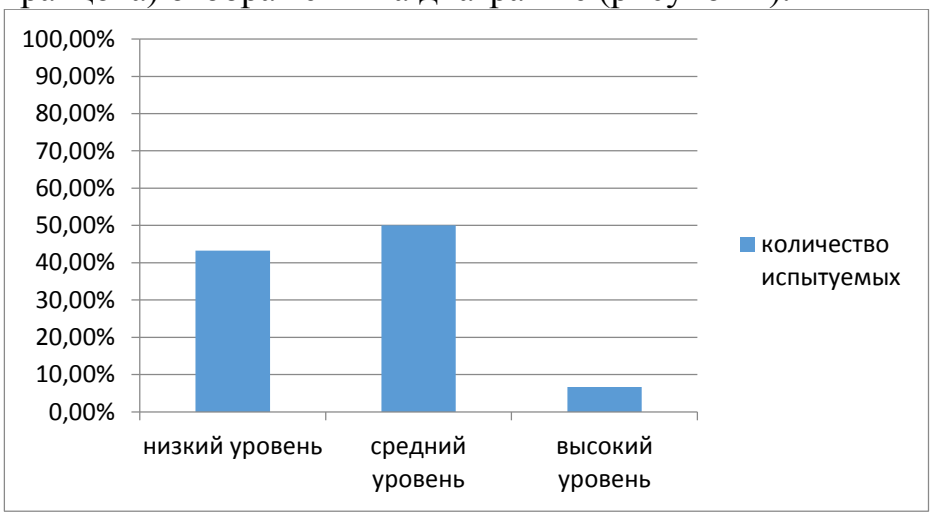


Рисунок 2. Методика «Где чье место?»

Анализ результатов исследования по методике «Где чье место?» показывает, что низкий уровень развития воображения выявлен у 13 детей (43,3%), средний уровень – у 15 детей (50%), высокий уровень всего у двоих детей (6,7%).

С целью диагностики образного воображения была применена методика «Нарисуй что-нибудь» Т.Д. Марцинковской. Дошкольнику предоставили лист бумаги, набор цветных карандашей и предложили изобразить все, что он пожелает [7, с. 41].

Результаты исследования по данной методике представлены на диаграмме (рисунок 3).

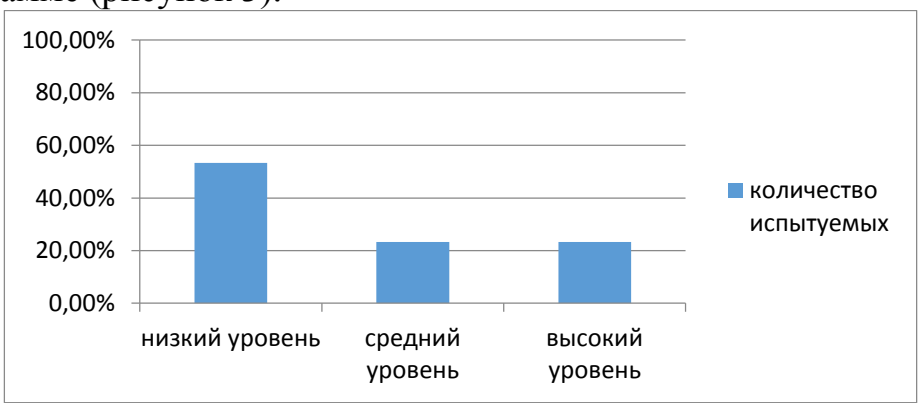


Рисунок 3. Методика «Нарисуй что-нибудь»

Анализ результатов исследования по методике «Где чье место?» показывает, что низкий уровень развития воображения наблюдался у 16 детей (53,4%); средний уровень – у 7 детей (23,3%), высокий уровень также наблюдался у 7 детей (23,3 %).

По результатам проведенного тестирования можно сделать вывод, что уровень развития воображения у детей старшего дошкольного возраста относительно низок, что является следствием недостаточной воспитательной работы педагогов дошкольного обучения.

Для развития воображения дошкольников можно рекомендовать ряд игр.

1. Игра в шарады. Дошкольники полюбят быстрый темп шарад, каждый игрок имеет только одну минуту, чтобы описать свой предмет. Нужно изготовить определенное количество карточек с общеупотребительными словами, такими как «еда», «боулинг», «чтение», «смех», «пират», «президент» и т.д. Дети по очереди вытягивают карточки, обдумывают увиденное слово и при помощи мимики и жестов пытаются объяснить его остальным участникам игры.

2. Телешоу. По телевидению показывают массу телешоу, которые дети хотят реализовать в своей жизни. Можно выбрать такие как «Поле чудес», «Голос», «Рассмеши комика» и некоторые другие. Дети сами назначают ведущего, сами исполняют остальные роли выбранного телешоу.

3. Ролевая игра. Играя роль врача, педагога, психолога, дети исследуют и осмысливают окружающий мир. Такие вопросы как «Пациент кажется испуганным, о чем он думает прямо сейчас?» или «Что может помочь ей, когда она напугана?» дают возможность детям понять эмоции другого человека, проникнуть в его внутренний мир.

4. Окончание с сюрпризом. Добавьте новый поворот в любимую историю. Попросите ребенка рассказать их любимую историю и добавить новое окончание. Они могут по очереди решать, в каком направлении пойдет их повествование. Приведите пример известной сказки с персонажем из другой сказки. Как только неожиданное окончание завершено, следующий игрок начинает все сначала с новым окончанием.

5. Создание бизнеса. Попросите детей «создать» свой бизнес. Пусть они дадут название своей фирме, разработают меню ресторана с ценами, создадут дизайн меню, нарисуют расположение своего предприятия.

Самый важный элемент в поощрении воображения ребенка – это позволить ему принимать решение. Игра не только укрепляет эмоциональные и социальные навыки, такие как импровизация и эмпатия, но и дает помогает детям сформировать способности к решению проблем.

Таким образом, одним из направлений деятельности педагогов дошкольной образовательной организации является «создание благоприятных психолого-педагогических условий, необходимых для полноценного

психического и личностного развития ребенка на каждом возрастном этапе» [3, с. 125].

Развитие воображение происходит в игровой деятельности. В то же время необходимо соблюдать разумный баланс, не перегружать детей. Поиск оптимума, золотой середины – именно в этом заключается профессионализм педагога дошкольного образования.

Развитие дошкольника не ограничивается стенами детского сада, необходимо проводить обучение родителей по их участию в игре ребенка для реализации игровых ситуаций в условиях семейного воспитания. Следует учитывать разницу в уровне развития дошкольников.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 126 с.

3. Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С. 123–126.

4. Ключко О.А., Наумова Д.В., Сухоносов А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению. Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2016. 125 с.

5. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с.

6. Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения: взгляд с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 1. С. 32-43.

7. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. 176 с.

8. Сухоносов А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С.361-365.

9. Сухоносов А.П. Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) 2015. № 4 (34), С. 73–83.

Кочемирова Н.Ф.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
mailto:m.kpt@mail.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся в системе среднего профессионального образования, в процессе их профессионального становления и профессионального осознания. Проведен анализ организации психолого-педагогического сопровождения студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: построение карьеры, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-личностное развитие, среднее профессиональное образование, карьерный тьюторинг.

The article discusses the issues of psychological and educational support for students studying in the secondary vocational education system, in the process of their professional development and professional awareness. An analysis of the organization of psychological and educational support of students of the teachers' college was carried out.

Keywords: career building, psychological and educational accompaniment, psychological and personal development, secondary vocational education, career tutoring.

Проблема построения профессиональной карьеры неизбежно возникает перед каждым школьником, перед учащимся выпускных классов средней школы, а затем и перед студентами колледжей. Она становится все более значимой на фоне интенсивных социально-экономических изменений в современном обществе, которое выдвигает все новые и новые требования к эффективности профессионального самоопределения обучающихся» [7, с. 199].

Вопреки устоявшемуся мнению в обществе интерес к среднему профессиональному образованию не только не угасает, а наоборот, растет. Это связано со многими факторами: наличие бюджетных мест, возможность поступить в дальнейшем в высшее учебное заведение минуя обязательную сдачу ЕГЭ, востребованность рабочих профессий и соответствующий этому рост зарплат в сегменте «синих воротничков», в некоторых случаях даже более качественное образование по сравнению с вузовским, как бы это странно не звучало.

Колледжи дают образование во многих специальностях, которые представлены и в вузовской программе, например, компьютерное программирование и информационная безопасность, бухгалтерский учет, дизайн, юриспруденция. При этом время обучения гораздо короче, то есть

выпускник может раньше приступить к реализации полученных навыков непосредственно в профессиональной деятельности.

Рынок труда переполнен потенциальным «офисным планктоном», что снижает уровень заработной платы «белых воротничков» и число клиентов службы занятости. Не найдя работу по специальности, многие специалисты с высшим образованием идут затем в профессионально-технические училища за рабочими специальностями, чтобы как-то прокормить себя и свою семью. В настоящее время существует дефицит «синих воротничков», особенно в крупных городах, что стимулирует трудовую миграцию.

Вопросами планирования профессиональной карьеры занимались такие ученые как А.К. Осницкий, В.В. Чебышева, В.Д. Шадриков и др. Изучению психолого-педагогического сопровождения студентов посвящены многие научные исследования, однако в большинстве своем они направлены на подготовку студентов вузов. Психолого-педагогическое сопровождение студентов техникумов и колледжей остается актуальным, но недостаточно изученным вопросом.

В трудах современных ученых (Н.Л. Коноваловой, Е.В. Руденского, Л.Г. Субботиной, А.В. Шамсутдиновой, С.Н. Чистяковой, Т.М. Чурековой) вопросы психолого-педагогического сопровождения раскрываются как функции педагогов и психологов по формированию условий для плодотворного обучения и профессионального развития личности.

Содержание психолого-педагогического сопровождения студентов раскрывается такими учеными как Н.С. Глуханюк, Е.И. Казакова и др.

По определению М.В. Ососова, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в колледже [5].

В тоже время, Э.Ф. Зеер определяет психологическое сопровождение как целостный процесс изучения, развития и коррекции профессионального становления личности [2].

Стратегия реализации психолого-педагогического сопровождения определяется принципами нормативности и системности развития психической деятельности. Выбор средств достижения поставленных целей детерминируется деятельностным принципом [1].

Профессиональная трансформация личности начинается в школьные годы, когда впервые встает вопрос о выборе будущей профессии. Затем выпускник находится на распутье, куда поступать учиться после окончания средней школы? Соответственно, мотивы обучения в среднем специальном учебном заведении у каждого студента различны. Поэтому современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения студентов колледжей и техникумов нуждаются в серьезных корректировках с учетом изменений ситуации на рынке труда, широкого спектра мотивов обучения

студентов в учебном заведении, совершенствовании материально-технической базы ссузов.

Психологическое и организационное сопровождение в процессе построения карьеры – карьерный тьюторинг – способствует раскрытию карьерного потенциала и личностному развитию студентов.

Основными целями психологического сопровождения являются: создание комплекса условий, обеспечивающих психологический комфорт и успешность всех участников образовательного процесса; научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; обеспечение социально-психологической адаптации обучающихся [3, с. 123].

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа является формирование у них качеств социально активной и профессионально компетентной личности.

Объектом психолого-педагогического сопровождения выступают студенты среднего профессионального образования, а субъектами – все специалисты, осуществляющие взаимодействие со студентами в процессе их обучения: педагоги, психологи, специалисты рекрутинговых агентств, работодатели. Каждый из названных субъектов имеет свои интересы в повышении качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

При этом, процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности – ее мотивационной, содержательной и операционной готовности к выполнению нормативных функций [6, с. 156].

Деятельность педагогического коллектива учебного заведения должна быть направлена на создание условий для постоянного повышения профессионального уровня студентов и формирования профессионального сознания.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в виде аудиторных занятий; учебно-производственной практики; различных конкурсов, конференций; спецкурсов.

Процесс психолого-педагогического сопровождения можно условно разделить на такие этапы как адаптация, интенсификация, идентификация. Важно четко соблюдать этапность процесса построения карьеры с учетом своеобразия образовательной среды учреждения среднего профессионального образования.

Каждый этап соответствует курсу обучения.

При этом, на каждом этапе необходимо проводить промежуточную аттестацию по результатам обучения, в том числе с привлечением работодателей, мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг.

На этапе адаптации сопровождение состоит в оказании помощи первым курсам привыкнуть к новым условиям.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей, поэтому сопровождение будет состоять в оказании помощи и поддержки при общении с однокурсниками и преподавателями.

На этапе идентификации основной целью выступает формирование профессионально-трудовой самостоятельности. На этом этапе приобретенные теоретические и практические навыки получают свое практическое закрепление через факультатив «Школа будущего специалиста». Также организуются конкурсы профессионального мастерства. Экскурсии в Центр занятости и участие в ярмарках вакансий способствуют накоплению информации по востребованности получаемой профессии, прогнозированию возможного пути построения карьеры, освоению способов самопрезентации, формированию навыков поведения при прохождении собеседования.

На этом этапе студенты участвуют в конкурсах профессионального мастерства с привлечением работодателей.

Достижение целей психолого-педагогического сопровождения студентов возможно при проведении мониторинговых исследований, которые позволяют проводить психолого-педагогический анализ.

Для выявления уровня сформированности профессионального самосознания студентов применяются беседы, анкетирование, опрос, наблюдение, тестирование мотивов выбора профессии, диагностика карьерных компетенций, факторов привлекательности профессии.

Контрольно-оценочная деятельность направлена на поиск направлений реагирования на выявленные «узкие места» в системе психолого-педагогического сопровождения, на поддержку и развитие положительных сдвигов в процессе проектирования карьеры будущего специалиста.

Таким образом, осознанный мотивированный выбор профессии – необходимое условие успешной профессиональной карьеры. При этом … весьма болезненным может быть внутренний конфликт при выборе между двумя, поджидающими человека неприятностями, опасностями. Испытываемые при подобного рода конфликтных ситуациях чувства дискомфорта, тревоги могут стать настолько сильными, что превратятся в источник невроза или стресса [4].

Психолого-педагогическое сопровождение студентов среднего профессионального образования является важным элементом организации и будет давать соответствующие результаты, при своевременной диагностики и поддержки студентов на разных этапах обучения. В ходе психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе планирования и построения профессиональной карьеры должно осуществляться всестороннее воздействие на когнитивную, мотивационную, ценностно-смысловую, операциональную и рефлексивную сферу студентов.

Литература

1. Гончарова О.Л. Педагогическая поддержка самоопределения обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования – социально-педагогическая проблема // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. М.: Издательство МЭСИ, 2008. С. 357-360.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Изд-во МПСИ, 2008. 480 с.
3. Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С. 123-126.
4. Ключко О.А., Наумова Д.В., Сухоносов А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению. Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2016. 125 с.
5. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса // Успехи современного естествознания. 2010. № 1. С. 74-78.
6. Сухоносов А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование №6 (122), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2019. С. 155-166.
7. Сухоносов А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Психолого-педагогические детерминанты успешности профессионального самоопределения студентов / Искусство и образование №1 (117), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2019. С. 198-207.

Сальникова И.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
salnikovaiv@yandex.ru

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Статья посвящена актуальной проблеме прогнозирования академической успешности младших школьников на основе социального интеллекта. В своей работе мы основываемся на концепции социального интеллекта А.И. Савенкова. В статье приведены результаты эмпирического

исследования связи между социальным интеллектом и академической успешностью младших школьников.

Ключевые слова: социальный интеллект, академическая успешность, предикторы, прогнозирование успешности, интеллектуальные способности, младший школьный возраст.

The article is devoted to the actual problem of predicting the academic success of primary school children based on social intelligence. In our work, we are based on the concept of social intelligence by A. I. Savenkov. The article presents the results of an empirical study of the relationship between social intelligence and academic success of primary school children.

Keywords: social intelligence, academic success, predictors, predicting success, intellectual abilities, primary school age.

В настоящее время в современной психологической науке и образовании растает интерес отечественных и зарубежных ученых к исследованию социального интеллекта, его взаимосвязи с когнитивными процессами. Примечательно, что в этих исследованиях преодолевается многолетняя тенденция изучения когнитивных процессов в отрыве от аффективной стороны психики человека. Такое внимание к данному феномену имеет под собой вполне оправданное основание, так как высказываются предположения о связи социального интеллекта с успешностью личности, в том числе и в учебной деятельности [3, 4, 8]. Роль социального интеллекта в способности эффективно решать поставленные перед человеком задачи и достигать высоких личностных результатов оценивается учеными достаточно высоко.

Изучение социального интеллекта в отечественной психологической науке проводится в рамках исследований социальной перцепции, интеллектуальных способностей, в контексте личностных качеств. В зарубежной литературе проблема социального интеллекта рассматривается в связи с социальной адаптацией, когнитивно-поведенческим подходом.

Анализируя подходы к изучению феномена «социальный интеллект» отечественных и зарубежных авторов, становится очевидным множественность его трактовок. Но почти все исследователи отмечают тот факт, что данный феномен кардинально отличается от интеллекта психометрического, абстрактного, уровень которого измеряется тестами на IQ.

Таким образом, социальный интеллект связан с переработкой социальной информации и представляет собой интегральную способность личности, которая обеспечивает социальную адаптацию и успешность ее деятельности в социальном окружении.

Младший школьный возраст характеризуется вступлением ребенка в новую социальную ситуацию развития, в которой ключевую роль играет успешность овладения предметным содержанием. От того, какие отметки он

получает и как оценивает свою интеллектуальную работу в школе, во многом определяются взаимоотношения ребенка с социальным окружением, личный статус в классе, а также его психологическое благополучие [5, 6]. Поэтому проблема прогнозирования академической успешности младшего школьника и выявления факторов, способствующих его благополучному обучению в школе, представляется актуальной. Получению достоверных прогнозов результативности будущей учебной деятельности и поведения могут служить различные внешние и внутренние условия. Инструментом получения достоверных прогнозов результативности будущей деятельности и поведения человека, средством его выражения являются предикторы [2].

Термин «предиктор» (от английского глагола predict – «прогнозировать, предсказывать») может быть истолкован в «широком» и «узком» смысле слова. Предикторами называют наиболее весомые признаки, например, личностные особенности, к тому же выраженные численно, в составе соответствующих уравнений, обеспечивающие максимально точный прогноз определенного результативного признака, например, успешности обучения школьника.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил разные подходы к изучению проблемы академической успешности. Среди педагогических факторов, детерминирующих ее, в основном выделяют дидактико-методологическую систему обучения в школе. К психологическим предикторам ряд авторов относят когнитивные характеристики (общий интеллект, специальные способности, креативность), личностные особенности: саморегуляция, мотивация [3, 4, 8].

Под предикторами академической успешности понимается группа факторов, определяющих вероятную возможность успешности процесса освоения учебной деятельности, выражающаяся в качественной учебной успеваемости, а также реализации в обучении интеллектуальных способностей ребенка.

Можно выделить группу внутренних предикторов учебной успешности: психофизиологические предикторы академической успешности; психосоциальные предикторы академической успешности; когнитивные предикторы академической успешности.

Американский ученый Ю. Бронфенбреннер, также исследовал социальную среду как основу развития, в которой выделял четырех вложенных одна в другую системы: микросистемы (семья ребенка), мезосистемы (детский сад, школа, двор, квартал проживания), экзосистема (взрослые социальные организации), макросистема (культурные обычаи страны, ценности, обычаи и ресурсы) – внешние предикторы [1].

Таким образом, нам представляется учебная успешность как совокупность взаимодействия двух групп предикторов: внешних и внутренних.

Среди факторов, определяющих академическую и социальную успешность, современные исследователи выделяют особенности личностного развития способных детей. Наиболее часто упоминаемыми качествами личности способного и успешного ребенка, являются: трудолюбие, упорство в достижении цели, развитое целеполагание, чувство справедливости, чувство юмора. Наибольшее влияние на успешность в обучении оказывают психологические характеристики личности, как Я-концепция, самооценка и мотивация деятельности. Однако результаты исследований многих ученых показали, что перечисленные выше предикторы не всегда могут предсказать академическую успешность ребенка в школьном обучении. Поэтому особую важность приобретает изучение социального интеллекта как предиктора школьной академической успешности [4].

С целью изучения возможности социального интеллекта в прогнозировании академической успешности школьников на основе анализа связи между социальным интеллектом и академической успешностью младших школьников мы провели исследование, в котором приняло участие 96 учащихся в возрасте 9-10 лет. Обучение детей проводилось по традиционной образовательной системе. При поступлении в школу отбор учащихся не проводился, классы формировались случайным образом.

Задачей первого этапа эксперимента явилось определение учащихся по критерию академической успешности или неуспешности. В основе главных параметров оценки качества учебной деятельности послужили следующие характеристики: субъективная (учебная самооценка) и объективная (оценки учителей по школьным предметам). Для оценки объективного компонента академической успешности младших школьников мы использовали анализ педагогической документации, а для определения субъективной оценки учеников применили методику А. М. Липкиной «Три оценки».

В результате сопоставления данных, полученных при изучении объективной и субъективной учебной успешности, выборка была разделена на три группы. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням академической успешности

Уровень успешности	Характеристика	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых в %
Высокий (группа 1)	Объективная и субъективная успешность	24	25
Средний (группа 2)	Объективная успешность и субъективная неуспешность	28	29,3
Низкий (группа 3)	Объективная и субъективная неуспешность, объективная	44	45,7

	неуспешность и субъективная успешность		

Основываясь на концепции «социального интеллекта» А. И. Савенкова [7], создан диагностический инструментарий по определению уровня развития социального интеллекта (таблица 2).

Таблица 2

Методы диагностики компонентов социального интеллектаКомпоненты социального интеллекта	Методы диагностики
Когнитивный	– Задание, направленное на изучение социальной памяти. – Задание, направленное на изучение социальных знаний (знание социальных правил). – Задание, направленное на выявление уровня развития социальной интуиции.
Эмоциональный	– Методика экспертных оценок. – Методика «Неоконченные рассказы» Т. П. Гавриловой.
Поведенческий	– «Тест социального интеллекта младших школьников» Д. В. Ушакова.

Проанализировав данные, полученные с помощью методов диагностики социального интеллекта, мы рассчитали в процентном соотношении показатели социального интеллекта в группах испытуемых, различающихся по уровню академической успешности, n=96 (таблица 3)

Таблица 3

Показатели социального интеллекта в группах испытуемых, различающихся по уровню академической успешности, n=96

Показатели социального интеллекта (композитная оценка)	Уровни академической успешности		
	высокий	средний	низкий
Эмоциональный компонент	20,2	18,5	16
Когнитивный компонент	37,6	35,4	27,3
Поведенческий компонент	26,4	20,1	14
Композитная оценка	*84,2*	*74*	*57,3*

Следующим этапом эмпирического исследования было определение показателей психометрического интеллекта и самооценки испытуемых. Для исследования самооценок младших школьников использовалась методика Дембо-Рубинштейн. Проанализировав полученные данные, рассчитали в процентном соотношении распределение испытуемых по уровням

самооценки, исходя из оцениваемых параметров. Обобщенные результаты диагностики самооценки приведены в таблице 4.

Таблица 4

Обобщенные показатели диагностики самооценки испытуемых в %, n=96

Показатели самооценки	Уровни академической успешности			Общий показатель самооценки
	высокий	средний	низкий	
Завышенная самооценка (очень высокая)	28	21	25	24,9
Адекватная самооценка (высокая и средняя)	68	64	29	53,5
Заниженная самооценка	4	15	46	21,6

Проанализировав данные, полученные с помощью прогрессивных матриц Дж. Равена, мы рассчитали в процентном соотношении показатели психометрического интеллекта в соотношении с показателями академической успешности. Обобщенные результаты диагностики самооценки приведены в таблице 5.

Таблица 5

Обобщенные показатели диагностики психометрического интеллекта испытуемых, в %, n=96

Показатели психометрического интеллекта	Уровни академической успешности			Общий показатель психометрического интеллекта
	высокий	средний	низкий	
Высокий (59-45)	64	37	0	33,7
Средний (44-24)	36	55	49	46,6
Низкий (23-0)	0	8	51	19,7

Для определения психологических характеристик, позволяющих прогнозировать академическую успешность младших школьников, был проведен статистический анализ результатов исследования. Результаты диагностики самооценки, психометрического интеллекта, социального интеллекта и академической успешности были сведены в специальную матрицу. В матрицу было включено 3 параметра, характеризующих личность младших школьников, а также 7 показателей, характеризующих их академическую успешность. Затем был проведен регрессионный анализ полученных показателей, которые использовались в качестве независимых переменных, а академическая успешность использовалась в качестве зависимой переменной. Результаты приведены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты регрессионного анализа академической успешности и психологических характеристик младших школьников, n=96

Зависимая переменная	Независимые переменные	Коэффициент регрессии	Уровень значимости *p*
Академическая успешность	*Фактор 1* Самооценка	1,67	< 0,050
	Фактор 2. Психометрический интеллект	1,89	< 0,031
	Фактор 3. Социальный интеллект	2,34	< 0,010

Регрессионный анализ показал, что на академическую успешность младших школьников положительно воздействуют три фактора. Коэффициент регрессии по фактору «Социальный интеллект» составил 2,34, уровень значимости < 0,01. Коэффициент регрессии по фактору «Психометрический интеллект» составил 1,89, уровень значимости < 0,031. Коэффициент регрессии по фактору «Самооценка» составил 1,67, уровень значимости < 0,05. Регрессионный анализ результатов также показал, что из факторов, которые значимо влияют на академическую успешность младших школьников, наибольший вклад оказал фактор «Социальный интеллект» коэффициент регрессии составил 2,34, уровень значимости < 0,01. В анализе регрессии, прогнозирующей профессиональную успешность, первой переменной стал показатель социального интеллекта, что объясняет 27,5% дисперсии *(p* < 0,01). Вторая переменная – психометрический интеллект, обусловливающие 14,1% дисперсии *(p* < 0,031). Третья переменная – самооценка 6,9% дисперсии *(p* < 0,05). Эта регрессия демонстрирует значимость социального интеллекта для прогнозирования академической успешности младших школьников.

Анализ результатов множественного линейного регрессионного анализа показал, что наибольшими прогностическими возможностями в оценке академической успешности младших школьников обладает фактор «Социальный интеллект», который имеет комплексную природу, отражает способность личности в условиях учебной деятельности эффективно осуществлять взаимодействие с учителем, достигая значимых целей. В ситуации построения индивидуальных образовательных траекторий младших школьников использование оценки развития социального интеллекта позволит с высокой долей вероятности прогнозировать их академическую успешность.

Исходя из концепции социального интеллекта А. И. Савенкова и полученных результатов экспериментального исследования, нами были разработаны рекомендации по развитию данной способности для

специалистов, в частности педагогов и психологов, работающих с младшими школьниками.

Литература

1. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития. М.: АСТ, 2008. 314 с.

2. Марютина, Т. М., Ермолаев О. Ю., Трубников В. И. О природе психологических предикторов // Психологическая наука и образование, 1998. № 1. С. 27-35.

3. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.

4. Поставнев, В. М. Предикторы учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования / В. М. Поставнев // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всеросс. научно-практ. конференции. 2018. С.148-153. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: http://izvesia-ippo.ru/postavnev-v-m-prediktory-uchebnoy-uspe/ (дата обращения: 05.05.2018)

5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. 2011. № 7. С. 23-28.

6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления // Начальная школа. 2012. № 11. С. 3-6.

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

8. Савенков А. И. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. URL: http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/ (дата обращения: 22.07.2018)

9. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.

Сенькина О.В.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
senkinao@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье произведен теоретический анализ особенностей понятия эмпатия, проанализированы психологические особенности развития в младшем школьном возрасте, средства развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

Новизна исследования: расширение представлений о средствах развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

Методы исследования: теоретический анализ зарубежных и отечественных источников по проблеме особенностей развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: эмпатия, младший школьный возраст, средства развития эмпатии в младшем школьном возрасте.

The article presents a theoretical analysis of the features of the concept of empathy, analyzes the psychological characteristics of development in primary school age, methods of development of empathy in primary school age.

Keywords: empathy, primary school age, means of developing empathy in primary school age.

Разработкой проблемы феномена эмпатии занимались Э. Титченер, Дж. Иган, В. Косоногова, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, Л.И. Божович и др. Психологические исследования особенностей развития эмпатии рассмотрены в трудах А.А. Бодалева, Т.П. Гавриловой, З. Фрейда, К. Роджерса, и др.

Особенности развития эмпатии в возрастных периодизациях В.В. Абраменковой, Д.В. Ярцева, В.Н. Белкиной, И.М. Юсуповой и др.

В работах А. Басс, Р. Бэрона, К. Лоренца, Э. Фромма, Г.Э. Бреслава, Л.С. Выготского, А.И. Захарова, Р.В. Овчаровой, А.А. Реана и др. установлено, что одной из причин несформированности эмпатийного поведения являются механизмы агрессивного поведения.

На основании аналитического труда Никитиной Л.А., по работам Э. Титченера о феномене «эмпатия», анализе концепции симпатии и теории вчувствования Э. Клиффорда, Т. Липпса, работ К. Роджерса, Дж. Игана, Гавриловой Т.П. предложена следующая трактовка эмпатии: эмпатия – это социальная эмоция, опосредующая способность к восприятию переживаний внутреннего мира другого человека, с помощью перенесения себя в чувства и мысли другого, попытка осмысления мира на основании внутренних переживаний другого, и принятию его «отличия» благодаря этому. Иными

словами, эмпатия является процессом вчувственного отражения, реакцией на стимул-эмоцию [8: С. 32-44].

В отечественной психологии В.П. Зинченко [7], Божович Л.И. [2] трактуют эмпатию как «эмоциональную отзывчивость на переживания другого». В.В. Бойко расширяет данное представление до отзывчивости на «предметы», «на дело», «на себя» и др [3: с. 65].

В работе Глобы Н.В. впервые на основании анализа зарубежных и отечественных работ (Абраменковой, Кошелевой, К. Жоу) вводится характеристика эмпатийности, как «адекватного уровня эмпатии». Способность эмпатии на позитивные и негативные переживания не эквивалентна [6: с. 155-172]. То есть эмпатия – это способность адекватно реагировать на неблагополучие другого (печаль, страх, жалость, сочувствие).

При этом рассматривая эмпатию как способность к сочувствию и сопереживанию, мы подходим к проблеме формирования эмпатии.

В работе Тороповой М.С., указывается что актуальным возрастом для формирования эмпатии является младший школьный возраст в связи с тем, что у детей слабо развита способность к альтруизму. «Эмпатия развивается в процессе контакта – пишет автор – в связи с бедностью нравственного опыта детей, ограниченностью социальных контактов, высоким авторитетом родительского поколения, слабым развитием критического мышления, уровень развития эмпатии у младших школьников низкий» [11: С. 4051–4055].

Гаврилова Т.П. указывает, что в младшем школьном возрасте еще снижены акты сопереживания, но уже формируется сочувствие. Фаза перехода от младшего школьного возраста к подростковому возрасту обозначена формированием альтруистических форм поведения [5: с. 25]

Далее, с точки зрения анализа развития эмоционального интеллекта у ребенка развиваются формы экспрессии: выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики и др. Это помогает ребенку понять мир собственных переживаний и переживаний другого.

В процессе социализации у детей появляется готовность к эмпатии. Такие качества, как щедрость, эмоциональность, проявление интереса к другому.

В работе Смирновой Е.О. процитировано исследование М. Хоффмана, где указывается, что основная эмоциональная реакция сочувствия у школьников проявляется на болезненные эмоциональные состояния [10: с. 140]. Это подтверждает выводы Глобы Н.В. приведенные нами ранее.

Таким образом, формирование эмпатии в младшем школьном возрасте, не только актуальная проблема, но и процесс естественный для развития ребенка, обусловленный совокупностью факторов:

1. психологических - развитие эмоционального интеллекта, индивидуальных способностей личности к эмпатийности,

2. биологических - возрастное развитие (готовность к эмпатийности),

3. социологических - коммуникативное развитие, расширение социальных контактов, установки и требования социального круга,

4. психосоциальных - сближение с социальными объектами (появление дружбы, родства, привязанности).

При формировании эмпатии как способности у младших школьников необходимо учитывать возрастные факторы, оказывающие влияние на развитие эмпатии. Важнейшим отличием данного феномена выступает, то что эмпатия формируется в общении. Вместе с этим необходимо учитывать специфику учебной и игровой деятельности, для лучшей организации психолого-педагогического сопровождения развития эмпатии.

А.Г. Басова приводит комплекс этапов, направленных на развитие эмпатии, состоящий из трех блоков: эмоциональный, когнитивный, действенный [1: С. 254-256]. Основной принцип в том, что, используется форма самоценной активности.

Василюк Ф.Е. говорит о развитии эмпатии на базе развития творческого воображения при сочетании детской деятельности: восприятии художественной литературы, игры, рисования, сказки и др. Сопереживание персонажам позволяет ребенку ознакомиться с комплексом чувств, который представляет собой социальные ценные эмоции. С поддержкой педагога эти эмоции актуализируются и закрепляются [4: с. 58].

В настоящий момент используются разнообразные формы, так, например, Никитиной Л.А. предложено развивать эмоциональную отзывчивость детей через развитие музыкальных способностей: «переживания у школьников формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного ответного действия» [8: с. 32-44]. Формы, которые предлагает автор (посещение театра, прослушивание музыкальных композиций, игра на музыкальных инструментах и др.) расширяют эмоциональный опыт ребенка, позволяют ему проживать, знакомиться с эмоциональным миром, и сопереживать в соответствии с полученным опытом.

М.С. Тороповой более подробно рассмотрен метод сказки в формировании эмпатии (чтение художественной литературы, народных сказок, фольклора). «Использование сказочного материала как одного из средств формирования эмпатии помогает детям в усвоении информации и решении моральных проблем» - пишет автор [11: С. 4051–4055].

Главная роль в психолого-педагогическом сопровождении относится не к форме развития эмпатии, а к фигуре взрослого/педагога. Автор пишет: «резервы повышения лежат в эмоциональной насыщенности содержания

оценочных суждений взрослых (оценок-состояний, оценок-предвосхищений и др.).

О важности воспитательного момента также писал Бреслав Г.М., Никитина Л.А. «Благодаря воспитанию ребенок обращает внимание на те моменты, чувства и действия других людей, которые важны для сопереживания» [8: С. 32-44]. Без воспитательного воздействия в младшем школьном возрасте сопереживания свойственно лишь на основании собственного эмоционального опыта.

Проведенное нами теоретическое исследование было направлено на анализ особенностей формирования эмпатии у младших школьников. В данной статье мы делаем попытку рассмотреть феномен эмпатии, особенности формирования эмпатии в младшем школьном возрасте. Нами проводится обзор эффективных средств, направленных на развитие эмпатии у младших школьников.

Эмпатия здесь выступает как социальная эмоция, способность к сопереживанию и сочувствию.

Анализируя результаты современных исследований (Никитиной Л.А., Тороповой М.С., Басовой А.Г.) в качестве средств развития эмпатии у младших школьников используются в основном методы, направленные на развитие творческих способностей, которые оказывают влияние на развитие эмпатийности. При этом авторы отмечают важность психолого-педагогического сопровождения, воспитательного воздействия и роли педагога.

Литература

1. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. №8, 2012 — С. 254-256
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. СПб.: Питер, 2009. – 398 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. – 473 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. М.: Академия, 2011 - 200 с.
5. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. М.: Мысль, 2007 – 150 с.
6. Глоба Н.В. Научная статья. «К проблеме методов исследования эмпатии у детей младшего школьного возраста» Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», №. 3, 2008 – С.155-172
7. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. М.: Языки славянских культур, 2010. – 588 с.

8. Никитина Л.А. Научная статья «Развитие эмпатии у младших школьников в процессе совместного музицирования» Музыкальное искусство и образование, № 3 (15), 2016 – С. 32-44

9. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237

10. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов вузов/ Е.О. Смирнова. М.: ВЛАДОС, 2008 – 230 с.

11. Торопова М. С. Формирование чувства эмпатии у младших школьников на основе сказочного материала // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т.11., 2016. — С. 4051–4055

Сидоришин Ф. А.
к.псх.н., доцент, ИППО ГАОУ ВО МГПУ
fedorsidorishin@bk.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дан обзор современных теорий мотивации. Описан опыт повышения учебной мотивации подростков. Представлены игровые авторские методики.

Ключевые слова: обучение, мотивация, подросток, игровые задания.

The article provides an overview of modern theories of motivation. The experience of increasing educational motivation of teenagers is described. Game author's methods are presented.

Keywords: motivation, learning, teenager, the game tasks.

Статья посвящена актуальной теме повышения учебной мотивации подростков. В этом контексте проанализированы некоторые известные теории мотивации. Описаны игровые обучающие задания, позволяющие повысить учебную мотивацию.

Цели исследования:

- выделить в каждой рассматриваемой теории мотивации рациональные «зерна», которые можно использовать в работе с подростками – учащимися средней школы;
- выполнить привязку теоретических посылов к практике работы школьного психолога;
- провести разработку и апробацию игровых обучающих заданий.

В качестве методов исследования выступали включенное наблюдение и формирующий эксперимент. До формирующего эксперимента проводилась оценка успеваемости подростков и экспертная оценка уровня учебной мотивации. Наполнение контрольного диагностического среза осуществлялось по тем же критериям с добавлением рефлексивных самоотчетов подростков. Непосредственно формирующий эксперимент реализован в формате дополнительных занятий со школьниками и продолжался в течение одной четверти учебного года. Основным содержанием дополнительных занятий являлись игровые обучающие и развивающие задания. Стандартная процедура дополнительного занятия включала в себя когнитивную разминку (упражнения для тренировки и развития внимания, памяти, речи). Затем следовал переход к основной части занятия. Как правило, на одном занятии подростки выполняли одно игровое обучающее и развивающее задание. В завершение занятия под руководством психолога проводилась рефлексия. Подростки проговаривали вслух то, чему они научились на занятии, озвучивали свои опасения, делились положительными эмоциями.

Рассмотрим некоторые теоретические основания практической работы по повышению учебной мотивации подростков. Под учебной мотивацией мы понимаем совокупность факторов, стимулирующих желание учиться и повышающих эффективность учебной деятельности. М.В. Матюхина делит учебные мотивы на внутренние, т.е. те, которые заложены в самой учебной деятельности, и внешние, лежащие за ее (учебной деятельности) пределами [3]. Основными функциями учебных мотивов являются побуждающая, направляющая и регулирующая [4]. Целый ряд отечественных исследователей занимался вопросом и внес свой вклад в его изучение, в том числе Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.И. Савенков и другие. Для нас особенно важна мысль А.И. Савенкова о важности в обучении исследовательской мотивации [5].

Рассмотрим мотивацию подростков к обучению сквозь призму некоторых известных зарубежных теорий мотивации. В рамках теории теория мотивации А. Маслоу [2] все потребности человека классифицированы по нескольким иерархически соотнесенным уровням. Эта иерархия схематически может быть представлена в виде пирамиды. Рассмотрим иерархию из пяти уровней, в качестве которых выделяются:

1. Низший уровень – физиологические потребности (потребность в кислороде; жажда и голод; потребность во сне и отдыхе; потребность иметь жилье или убежище; сексуальное влечение).
2. Потребность в личной безопасности; здоровье; относительной стабильности.
3. Потребность в аффилиации (принадлежность к определенной группе людей), в общении, любви и дружбе.

4. Потребность в уважении окружающих и самоутверждение в социальной сфере.

5. Потребность в самоактуализации, включающая в себя творческое созидание, самосовершенствование и саморазвитие.

Принято считать, что конкретный человек находится на одном конкретном уровне «пирамиды». Другими словами, из пяти уровней, позволяющих мотивировать подростка, по- настоящему актуальным будет только один. По нашему мнению, наиболее актуальным для большинства подростков современного мегаполиса уровнем мотивации является аффилиация. Иначе говоря – для подростка очень важна принадлежность к определенной группе сверстников, общение с ними.

Основной вывод, вытекающий из данной теории: обучение подростков и выполнение ими развивающих и обучающих игровых заданий должны быть реализованы в групповом контексте. Индивидуальное обучение и индивидуальные игровые обучающие задания в этом смысле менее эффективны.

Ф. Херцберг [цит. по:1] выделяет две группы факторов, влияющих на мотивацию: гигиенические факторы, отражающие характеристики среды, в которой выполняется та или иная деятельность, и мотивационные факторы, определяемые непосредственно выполняемой деятельностью. Гигиенические факторы мотивацию сами по себе не повышают, но их недостаточность вызывает неудовлетворенность субъекта деятельности. Отсутствие или недостаток мотивационных факторов, напротив, неудовлетворенности не вызывает. Зато их наличие повышает мотивацию. В контексте подросткового возраста к гигиеническим факторам можно отнести условия обучения, в том числе комфортность и оборудованность аудиторий; индивидуальный стиль руководства учителя; межличностные отношения со сверстниками и взрослыми и т.п.

Нас интересуют в первую очередь мотивационные факторы, к которым относятся: ответственность (для подросткового возраста это во многом означает самостоятельность); достижения (позитивные результаты деятельности, приносящие удовлетворенность); признание заслуг (для подростка это похвала, право на внешнее отличие – например, значок; продвижение на новую ступень игровой иерархии); возможность карьерного роста (что еще раз подчеркивает важность игровой иерархии).

Выводы из теории состоят в том, что для повышения учебной мотивации подросткам необходимо:

- предоставлять ответственность и возможность принятия самостоятельных решений;
- за достигнутые результаты не просто хвалить (хотя и это нужно делать обязательно), но наглядно отмечать лучших (давая внешние атрибуты

успешности в виде значков и цветовых отличий, размещая фотографии лучших на стендах и т.д.)

- нужно вырабатывать объективные критерии оценки успешности выполнения игровых заданий, позволяющие соотносить конкретного отрока и группу в целом с определенными ступенями игровой иерархии. (Примером такого подхода является скаутинг, в котором широко используются специально разработанные испытания. Успешное прохождение испытаний позволяет самоутвердиться и повышает статус участника; особого внимания заслуживает использование соответствующих атрибутов (нашивки, значки, цветовая дифференциация предметов одежды и т. п.).

В теории ожиданий В. Врума [цит. по: 1] акцент делается на трех видах ожиданий: ожидания относительно результатов выполняемой человеком деятельности, ожидания относительно вознаграждения за достигнутые результаты, ожидания относительно удовлетворенности полученным вознаграждением. Соответственно, мотивация падает в случаях, если: активность не приносит результатов; достигнутые результаты не вознаграждаются; вознаграждение не приносит удовлетворения.

В соответствии с данной теорией можно сформулировать вывод о том, что результаты, достигнутые в ходе выполнения учебной деятельности, а также участия в выполнении развивающих игровых заданий, необходимо фиксировать и представлять подросткам в наглядной форме. Кроме того, вознаграждение должно приносить подростку радость и положительные эмоции. Особую роль в этой связи приобретает похвала значимого взрослого.

Еще одной теорией мотивации, актуальной в контексте данной работы, является теория справедливости Дж. Адамса [цит. по: 1]. Автор теории решал задачи, связанные с повышением мотивации работников предприятий и возрастанием производительности труда. Однако теория справедливости вполне может применяться для мотивирования подростков к учебной деятельности. В основе теории лежит положение о том, что человеку свойственно оценивать справедливость вознаграждения, полученного за потраченные усилия и достигнутые результаты. Одновременно сравниваются результаты, достигнутые коллегами и полученное ими вознаграждение. В случае, если возникает ощущение несправедливости, мотивация падает. Для отроческого возраста характерно обостренное чувство справедливости. Эта справедливость понимается подростками несколько однобоко: мы видим глубокое, искреннее негодование и горящие справедливым негодованием глаза, когда подростку кажется, что с ним поступают несправедливо. Вместе с тем, в случаях несправедливого отношения со стороны самого подростка к другим людям – столь сильной эмоциональной реакции не возникает.

Основной вывод из теории состоит в том, что важно показывать учащимся справедливость выставленных оценок, равно как справедливость начисления игровых баллов и иных преференций. Особое внимание следует

обратить на согласованность в действиях психолого-педагогических работников при оценке успехов учащихся. Одним из наиболее важных, с нашей точки зрения, аспектов, влияющих на учебную мотивацию, является возможность применения знаний, полученных в школе, в реальной жизни. Если учащийся не понимает, как можно применить знания, полученные на уроке – учебная мотивация заметно снижается.

Далее выборочно описаны игровые приемы формирования и повышения учебной мотивации подростков. Данные приемы могут быть использованы как учителем – непосредственно на уроках, так и психологом системы образования – при проведении развивающих занятий во внеурочное время. Многие разработанные нами игровые развивающие и обучающие задания дают возможность применения знаний, полученных на уроке в школе, для решения практических задач.

Хорошо зарекомендовал себя такой алгоритм разработки игровых заданий:

1. Психолог выясняет у учителя-предметника, какая тема в данный момент вызывает значительные затруднения для учащихся. Отдельно обсуждается вопрос о том, каким образом теоретические знания могут быть применены к практике.
2. Генерируются несколько вариантов того, как можно обыграть ситуацию в игровых заданиях. Возможно использование метода мозгового штурма с привлечением группы студентов педагогического вуза.
3. Проводятся пилотные проигрывания разных сценариев с участием студентов.
4. Определяется и дорабатывается наиболее перспективный сценарий.
5. Выбираются переменные, комбинирование которых позволяет варьировать уровень сложности игрового задания.
6. По результатам апробации на дополнительных занятиях с подростками и консультаций с учителями-предметниками происходит окончательная доработка сценария.

Примером такого игрового задания является упражнение «Морской бой».

Игровое задание «Морской бой» выполнялось подростками на дополнительных занятиях, проводимых школьным психологом. Первоначально дополнительные занятия были организованы для подростков, плохо усваивающих учебный материал. В дальнейшем большая часть учеников, изучающих в школе данный предмет (геометрия), выразила желание участвовать, и начала ходить на дополнительные занятия. Очень важен хороший контакт школьного психолога с учителем-предметником (в данном случае – учитель математики).

Обратимся непосредственно к описанию игрового задания. «Морской бой» имеет несколько уровней сложности. Для успешного выполнения игрового задания в простом варианте подростку достаточно понять суть теоремы Пифагора: квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов. В более сложных вариантах используются понятия синус и косинус.

Цели задания:

1. Усвоение учебного материала слабо успевающими подростками.
2. Повышение учебной мотивации подростков.
3. Закрепление учебного материала путем применения полученных знаний в игровой ситуации.

Стимульный материал (игровое поле) представляет собой двойной тетрадный лист в клетку.

Первый этап игры (подготовительный) – размещение участниками «кораблей» на игровом поле. Сторона клетки всегда равна 5 мм, о чем ставятся в известность участники. По разным сторонам относительно линии сгиба участники размещают свои «флоты» из пяти кораблей каждый. (Рис. 1). Размещение кораблей «противника» на этом этапе участникам неизвестно.

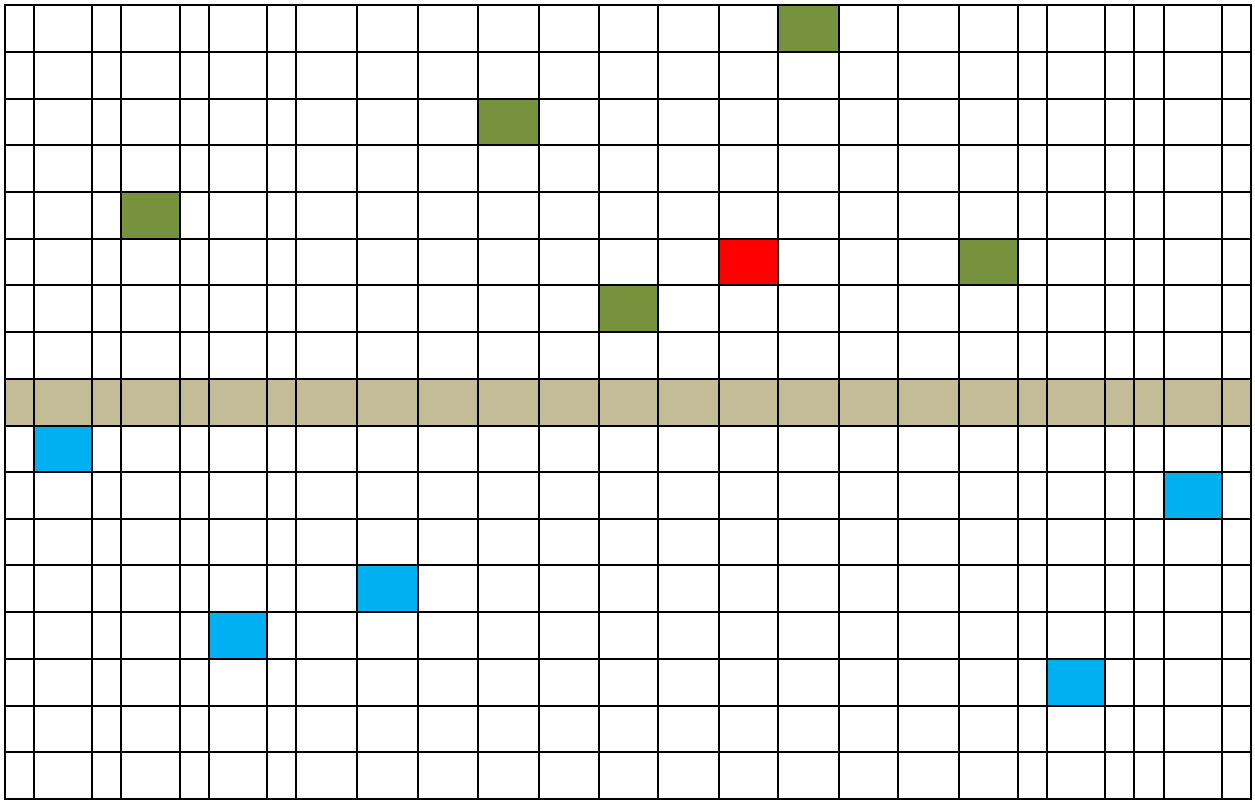


Рисунок 1. Пример расположения кораблей из враждебных флотов на игровом поле. *Примечание:* Третий корабль синих стреляет по третьему кораблю зеленых. Красным обозначена клетка, в которую попал снаряд в соответствии с указанными дистанцией и углом к линии горизонта (в данном случае промах)

Второй этап – ознакомление с размещением вражеских кораблей.

Третий этап – выбор цели и проведение измерений. Участники называют номер своего корабля, выполняющего «залп», и номер вражеского корабля, по которому этот «залп» будет выполнен.

Четвертый этап – выполнение расчетов. Необходимо указать: точную дистанцию между кораблями (в простом варианте игры); точную дистанцию и угол (в сложном варианте).

При подготовке к выстрелу разрешается пользоваться калькулятором (в простом варианте игры). Когда участник готов к выстрелу, он называет необходимые цифры (дистанция и угол). Возможно дальнейшее усложнение игры. В этом случае время на подготовку залпа лимитируется.

Пятый этап – обмен залпами. Первым стреляет тот, кто раньше называет дистанцию (и угол в сложном варианте игры). Затем залпы выполняются поочередно.

Таким образом, сложность варьируется комбинированием и изменением следующих переменных: указание угла относительно линии горизонта в дополнение к указанию дистанции; разрешение/запрет на использование калькулятора; введение лимита времени на подготовку выстрела.

Наш опыт применения игрового задания «Морской бой» в работе с подростками, обучающимися в средних школах, показал следующее:

1. Все подростки, которые не смогли понять учебный материал в ходе урока, сумели понять этот материал во время выполнения игровых заданий. Первоначально они называли дистанцию и угол «на глазок», что приводило к проигрышу. Затем, после объяснений, возникало понимание учебного материала и успешное его применение в игровой практике.
2. Наблюдалось повышение учебной мотивации подростков к предметам математического цикла.
3. Снижался страх отдельных подростков перед математикой. Те, кто ранее пытался «пережить» математические занятия как «стихийное бедствие», выключаясь из урока, нередко меняли свою позицию и активно включались в работу.
4. Спонтанно происходило инициативное включение подростков в объяснение материала сверстникам. При этом, поясняя товарищу сложные для понимания аспекты, подросток и сам лучше усваивал материал.

Таким образом, существует известный психологический феномен: обучение в группе более эффективно, чем индивидуальное обучение. К сожалению, при организации дополнительных занятий со школьниками, педагоги об этом часто забывают. Родители, приглашая репетитора для занятий со своим ребенком, и вовсе не подозревают о вышеназванном феномене. Мы считаем важным, чтобы выполнение подростками развивающих и обучающих игровых заданий быть реализовано в групповом

контексте. Индивидуальное дополнительное обучение и индивидуальные игровые обучающие задания возможны, но менее эффективны.

Для повышения учебной мотивации подростков необходимо:

- предоставлять учащимся ответственность и возможность принятия самостоятельных решений; достигнутые подростками позитивные результаты поощрять похвалой в присутствии сверстников, делая это ритуалом и традицией; использовать внешние отличия для наглядности; отмечать лучших на стендах и стенгазетах;
- вырабатывать объективные критерии оценки успешности выполнения игровых заданий;
- уделять особое внимание тому, чтобы вознаграждение не было простой формальностью (вознаграждение должно приносить подростку радость и положительные эмоции);
- обосновывать и показывать учащимся справедливость выставленных оценок, в том числе игровых;
- развивать взаимодействие и достигать согласованности в действиях психолого-педагогических работников при оценке успехов учащихся;
- показывать возможность применения в реальной жизни полученных на уроке знаний.

В целом следует признать, что включение игровых обучающих и развивающих заданий повышает эффективность учебного процесса и стимулирует собственно учебную мотивацию подростков. Еще более эффективно сочетание игровой и исследовательской мотивации.

Литература

1. Апиш Ф.Н. Основы современных теорий мотивации. Майкоп: Издательство ООО «Аякс», 2001. 150с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. С-Пб: Изд-во «Питер», 2019.
3. Матюхина М.В. Изучение мотивационной сферы учащихся // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004, С.139-141
4. Практикум по общей психологии: учебно-метод. пособие: в 2 т. / авторы-сост: Л.И. Ларионова, Л.Н. Азарова, А.М. Двойнин, В.М. Поставнев, И.В. Поставнева, О.А. Шаграева; под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. Т. 2. М.: МГПУ, 2018. 200 с.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников //Школьные технологии. 2008. № 1. С. 11-20.

Познанский Ю.Н.
ФГКУ «УВО ВНГ России по Московской области», психолог,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
89653924443@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ УЧЕБНАЯ УСПЕШНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРИЗМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Одной из важнейших задач современного образовательного процесса в школе является обеспечение учебной успешности обучающегося. Особенно значимую роль задача достижения высоких результатов в обучении играет в жизни учащихся 10-11 классов, которым предстоит в ближайшей перспективе сдача единых государственных экзаменов и самоопределение в будущей профессии. Результаты исследований, посвященные изучению роли успеха в жизни человека (Бухаленкова Д.А. - 2018, Гордеева Т.О. – 2013 и др.) указывают на то, что успешность в обучении впоследствии играет значимую роль в жизненной карьере человека.

Помимо этого, анализ статистики, свидетельствующей о количестве выпускников вузов, которые продолжают работать по выбранной ими профессии, позволяет сделать вывод о том, что государственные ресурсы, затраченные, в том числе и на бесплатное высшее образование, расходуются не совсем целесообразно. Так, только около 40 % студентов, окончивших институты и университеты, впоследствии работают по профилю. В связи с этим государство, обеспокоенное данной проблемой, разрабатывает меры, направленные на оказание помощи будущим студентам в осознанном выборе профессии. Согласно одного из грандиозных национальных проектов «Образование», рассчитанного на период с 2019 по 2024 гг., цели которого направленны на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования на мировой арене и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности, устанавливает требование о переходе к 2024 году большинство отечественных школ на профильное обучение. Это стало одной из главных причин повсеместного открытия классов с профильным уровнем обучения.

Создание классов с профилизацией образования позволяет более целенаправленно использовать имеющиеся в школе ресурсы, а их задачи - подготовить учащихся к самостоятельному выбору будущей профессии и способствовать более глубокому изучению предметов по избранному направлению.

Однако, процесс перехода ученика после окончания основной школы в 10 профильный класс не такой уж простой. У учеников возникают проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией в новой социальной среде - в заново сформированном классе. Одновременно возрастает учебная

нагрузка. В таких условиях возникают основания для снижения показателей учебных результатов школьников.

В научных работах ученых и практиков по педагогической и психологической тематике значительное место уделяется проблемам повышения эффективности учебной успешности в обучении. Однако, в основном, эти исследования посвящены изучению данного феномена в условиях универсального обучения.

Таким образом, актуальность изучения учебной успешности в условиях профильного обучения имеет несомненную актуальность.

Обзор существующих концепций и подходов к проблеме учебной успешности и выявление на этой основе наиболее релевантного задачам профильного обучения определения позволил сделать вывод о том, что существуют разные подходы ученых к способам повышения успешности обучения. Так, одни ученые видят решение этой проблемы, в выявлении базовых предикторов учебной успешности ребенка, обладающих прогностическими возможностями в отношении успешности овладения ребенком учебной деятельностью, а также в решении задач социализации и развития личности обучающегося в образовательном процессе [1 с.98-107] [4 с. 4].

Другие считают, что повышение эффективности любой человеческой деятельности, в том числе и учебной, зависит от множества различных факторов, среди которых важнейшую роль играют субъективные, к которым относят психические состояния, влияющие на протекание психических процессов, влияющих на учебную успешность (Гижицкий В.В. – 2016, Горячев М.Д., Горячева Р.Н. -2001, Иванцов О..В.-2012).

Отдельные авторы находят, что учебная успешность детерминирована созданными определенными условиями, способствующими более эффективному усвоению знанийхъх (Ларионова И.А., Ларионова С.О. -2014, Шабалина М.Р.-2009, Ширяев Е.А.-2018 и др.).

При этом, анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что, несмотря на большое количество работ по данной тематике, в научном сообществе нет единого мнения относительно сущности рассматриваемого феномена. В настоящее время наиболее распространённые подходы к учебной успешности можно объединить в две группы:

1) результативный подход, предполагающий рассмотрение учебной успешности как итогового результата обучения, выраженный в уровне успеваемости, степени усвоения образовательной программы, иных учебных достижениях, который мы предлагаем называть оценочно-результативным, т.к. всегда определяется оценкой достижений ученика, учебного заведения, системы образования в целом по каким-то критериям и определяющим их показателям;

2.) личностно-ориентированный подход, в основе которого лежит рассмотрение учебной успешности, как совокупности результатов обучения конкретного ученика, его эмоционального отношения к этому процессу, самооценки достижений и их оценки со стороны референтного окружения.

Предваряя более подробный анализ указанных выше направлений изучения феномена «учебная успешность» рассмотрим его содержание с семантической точки зрения.

В первую очередь хотелось бы отметить, что изучение интерпретаций смыслового содержания данного понятия, изложенные в научной литературе, позволило сделать вывод о наличии в их трактовках ряда общих характеристик, которые, в основном, связаны с толкованием термина «успех». Представленные, в известных толковых словарях, смысловые содержания понятия «успех» нами сгруппированы в три блока:

- достижение поставленной или задуманной цели;
- общественное признание какого - либо достижения;
- позитивные (как правило, высокие) результаты в работе, учебе.

Из представленного анализа видно, что во всех приведенных смыслах понятия «успех» содержатся такие показатели как: результат, в каком - либо деле, и его признание (оценка) кем - либо. Акцент на способ достижения результата, за исключением вследствие удачи, не делается, а показатели этого результата должны быть высокими.

Содержание понятий «успех» и «удача» нельзя принимать как синонимичные. Это убедительно доказал в своей работе С.В. Голубев, который в обоснование привел этимологический анализ рассматриваемых понятий. Так, по его мнению, «успех» происходит от слова пехота, пешком, то есть постепенно, шаг за шагом, к успеху идут. Успеха добиваются, за него борются, путь к нему, как правило, долог и труден, как свидетельствуют устоявшиеся обороты речи. «Удача» – дача, напротив, то, что дается, везение, то, что везет (подвезло, как говорят в народе), а не сам дошел пешком. Удача не требует отдачи. Она – выпадает, ее не добиваются, а ждут, надеются, что она сама придет, «улыбнется» просто так, «ни за что» [5].

Следовательно, успех, это то, что человек предвидит, осуществляет прогнозирование последствий конкретных действий и рассматривает их через понятие «ожидание». Именно продуманный и подготовленный целенаправленными действиями ожидаемый, прогнозируемый, а не случайный результат, на наш взгляд, является основным отличием «успеха» от «удачи», которая трактуется как везение, счастливое для кого-то стечение обстоятельств. Подобное толкование встречается в работах Батурина Н.А., который выделяет три основных наиболее часто используемых значения понятия «успех»:

- объективная оценка результата деятельности другого человека, которая проявляется в виде интегральной оценки достигнутого результата, равного или превышающего нормативный уровень или социальный стандарт;

- понимание успеха как субъективной оценки собственной деятельности, определяемой интегральной оценкой собственного результата относительно уровня личной цели субъекта деятельности;

- успех рассматривается как особое психическое состояние, возникающее у человека вследствие достижения высокого значимого для него результата [2, с. 6–7].

При рассмотрении содержания понятия «успех» с точки зрения, так называемого психологического подхода, можно выделить некоторые отличия и общности. В психологии, данное понятие воспринимается в свете внутреннего восприятия субъекта, имеющего отношение к рассматриваемому феномену. Так, по мнению известного российского академика, доктора педагогических наук А.С. Белкина, успех с психологической точки зрения, трактуется как переживание состояния удовлетворения, радости от того, что достигнутый результат деятельности личности либо совпал с планируемым, ожидаемым, либо превзошел его [3, с. 30], а с социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. «…Когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе» [3, с. 30]. В данных трактовках понятия «успех», в обоих случаях можно увидеть наличие таких компонентов как «результат» и его «оценка». С точки зрения личностно - ориентированного подхода, субъект какой – либо деятельности, переживает состояние успеха тогда, когда, оценивая результат своей деятельности и соотнеся его с запланированным, остается довольным им. То же самое, происходит с точки зрения социально-психологического подхода, где «оценщиком» является кто-либо из окружающих.

Понятие «успешный», в этих же источниках раскрывается через содержание понятия «успех» и трактуется как сопровождающийся успехом, удачный, делающий, что-либо с успехом.

С точки зрения процесса, успешность – это определенный устойчивый конечный результат комплексного характера, подразумевающий наличие таких составляющих как здравое и позитивное мышление, творческая самореализация. При этом успех рассматривается как определенное временное единичное достижение в какой-то отдельной сфере. Следовательно, успешность – это интегральная оценка эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека (субъекта деятельности) такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное позитивное

отношение к деятельности, позволяющая ему ощущать собственную удовлетворенность.

В толковом словаре русского языка, успеваемость, представлена как степень успешности усвоения учебных предметов учащимися, степень полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебной программы. Т.е. успеваемость, является одним из показателей уровня достижения успеха в учебной деятельности. Необходимо отметить, что в зависимости от субъекта, оценка данного показателя может быть осуществлена на разных уровнях. Так, например, на государственном уровне может быть использован рассматриваемый показатель для оценки деятельности государственной образовательной системы в целом, либо отдельных ее отраслей (по уровням, сферам деятельности), учреждений и т.п. Также, показатель может быть использован для оценки результатов конкретного ученика или учителя, а также определения уровня эффективности деятельности других участников образовательного процесса.

Категория «учебная» в толковом словаре русского языка трактуется как относящаяся к учению, обучению или процесс, в ходе которого производится тренировка, подготовка к какой-либо деятельности.

В тех же источниках находим, что учиться это значит усваивать какие-то знания, навыки и приобретать опыт.

«Обучение» в Большой Советской Энциклопедии трактуется как процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду, в ходе которого реализуются цели образования и воспитания.

Тем самым с точки зрения личностно – ориентированного подхода под термином «учебная успешность» необходимо и достаточно понимать положительный образовательный результат обучаемого, подкрепленный позитивно-адекватной самооценкой, сопровождаемый позитивным эмоциональным состоянием и положительным отношением окружения учащегося к его результату.

Следует отметить, что в научной литературе профильное обучение представлено системой специализированной подготовки учеников 10-11 классов общеобразовательной школы, характеризующийся более индивидуализированной программой обучения, способной обеспечить осознанный выбор учащимися своей будущей профессии.

Таким образом, под понятием «учебная успешность старшеклассников, обучающихся в условиях профильного обучения» необходимо и достаточно понимать положительный образовательный результат обучающегося в 10-11 профильном классе общеобразовательной школы, подкрепленный позитивно-адекватной самооценкой, сопровождаемый позитивным эмоциональным

состоянием и положительным отношением окружения учащегося к его результату.

Литература

1. Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Поставнев, В.М. Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цаплина О.В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования/ Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 3.

2. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи: учеб. пособие. – Челябинск: ЮУрГУ, 1999.

3. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать – М.: Просвещение, 1991.

4. Гилева О.Б. Психофизиологические предикторы успешности учебной деятельности школьников автореф. дис. …докт. биол. наук: 19.00.02. /О.Б. Гилева – Екатеринбург, 2013.

5. Голубев С.В. проблема “успеха” и “удачи” в социальной философии Философия и общество → Выпуск №1(34)/2004. Доступ: https://www.socionauki.ru/journal/articles/252931/. Дата обращения 27.10.2019.

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Машарова Т.В.
д.пед.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
mtv203@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

В предлагаемой статье раскрываются особенности педагогического сопровождения социализации подростков в условиях большого города. Автор проводит сравнение процессов социализации обучающихся в небольших поселениях и крупных городах. В зависимости от социального окружения подростков, меняется и характер педагогического аккомпанемента: от педагогической поддержки до педагогического сопровождения.

Процессы социальных преобразований, происходящие в современной России, по-новому обозначают проблему социализации обучающихся. Сегодня актуальность социализации молодежи определяется сложностью времени, в котором эта группа молодых людей оказалась. Эта сложность определяется миграционными потоками двух видов. Во-первых, стремлением молодежи к жизни в условиях города, что привело к появлению большого количества малочисленных школ в сельской местности. Во-вторых, миграция этнического характера, что ведет к неизбежному взаимодействию различных национальных культур и религий. Созданные еще в советское время многие молодежные объединения и организации распались; подростки оказались предоставлены сами себе.

Ключевые слова: мегаполис, педагогический аккомпанемент, подростки, социализация.

This article reveals the features of pedagogical support for the socialization of adolescents in a big city. The author compares the processes of socialization of students in small settlements and large cities. Depending on the social environment of adolescents, the nature of pedagogical accompaniment also changes: from pedagogical support to pedagogical support.

The processes of social transformations taking place in modern Russia in a new way denote the problem of socialization of students. Today, the relevance of youth socialization is determined by the complexity of the time in which this group of young people finds themselves. This complexity is determined by two types of migration flows. Firstly, the desire of young people to live in the city, which led to the emergence of a large number of small schools in rural areas. Secondly, ethnic migration, which leads to the inevitable interaction of various national cultures and religions. Created back in Soviet times, many youth associations and organizations broke up; adolescents were left to their own devices.

Key words: metropolis, pedagogical accompaniment, adolescents, socialization.

Материальной основой социализации подростков в современной России стали различные варианты их социально-географического окружения: место жительства, возможности для реализации своих потребностей (урочная и внеурочная деятельность), которые предоставляет социум, транспортная мобильность. Естественно, что городской социум заметным образом отличается от всех остальных вариантов. Крупные города вобрали в себя значительные ресурсы всех видов, поэтому молодым людям здесь проще получить добротное образование, выбрать хорошую работу и с пользой организовать свой досуг. Для того, чтобы эти процессы были более продуктивными, сегодня необходимо активизировать и модернизировать работу по педагогическому сопровождению социализации подростков, их общему развитию в большом городе.

Первоначальный опыт социализации ребенок получает в семье, где закладываются основы его осознанного поведения. Здесь он впервые осознает себя, свое «Я», учиться уважать членов своей семьи, понимать, что «можно» и что «нельзя». Однако важность семьи как социального института ранее не так серьезно принималась во внимание. Считалось, что общественное воспитание будет лучше способствовать раскрытию в ребенке всех заложенных природой потенциальных возможностей. Поэтому некоторые родители самоустранялись от воспитания своих детей. Недооценка значения семьи в этом процессе привела к ощутимым потерям, в первую очередь, морального-нравственного плана, которые позднее отразились в проблемах социальной адаптации подростков.

Параллельно социализацией ребенка активно занимаются и образовательные организации: детский сад и школа, учреждения культуры и спорта. Круг общения ребенка значительно расширяется, появляется новая социальная среда, друзья, одноклассники, педагоги и воспитатели, новые правила поведения, права и обязанности. По мере взросления и подготовки к исполнению своих социальных функций, комплекс знаний, обретаемых подростком, постоянно расширяется. Подросток получает новые представления о нашей стране, ее истории, законах, формирует свое мнение об обществе, в котором живет и о вариантах поведения в нем. В этих условиях вместе с учебной и внеурочной деятельностью происходит социальное самоопределение личности подростков [4].

Сегодня очень мощным фактором социализации подростков, действующих на опережение, служат средства массовой информации: печать, интернет, телевидение. Они ведут широкомасштабную обработку общественного сознания и его ускоренное формирование в заданном направлении, рекламируя общество потребителей, а не созидателей. В первую

очередь эта информация ориентирована на подрастающее поколение. Следовательно, в реалиях сегодняшнего дня процесс социализации подростков ставит другие требования к педагогическому сопровождению молодых людей в социуме.

Это связано, в первую очередь, с большой многоплановостью, одномоментным действием разных факторов социализации подростков, что требует непрерывной модернизации педагогических инструментов и методов для ее сопровождения. Их нужно обновлять, искать каждый день, уточняя эффективность применения. Далее, социализация подростков сопряжена с решением всех его социальных и личностных проблем. Жизнь постоянно доказывает, что это такой взаимообусловленный фактор, который способен ускорять (или тормозить) социальный процесс, если не учитывать меняющиеся объективные условия и изменения в сознании и поведении молодых людей. Социализация подростков подразумевает и преодоление ими вместе с педагогами негативных проявлений. Здесь как раз хорошо работает так называемый «контактный» метод – педагогическая поддержка (совместный анализ общественных явлений, событий, поступков подростков) [1].

Кроме того, сегодня социализация подростка идет в контексте взаимодействия мировой и национальной культур. Несмотря на то, что общечеловеческие принципы признаются приоритетными в системе общественного сознания и действия, влияние некоторых других обстоятельств иногда относится к определяющим условиям, во многом способствующим модели поведения подростка. Например, морально-нравственная составляющая служит одним из ведущих факторов социализации подростков, что, дает возможность рассматривать данное направление в непосредственной связи с вопросами культуры, образования, науки, спорта литературы и искусства. Конечно, это никоим образом не принижает роли и значения других факторов социализации.

В этой связи роль педагогического сопровождения в социализации современного подростка очень велика. Это могут быть специальным образом организованные дискуссии, беседы, диспуты, деловые игры, социальные практики, волонтерство, конкурсы, проекты, встречи с родителями.

Относясь к одной из составляющих факторов модернизации социума, социальное развитие подростков включает несколько отличий, определяемых особой ролью, которое эта социально-демографическая группа играет в обществе. Например, социально-значимые ценности подростков все же уступают индивидуальным (успех, престиж, социальная роль), а гражданские (социальная справедливость, уважение к закону) и гуманитарные (сострадание к ближнему, гуманизм) – прагматическим (умение преодолевать этические, нравственные нормы для достижения своих целей). Иначе говоря, городские подростки показывают более либеральную систему своих ценностей по

отношению к взрослым. Прежде всего, они ценят личную свободу и независимость как возможность реализации самоопределения и стиля жизни, морально оправданные формы общественной практики, способствующие их саморазвитию в условиях глобальных взаимозависимостей. При этом нам важно отметить нарастающий разрыв преемственности поколений в структуре нынешнего общества, а также в социальных и культурных традициях [2].

Сегодня ведущим детерминантом, влияющим на повседневную жизнь подростков, считается, прежде всего, успех, а он, как правило, определяется местом жительства, статусом родителей, образованием подростка, его полом и возрастом. Подростки из «крутых» (инновационных) жанровых объединений более мобильны, меньше придерживаются традиционных признаков стабильности. Мегаполис также предполагает освобождение их от обязательных постоянных связей – дружеских, семейных, добрососедских, школьных. При этом наблюдается растущая сложность и более тонкая дифференциация современных молодежных явлений.

Продукты, предназначенные для молодежной аудитории, смешивают стили, жанры и эпохи. Массовая культура трансформируется в предметы, которые предлагаются на рынке и ориентированы на весьма непритязательные вкусы потребителей этой продукции. В подростковой среде это выражается в значительной поляризации, с одной стороны, и интеграции (взаимопроникновения), с другой, всевозможных направлений молодежной культуры для сохранения и увеличения своей аудитории. Значительную роль в социализации подростков играют буквально льющиеся с экранов кино и телевизоров, Интернет-ресурсов, газет и журналов потоки информации, рекламирующие насилие, свободу сексуальных отношений, меркантилизм – все что в сознании подростков ассоциируется со свободным и независимым образом жизни.

Иными словами, понятие «кризис ценностей» отражает существенные метаморфозы, связанные со статусным положением и стилем жизни разных социальных объединений подростков. Многочисленные инновационные интеграционные факторы и другие обстоятельства ведут к появлению у подростков мегаполиса менее эмоционального отношения к разнообразным формам социального проявления. Другими словами, в большом городе подросток, который следует не принятым в данной среде вариантам социального поведения и личной самопрезентации, менее уникален, нежели в провинции. То есть, в условиях мегаполиса сегодня создается своеобразная мульти культурная подростковая среда. Поэтому концепция «культурного освобождения» отражает перемены в деле воспитания и социализации нынешних подростков, прежде всего, большого города [3].

Мегаполис предоставляет подросткам широкие возможности для организации досуга. Клубы, спортивные секции, театры, кинотеатры, концертные залы, парки, музеи, бары, библиотеки и другие общественные

места способствуют выбору подростком формы отдыха на любой вкус. В последние годы широкое распространение получили дистанционные формы общения подростков: подписки, социальные группы, чаты. Задействование многочисленных возможностей досуга в мегаполисах может быть иногда ограничено материальным достатком, свободным временем, а также и корпоративными интересами.

В городе также имеется возможность для более высокой степени автономии социального партнерства. Подросток, находящийся в мегаполисе, живет в окружении зачастую абсолютно незнакомых людей, может очень просто входить в группы и объединения, не относящиеся к его повседневной жизни, и так же просто выходить из них. В то же время молодые люди, живущие в небольшом населенном пункте, общаются в социуме тесных социальных связей; они все время на виду, и все их действия, и поступки, скорее всего, станут известны окружающим. Первый встречный в этой местности – либо друг или знакомый непосредственно, либо друг через одного, самое большее, двух человек. Чем больше населенный пункт, тем меньше такого «контактного» взаимодействия.

Большая степень самостоятельности подростков в мегаполисе приводит к накоплению своих стереотипов восприятия и поведения. Здесь молодые люди имеют отличную возможность экспериментировать вне окружающей их социальной среды. Когда они приходят в незнакомую группу, они могут взять на себя необычные социальные роли, пробовать другие модели поведения и изменить свой имидж. Неудовлетворенность существующей социальной средой дает возможность изменить ее, оставив проблемы этой группы в прошлом времени. Подросток мегаполиса формирует свой круг значимых для него людей (родственников, друзей, одноклассников) и относится к ним избирательно, с большей или меньшей степенью симпатии; к другим людям он относится отчужденно или нейтрально, просто не замечает их. Для иногородних, которые приезжают из небольших населенных пунктов, такое позиционирование способствует формированию мнения о том, что люди в мегаполисе настроены недружелюбно: «в городе, всем совершенно все равно, кто вы», «Москва слезам не верит!».

Многообразие социальных моделей, привычных для мегаполиса, дает подростку возможность выбирать маршрут социализации в соответствии со своими интересами и способностями. Конечно, начальные условия развития каждого ребенка также играют большую роль для успешной социализации – культурный уровень, социальный статус и достаток семьи, наличие жилья, интеллектуальные и физические данные. Вместе с тем следует отметить, что в мегаполисе вероятность выхода за пределы границ, обусловленных стартовой ситуацией, заметно выше, чем в средних и малых городах. К наиболее существенными личностными характеристиками, способствующими реализации выбора путей социализации, относится персональная система

морально-нравственных ценностей и предметная мотивация личности подростка [5].

Следовательно, можно сделать вывод, что в подростковом сообществе мегаполисов под влиянием различных факторов, в том числе – педагогического сопровождения, сформировался довольно большой слой молодежи, значительное количество которого руководствуется в своем поведении нравственными принципами демократического общества. Для них на первом месте все же стоят общечеловеческие ценности (семья, друзья, образование, карьера). Происходит процесс осознанного восприятия своей социальной значимости и роли (отношение ко взрослым, своей семье, одноклассникам, гражданским и общественным обязанностям). Сегодня молодые люди стали более независимыми во взглядах, суждениях и действиях. Их можно назвать и более прагматичными по сравнению с людьми старшего поколения. Они хорошо знают, как и за счет чего можно добиться конкурентного преимущества, знают свои сильные и слабые стороны. Однако наблюдается и некоторое снижение культурного уровня подростковой среды мегаполисов, замена традиционной классической культуры форматом субкультур, заимствованных из «общества потребления».

В заключение отметим, что в провинции педагогический аккомпанемент социализации подростков зачастую сводится к традиционной педагогической поддержке в форме визуального и вербального восприятия: беседам, диспутам, экскурсиям, встречам с родителями.

В условиях мегаполиса, когда на подростка параллельно и одновременно оказывают влияние самые разнообразные факторы внешней среды контактной педагогики уже недостаточно. Педагог должен уметь влиять на подростка в дистанционном режиме. Педагогическое сопровождение социализации подростка может осуществляться виртуально, посредством разнообразных социальных сервисов, например, «одноклассники», «в контакте» и других. В этом случае происходит некоторое «делегирование» педагогом своих полномочий по социализации подростка социальным партнерам: виртуальным коллегам, тренерам, руководителям клубов и кружков, организаторам волонтерских движений.

В большом городе социализация подростка происходит значительно быстрее, чем в малом социуме. Он раньше, чем сверстники из провинции, начинает действовать самостоятельно, автономно; учится принимать ответственные решения.

Таким образом, педагогическое сопровождение социализации подростков в условиях мегаполиса должно быть более гибким, вариативным, своевременным и адресным. Применяемые формы и методы педагогического сопровождения социализации подростков должны учитывать все факторы влияния мегаполиса на ребенка: возраст, интересы, времяпровождение, состояние здоровья, педагогическую характеристику семьи, место жительства,

социальное окружение, активность в социальных сервисах и многое другое. Это сопровождение не должно замыкаться в пространстве образовательной организации и заканчиваться с окончанием уроков. Современные средства связи позволяют далеко раздвинуть в пространстве и во времени границы педагогического аккомпанемента социализации современных подростков больших городов.

Литература

1. Андреенкова Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. Вып. 3. М.: 1970.
2. Гаврилюк В.В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол. исслед. 2002. №1.
3. Головин В.В., Лурье М. Л. Идеологические и территориальные сообщества молодежи: мегаполис, провинциальный город, село // Этнографическое обозрение. 2008, №1.
4. Машарова Т.В. Социальное самоопределение личности и учебная деятельность // Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Казань, 2004.
5. Сергеев В.К. Молодежь и город: лицом к лицу (Молодежная культура мегаполиса в условиях социальных трансформаций). М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2002.

Торхова А.В.
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Титовец Т.Е.
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются нормативные принципы и критерии качества дизайна образовательных программ в системе высшего педагогического образования, выявленные на основании комплексного компаративного анализа и обобщения общемировых тенденций педагогического проектирования.

Ключевые слова: дизайн образовательных программ, высшее педагогическое образование, принципы, критерии качества, интеграция.

The article reveals the normative principles and criteria of quality assessment for curriculum in the system of higher teacher education which were developed on

the basis of a comprehensive comparative analysis and generalization of global trends in pedagogical design.

Keywords: curriculum design, higher teacher education, principles, criteria of quality assessment, integration.

Введение. В условиях вхождения национальной системы высшего педагогического образования в мировое образовательное пространство актуализируется проблема обеспечения международного стандарта качества образовательных программ, обеспечивающих профессиональную подготовку будущего педагога. Поэтому одной из актуальных стратегий совершенствования содержания высшего педагогического образования в стране является уточнение методологии дизайна образовательных программ в контексте общемировых тенденций формирования содержания высшего педагогического образования.

Цель исследования состоит в разработке нормативных принципов и критериев качества дизайна образовательных программ в системе высшего педагогического образования на основании комплексного компаративного анализа и обобщения общемировых тенденций педагогического проектирования.

Материал и методы исследования. Методологическую основу исследования составили компаративистский метод, обобщение и систематизация педагогического опыта, позволившие выяснить общие для разных образовательных систем тенденции педагогического проектирования образовательных программ; методы эйдетической редукции, знаковой ретроспекции и графических схем, позволившие разработать инвариантные для разных профилей подготовки специалиста критерии эффективности образовательных программ и лежащие в основе их дизайна нормативные принципы; метод моделирования, позволивший отразить специфическое наполнение принципов проектирования образовательных программ для системы высшего педагогического образования.

Результаты исследования и их обсуждение.

На основе обобщения международного опыта отбора содержания и структурирования образовательных программ в различных университетах мира, анализа отчетов западноевропейских агентств по оценке качества образовательных программ, рекомендаций проектной группы Тюнинг [1-3], а также изучения результатов научных исследований последних лет в области качества учебных планов, нами были разработаны следующие нормативные принципы построения образовательных программ: экологичности, функциональной полноты, опережающего характера образовательной программы, синергизма структуры, междисциплинарности.

Принцип *экологичности* образовательной программы означает непревышение объема учебной нагрузки максимально допустимым нормам

продолжительности учебной деятельности студента в течении суток, недели, семестра (обычно количественный параметр трудоемкости программы привязан к 30 кредитным единицам в семестр, что соответствует примерно 8-10 астрономическим часам в день, которые должны уходить на учебную деятельность, включая подготовку студента к занятиям и самостоятельную работу).

Принцип *функциональной полноты* образовательной программы предполагает отбор учебных модулей и дисциплин, которые в своей совокупности будут способствовать формированию системного мышления студента по профилю его профессиональной подготовки. Данный принцип предупреждает опасную тенденцию «пиаризации» учебных модулей, при которой происходит бессистемное наполнение учебного плана «модными» курсами, подкупающими студента своей новизной и создающими иллюзию гаранта его конкуретноспособности на рынке труда по итогам обучения. В реальности, такая тенденция приводит к чрезмерной фрагментации образовательной программы и, как следствие, поверхностному обучению, при котором не формируется общая схема дисциплинарного мышления, необходимого для решения любых профессиональных проблем.

Применительно к системе высшего педагогического образования реализация принципа функциональной полноты в дизайне образовательных программ означает нацеленность учебных модулей и дисциплин на развитие у будущего учителя универсальных, общепрофессиональных и специализированных компетенций, составляющих ядро педагогической деятельности. К универсальным компетенциям относятся: владение культурой академического письма, умение организовать свою учебно-исследовательскую деятельность (поставить проблему, разработать план, подобрать литературу, фиксировать нерешенные задачи, оформить результаты и т.д.), когнитивная мобильность (способность рассмотреть одну и ту же проблему с позиции разных ракурсов, самостоятельно найти и сопоставить различные подходы к ее интерпретации), информационная культура и медийная грамотность, владение навыками устной коммуникации, включая межкультурное общение, для эффективного решения профессиональных задач и организации сотрудничества, сформированность ноосферного мышления, эколого-футурологического мировоззрения, национальной культурной идентичности.

Общепрофессиональные компетенции будущего учителя представлены такими компетенциями как способность к решению проблемных задач, связанных с основными трудовыми функциями и действиями педагога (организовывать процесс обучения и воспитания, обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, создавать безопасную и развивающую образовательную среду, организовывать социальное сотрудничество, осуществлять личностно-профессиональное

саморазвитие), умение самостоятельно анализировать и объяснять педагогическую проблему, давать критическую оценку сложившейся ситуации, предлагать эффективное решение проблемы на основе синтеза различных идей и подходов, предлагать творческое решение проблемы или находить решение нестандартной ситуации и др. Сформированность у будущего педагога предметных компетенций выражается в его умении решать педагогические задачи средствами изучаемой дисциплины на основе синтеза предметных знаний и общепрофессиональных компетенций, а также умении решать междисциплинарные задачи в различных видах профессиональной деятельности.

Отражение в образовательной программе выше описанных компетенций является главным параметром ее функциональной полноты и может быть верифицировано с помощью технологии матричного картирования, предполагающей составление матрицы соответствия компетенций, заявленных в дескрипторах каждого модуля, с требованиями профессионального стандарта.

Содержание образовательной программы должно иметь *опережающий характер*. Опережающий характер образовательной программы означает, во-первых, включение в содержание учебных программ современных концепций, вытекающих из постнеклассической парадигмы развития науки. Иными словами, содержание модулей должно отражать ценности эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания, психолого-педагогические ценности и технологии современной парадигмы образования, идеи синергетики и системодинамики применительно к изучаемому объекту. Модули, разработанные в контексте постнеклассической парадигмы, имеют методологический плюрализм в интерпретации явлений и объектов, в них представлено множество методологических подходов к исследованию одного и того же объекта.

Во-вторых, в соответствии с принципом опережающего характера, учебные модули образовательной программы должны быть прогностичны, т.е. направлены на формирование прогностической компетентности студентов. Так, при проектировании образовательных программ, обеспечивающих профессиональную подготовку педагога, в содержании учебных дисциплин должны быть включены ближайшие сценарии развития образовательной и других систем, представленных в науке.

В соответствии с принципом *синергизма структуры*, последовательность и кластеризация учебных модулей в образовательной программе должна быть такой, чтобы обеспечивать максимальный эффект (синергию) для каждого из модулей в отдельности, а также для всей программы в целом. Данный принцип означает, что в основе архитектуры образовательной программы лежит не строгий порядок в старом понимании, когда «радует глаз» единая и легко читаемая логика следования модулей, и не

хаос с произвольной последовательностью модулей, а просчитанная конфигурация, которая оставляет в выигрыше каждый модуль и повышает разивающий эффект самой программы, снимая ее излишнюю психоэмоциональную нагрузку [3].

На основе анализа результатов научных исследований, объектом изучения которых является синергия межмодульного взаимодействия и проблемы зависимости эффективности модуля от его расположения во временной шкале, были разработаны следующие рекомендации для структурирования образовательных программ в системе высшего педагогического образования:

1) Первые годы обучения не должны быть переполнены большим количеством теоретизированных модулей (слишком теоретизированные учебные модули могут существенно снизить мотивацию первокурсника к обучению, создав у него ложное впечатление, что всё полезное и практичное для овладения педагогической профессии не преподается).

2) Образовательная программа должна коррелировать с логикой развития мышления студента от дуалистичного (или так называемого «черно-белого» мышления), до контекстного, требующего понимания пограничных состояний и зависимости выбора решения от контекста ситуации. В этой логике должны выстраиваться и учебные модули: от дискретных (в которых представлено чёткое руководство к действию и универсальные алгоритмы принятия решений) до междисциплинарных, требующих анализа множества контекстов педагогической реальности и предполагающих вариативность решений.

3) Учебные дисциплины, которые формируют «практико-зависимые» профессиональные умения, должны быть сквозными в образовательной программе, т.е. повторяться на протяжении всего периода обучения (с постепенным усложнением в виде самостоятельных спецкурсов или как интегративный компонент в составе других учебных дисциплин). К «практико-зависимым» профессиональным умениям относятся умения, которые имеют высокий коэффициент забывания при отсутствии регулярной практики (языковые, иноязычно-речевые, компьютерные умения и специализированные педагогические компетенции).

4) Композиция учебных модулей в структуре образовательной программы должна обеспечивать возможность одновременной активизации индуктивного и дедуктивного способов мышления при изучении учебных дисциплин (дисциплины, основанные на модели познания от целого к познанию частей, от общей картины и проблематизации к анализу и генерированию концептов, должны быть сбалансированы с дисциплинами, имеющими обратную логику освоения – от частей к целому).

При разработке образовательной программы, когда уже пройден этап ее содержательного наполнения модулями или другими структурными

единицами, возникает проблема восстановления связей между этими модулями и обеспечения целостного, холистичного видения картины профессиональной реальности, т.е. реализации принципа *междисциплинарности*. В мировой образовательной практике фиксируются следующие механизмы реализации принципа междисциплинарности при проектировании образовательных программ:

– вертикальная интеграция учебных модулей посредством трансдисциплинарных (т.е. общих для всех дисциплин) умений (составной частью содержания каждого модуля являются умения работы в команде, проблематизации, планирования, рефлексии и т.д.);

– горизонтальная интеграция модулей посредством междисциплинарных связей, когда внутри самого модуля несколько дисциплин посвящены изучению проблем на стыке с другими дисциплинами или учебными модулями (например, учебные программы социально-гуманитарного цикла нацелены на освоение способов применения полученных знаний в предстоящей профессионально-педагогической деятельности);

– переход от дисциплинарной модели организации программы к междисциплинарной (дидактическому синтезу), когда в качестве структурной единицы выступает не учебная дисциплина, построенная в логике развития науки, а сама проблема, в решении которой принимают участие разные дисциплины;

– введение специальных междисциплинарных модулей в конце обучения, так называемых карнизных модулей (capstone modules), в которых происходит систематизация и восстановление связей между разрозненными фрагментами знаний, полученными из ранее изученных модулей;

– интеграция учебных модулей посредством междисциплинарных форм контроля и оценки учебных достижений по итогам прохождения нескольких модулей (междисциплинарные проекты, портфолио, кейсы, междисциплинарная форма итоговой аттестации и т.д.).

В системе высшего педагогического образования все механизмы реализации междисциплинарного принципа имеют равноценную значимость, так как педагогическая реальность является междисциплинарной по своей природе и принятие педагогом профессиональных решений требует анализа множества контекстов возникшей образовательной ситуации, в том числе изучаемых непедагогическими дисциплинами.

Последовательное прохождение выше обозначенных принципов дизайна образовательных программ обеспечивает целостность процесса педагогического проектирования в высшем педагогическом образовании.

С помощью метода графических схем был осуществлен анализ множества факторов функциональности и развивающего потенциала образовательной программы, представленных в современной педагогической

квалитологии и квалиметрии, который позволил выделить четыре основополагающих критерия качества педагогического дизайна, отражающих диалектическое единство бинарных переменных. В частности, при дизайне образовательных программ педагогического образования должны быть не слишком высоким и не слишком низкими следующие коэффициенты:

- коэффициент специализации – сбалансированное соотношение количества общепрофессиональных дисциплин (обеспечивающих фундаментальную мировоззреческую и общепрофессиональную подготовку выпускника) и дисциплин, обеспечивающих формирование специализированных педагогических компетенций;

- коэффициент дисциплинарности – сбалансированное соотношение количества научных дисциплин (обеспечивающих формирование системного мышления, изоморфного структуре дисциплинарного знания) и учебных курсов междисциплинарного характера, построенных вокруг общей для разных дисциплин профессиональной проблемы;

- коэффициент стратификации – разумное сочетание обязательных и элективных учебных модулей (дисциплин, курсов), позволяющее, с одной стороны, сохранить инвариантный базис профессиональной педагогической подготовки для всех обучающихся и, с другой стороны, обеспечить возможность обучения по индивидуальной траектории с учетом персональных образовательных запросов и потребностей;

- коэффициент межкультурности – разумное соотношение модулей, обеспечивающих готовность обучающихся к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в условиях национальных образовательных ценностей и с учетом особенностей и традиций отечественной системы образования, и модулей, реализующих обучение в контексте идеи диалога культур, раскрывающих общечеловеческие культурные универсалии и отражающих социально-культурную обусловленность изучаемых педагогических явлений и процессов.

Таким образом, достижение умеренного значения каждого из выделенных коэффициентов отражает уровень диалектического синтеза противоположных друг другу стратегий структурирования содержания образовательных программ, который является фактором устойчивости, целостности и непротиворечивости высшего педагогического образования.

Заключение.

Уточнение методологии проектирования образовательных программ в контексте общемировых тенденций педагогического дизайна является важным фактором гармонизации и устойчивого развития системы высшего педагогического образования в сторону ее возрастающей социальной миссии, внутренней целостности, конкурентоспособности и привлекательности в международном масштабе. Дизайн образовательных программ в системе высшего педагогического образования должен основываться на следующих

нормативных принципах: экологичности, функциональной полноты, опережающего характера образовательной программы, синергизма структуры, междисциплинарности. Интегральным критерием качества образовательных программ является достижение диалектического синтеза бинарно- оппозиционных стратегий педагогического проектирования, который находит выражение в умеренном числовом значении каждого из следующих коэффициентов: специализации, дисциплинарности, стратификации и межкультурности.

Разработанные нормативные принципы и критерии качества дизайна образовательных программ выступают инвариантным ядром для отбора и структурирования содержания высшего педагогического образования, однако по каждому профилю профессиональной подготовки специалиста их практическая реализация может варьироваться в зависимости от специфики образовательной программы. Их практическая значимость для педагогической практики состоит в том, что они позволяют обеспечить преемственность содержания профессионального стандарта подготовки педагога и содержания образовательного процесса.

Литература

1. O'Neill G. Curriculum design in higher education: theory to practice. – Dublin: University College Dublin, 2015. – 192 p.

2. Reference points for the design and delivery of degree programmes in education (TUNING). – Bilbao: University of Deusto, 2013. – 76 p.

3. Universities' contribution to the Bologna Process / Ed. by J. Gonzales, R. Wagenaar. – Bilbao: University of Deusto, 2008. – 164 p.

Ковалев Г.Н.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kovalev_g_n@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ ТРАДИЦИЯМИ ВОЕННО-ВОЗДУШНЫХ СИЛ РОССИИ

В статье представлены основные традиции военнослужащих Военно-воздушных сил Российской Федерации, являющиеся базой для военно-патриотического воспитания молодежи. Описаны конкретные ситуации и примеры поведения в экстремальных ситуациях, когда нужно принимать решения на грани жизни и смерти, верности воинскому долгу и чести.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, воинские традиции, почитание воинского знамени, героизм в бою, способность к самопожертвованию, чувство чести, боевое товарищество, предпочтения

достойной смерти пленению, учить личным примером, принятие военной присяги, встреча молодого пополнения и проводы уволившихся в запас.

Одним из направлений воспитания молодежи является патриотическое воспитание, включающее: формирование морально-нравственных качеств, патриотизма, преданности Родине и готовности к ее защите; ознакомление с историей Отечества, героического наследия и боевых традиций Вооруженных Сил, трудового и ратного подвига народа по укреплению обороноспособности государства и его защиты; работа по формированию у допризывной и призывной молодежи здорового образа жизни, активного участия в спортивно-массовых мероприятиях и в военно-прикладных видах спорта [4]. Один из путей патриотического воспитания — улучшение допризывной подготовки молодежи и начинается в школе. Военно-патриотическое воспитание формирует чувства, мысли, понятия, поступки, связанные с защитой Отечества. Чтобы молодой человек успешно вошёл в жизнь, он должен знать и усвоить соответствующие нормы и ценности, иметь соответствующие навыки общения и стремиться войти в окружающий его внешний мир [2].

Формой военно-патриотического воспитания является ознакомление с воинскими традициями, которые складывались на протяжении многих веков в самых различных сферах воинской деятельности: боевой, учебной, бытовой. Формирование патриотизма у молодежи традициями Военно-воздушных сил является предметом нашего исследования. Опыт и мастерство наших летчиков, высокое качество работы всех авиационных служб легли в основу традиций российской авиации, стали гарантией их прочности и надежности.

К числу устойчивых традиций в России относится *почитание воинского знамени.* В присутствии знамен защитники давали клятву верности своему Отечеству, всегда и везде воздавали знамени воинскую честь. Потеря знамени в бою означала немедленное расформирование полка. Многие солдаты и офицеры проявили образцы мужества и героизма при спасении Боевых Знамен в критической обстановке. Сохранили Боевое Знамя части, и вывезли на боевых самолетах с территории Украины в Россию после распада Советского Союза подчиненные летчика-испытателя Героя Российской Федерации Т. Апакидзе.

Героизм в бою — еще одна старинная традиция россиян. Русские люди не вставали перед врагом на колени, никогда не были сломлены. Стоять насмерть перед нападающим врагом, защищать свою территорию, родной дом являлось нравственной нормой, неписаным правилом. Учреждение высшего отличия — звания «Герой Советского Союза» — 16 апреля 1934 г. явилось дальнейшим специфическим развитием славной русской традиции награждения орденами и медалями. Первыми Героями Советского Союза были летчики. Ни отсутствие надежной авиационной техники, наземного оборудования и связи, ни мороз и сильнейший ветер, ни неизведанные

маршруты не смогли остановить великолепную семерку летчиков М. Водопьянова, И. Доронина, Н. Каманина, С. Леваневского, А. Ляпидевского, В. Молокова, М. Слепнева, пришедших на выручку терпящим бедствие участникам ледового дрейфа экспедиции раздавленного льдами парохода «Челюскин».

Мужество и стойкость проявили воины-авиаторы при оказании интернациональной помощи в Испании, Китае, Монголии в предвоенные годы (1935–1939 гг.). Среди них Герои Советского Союза С. Грицевец, Г. Кравченко, Н. Герасимов, И. Лакеев, Б. Смирнов и др. «Русский летчик Сергей Грицевец человек изумительной храбрости, впервые в военной авиации уничтоживший в одном бою семь самолетов!» [1]. За мужество и проявленную отвагу майор С. Грицевец первым в стране удостоен звания Герой Советского Союза — дважды [1].

Значительный вклад в победу над немецко-фашистскими войсками внесли советские Военно-воздушные силы, в героическую историю которых вписано немало подвигов и имен воинов-авиаторов. Одним из первых по праву должен быть назван старший лейтенант И. Иванов. Он таранил фашистский самолет в 4 часа 25 минут 22 июня 1941 года, то есть в ходе первого часа войны. Ему посмертно присвоено звание Героя Советского Союза.

В первый день войны воздушные тараны совершили четырнадцать летчиков. Таранный удар как один из приемов воздушного боя свидетельствует о моральном превосходстве летчиков, об их решительности драться не только до последнего снаряда, но и до последнего стука мотора, до последнего удара сердца. За годы войны было совершено более 600 воздушных таранов. Массовыми были героические примеры нанесения урона врагу, когда летчики направляли свои самолеты на позиции противника, скопление техники, коммуникации противника. Подвиг экипажа капитана Н. Гастелло за годы войны был повторен свыше 500 раз. Войдет в летопись Военно-воздушных сил имя подполковника А. Левченко, выполнявшего интернациональный долг в Афганистане. Он направил подбитый истребитель на укрепленную позицию зенитных ракет душманов, и взрывом своей машины уничтожил ее. Это был первый в истории авиации огненный таран на реактивном самолете.

За весь период Великой Отечественной войны звания «Герой Советского Союза» было удостоено 11694 воинов армии и флота, партизан и подпольщиков. Из них 2332 — авиаторы: 65 — удостоены высшей степени отличия дважды, а летчики-асы А. Покрышкин и И. Кожедуб стали трижды Героями Советского Союза. Первым Указом о присвоении звания Героя Советского Союза в начале войны были отмечены летчики С. Здоровцев, М. Жуков, П. Харитонов, совершившие подвиги в псковском небе.

Без героизма невозможен был и прорыв россиян в космос. 12 апреля 1961 г. весь мир узнал имя Ю. Гагарина, который на космическом корабле

«Восток 1» осуществил первый орбитальный полет вокруг Земли. Наш соотечественник — слушатель Военно-воздушной инженерной академии им. профессора Н. Е. Жуковского А. Леонов первым выполнил выход в открытый космос.

Профессию авиатора справедливо называют одной из самых мужественных и героических. Своими действиями наши авиаторы не раз доказывали, что в человеке заложен огромный духовный потенциал. Особенно он проявляется в минуты серьезной опасности, в экстремальных условиях. *Способностью к самопожертвованию* во имя спасения жизней других можно назвать действия летчиков Б. Капустина и Ю. Янова, когда «однажды в полете мотор отказал». Вопрос покинуть самолет над населенным пунктом, что привело бы к колоссальным жертвам мирного населения, не стоял также перед подполковником В. Оськиным, майором В. Нестеровым, майором А. Епанешниковым, гвардии подполковником Ю. Дейнеко.

Чувство чести способствует образцовому выполнению служебных обязанностей, является сильным моральным стимулом. Моральный авторитет показывает степень нравственного влияния одних личностей, в силу их определенных достоинств, на сознание других людей, реального проявления ими своей чести. Это особенно характерно для воинов-авиаторов, летчиков, штурманов, инженеров, техников, авиационных специалистов, для воинских коллективов авиационных частей. Моральный авторитет обеспечивает деятельность, реализацию существующих норм поведения, правил общежития, способствует формированию здоровой моральной атмосферы. Следует отметить, что, чем выше профессиональная компетентность воина-авиатора, его классная квалификация, его благородство, честность, доброжелательность к людям, тем сильнее его моральная власть над ними, тем ощутимее сила его положительного влияния на окружающих, тем выше оценивается его честь.

Честь непременно предполагает верность своему слову. Обычно в таких случаях говорят: «честное слово», «слово чести», «слово офицера», подчеркивая этим истинность и твердость своих намерений. Честь предполагает честность перед собой и товарищами. Честь несовместима с неправдой, неискренностью, фальшью. Именно эти качества лежат в основе доверительных товарищеских отношений между летным и инженерно-техническим составом. Верность воинскому долгу, воинской чести проявили многие летчики, инженеры, авиационные специалисты при ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС. Мужество, естественное для военного человека качество, неотделимо от профессии защитника Родины.

В ряду традиций российского воинства, воинов-авиаторов важное место занимает *боевое товарищество*. Эти отношения складываются в условиях боевой обстановки, воинской службы и основаны на солидарности и доверии, взаимопомощи и братстве. Нет ни одной книги воспоминаний прославленных

авиаторов-фронтовиков, которые не содержали бы восхищения летчиков работой мастеров своего дела — инженеров, техников, механиков. С сердечной теплотой отзывался о них прославленный летчик-ас А. Покрышкин, сам начинавший воинскую службу авиатехником. Товарищеские отношения между летчиками и инженерно-техническим составом хорошо показаны в фильмах об авиаторах Великой Отечественной войны — «В бой идут одни «старики», «Торпедоносцы», «Хроника пикирующего бомбардировщика» и в фильме о морских авиаторах 80-х годов «Случай в квадрате 36–80».

Суть всех неписанных правил боевого товарищества — уметь думать о других и делать для них благо. Характерный пример боевого братства приводит дважды Герой Советского Союза летчик-ас А. Ворожейкин. В ходе оказания помощи Монголии у реки Халхин-Гол в воздушном бою японцы сумели зажечь самолет майора А. Забалуева. Он выпрыгнул с парашютом и приземлился на вражеской территории. С. Грицевец на самолете И-16 сел рядом с Забалуевым и на глазах у японцев, пытавшихся их обоих взять живыми, с трудом втиснул Забалуева к себе в кабину, взлетел и благополучно возвратился на свой аэродром. Подобным образом в годы войны проявили мужество и отвагу гвардии лейтенант П. Кальсин, спасший старшего лейтенанта Г. Баевского, старший лейтенант Г. Попандопуло, спасший экипаж ведомого, капитан А. Демехин, спасший трех летчиков и двух воздушных стрелков самолетов, выполнивших вынужденную посадку, младший лейтенант Л. Павлов, спасший экипаж своего ведущего старшего лейтенанта Л. Степанищева.

Во время одного из вылетов в Афганистане в тяжелой обстановке оказался экипаж вертолета майора В. Щербакова. Преодолев все трудности, авиаторы справились с заданием, но в критическую ситуацию попал другой вертолет. Командир повел свою машину на выручку. Боевые товарищи были спасены. В эти минуты летчики ярко проявили подлинную отвагу, основанную на мастерстве, точном расчете и высоком самообладании. В той обстановке этот отважный поступок был единственно целесообразным и оправданным. За образцовое выполнение воинского долга, мужество и героизм майору В. Щербакову присвоено звание Героя Советского Союза [3].

В ходе многочисленных войн России зародилась и развилась традиция: *«воевать не числом, а уменьем»*. Она включает в себя боевое мастерство, профессионализм, совершенное военное искусство. Яркий пример подтверждения традиции — непревзойденный мировой рекорд А. Горовца на самолете Ла-5ФН, сбившего в одном боевом вылете на Курской дуге девять фашистских бомбардировщиков Ю-87.

Традиция *предпочтения достойной смерти пленению* является проявлением высшей доблести воина. Ракетой «Стингер» в Афганистане 21 января 1987 г. был сбит Су-25, пилотируемый старшим лейтенантом

К. Павлюковым. Летчик катапультировался и принял бой. Последней гранатой офицер подорвал себя и душманов. Старшему лейтенанту К. Павлюкову присвоено звание Героя Советского Союза — посмертно.

Аналогичным образом действовал летчик гвардии майор Р. Филиппов, после покидания подбитого Су-25 в Сирии. Израсходовав весь боекомплект, последней гранатой, со словами: «Это вам за пацанов», — подорвал себя и боевиков ИГИЛ.

Учить личным примером — традиция, давно и прочно устоявшаяся в Российской армии. Новые тактические приемы А. Покрышкина: знаменитый «соколиный удар» и «этажерка», формула: «Высота — скорость — маневр — огонь», — были неоднократно проверены собственным опытом, прежде чем стали достоянием множества летчиков на многие годы.

В Дальней авиации существует традиция давать *имена самолетам.* Имена подбирают долго, но присваивают навсегда. В 121-м полку гарнизона Энгельс принято называть самолеты в честь людей, так или иначе прославивших Россию и Дальнюю авиацию. Так, боевое дежурство несут «Валерий Чкалов», «Иван Ярыгин», «Александр Голованов», «Александр Молодчий», «Василий Решетников» и др. Дальняя авиация сильна своими традициями. Главной среди них является уважение и память к ветеранам, к тем, кто летал еще в Великую Отечественную войну на Ил-4, Пе-8 и Ту-4, а после пересел на Ту-16 и Ту-22. И к тем, кто осваивал современные бомбардировщики-ракетоносцы Ту-22М3, Ту-95 и Ту-160 [3].

Богатые традиции в обучении и воспитании военных авиационных инженеров имеет Военно-воздушная инженерная академия имени проф. Н. Е. Жуковского. Основными из них являются: фундаментальность образования и науки; использование научных разработок, как в военных, так и в мирных целях; первичная подготовка инженеров и подготовка летчиков-космонавтов на базе высшего образования; руководящего инженерного состава, специалистов наукоемких направлений; высокий научный потенциал академии; сплочение авиационной научной общественности, поддержание высокого уровня авиационной науки, разработка и внедрение новых авиационных технологий, популяризация авиационных профессий, сохранение научного потенциала авиации и престижа России как великой авиационной державы; поддержание творческих научных контактов с Российской академией наук и крупными научными центрами; развитие новых научных направлений по авиационно-космическим системам [3].

Большое значение для воина имеет *принятие военной присяги, встреча молодого пополнения и проводы уволившихся в запас.* В торжественной обстановке, при развернутом знамени солдаты торжественно присягают на верность Родине, клянутся защищать свободу и независимость, народ и Отечество.

В авиационных гарнизонах традиционно проводятся *военные парады*. Они связанны со знаменательными событиями в истории русского народа и авиации, победами в войне. Участие авиационных подразделений, в частности пилотажных групп, является центральным событием и украшением любого праздника.

Последние почести воину. Ритуал погребения с воинскими почестями воинов, имеющих заслуги перед Родиной и авиацией, вызывает не только чувства скорби и боли, осознание непоправимости случившегося, но и раскрывает прекрасные характеры людей, примеры самоотверженного служения Отчизне. В каждой детали траурного церемониала — дань уважения живых людей людям, чья жизнь была посвящена защите Отечества. Траурную торжественность ритуалу придают исполнение Государственного гимна страны, прощальный салют, торжественный марш почетного эскорта, пролет самолетов.

Дух *патриотизма* как нравственный идеал лежал в основе российской военной организации. Уже в «Уставе ратных и пушечных дел» воеводам предписывалось воспитывать ратных людей в духе верности государю, но и самим подавать пример служения Отечеству. В Уставе подчеркивалось, что «...лучше есть честно умереть, чем с бесчестием жить». Чувство патриотизма по-прежнему остается высшей нравственной ценностью и наиболее сокровенным смыслом воинской службы в Российском государстве. Патриотизм русского воина находил свое проявление в осознанном исполнении *воинского долга.* Издревле русскому воинству были присущи высокое чувство воинского долга, сознательное отношение к ратному труду [5].

Компетентность в знании военного дела, умения реализовать свои способности и возможности авиационной техники при организации и ведении боевых действий являлись и являются отличительной чертой русских авиаторов. Они почитают и высоко ценят силу знаний, военную грамотность и находчивость.

Военно-патриотическое воспитание молодежи является важным направлением воспитания молодежи. Использование богатого потенциала традиций армии, в частности традиций Военно-воздушных сил, лежит в основе формирования лучших качеств человека: любви к Отечеству, честности, мужества, взаимовыручки и товарищества. Традиции Военно-воздушных сил охватывают основные сферы воинской деятельности. Умелое использование их воспитательного потенциала в военно-патриотической подготовке молодежи позволяет сформировать высокие качества личности, присущие защитникам Отечества.

Литература

1. Бодрихин Н. Г. Величайшие воздушные асы XX века. Издательство Москва: Эксмо, 2011 — 328 с.
2. Дементьева О. М., Ковалев Г. Н. Воспитание детей-сирот: Учебно-методическое пособие. — М.: Издательство «Спутник +», 2016. – 194 с.
3. Ковалев, Г. Н. Традиции военной авиации России. Учебно-методическое пособие. — М.: ВВИА им. проф. Н. Е. Жуковского, 2008. — 21 с.
4. Ковалев Г. Н. Патриотическое воспитание молодежи средствами культуры и искусства / Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2013. № 6 (35). С. 89–94.
5. Офицерский корпус России: история становления и боевые традиции. План-конспект: [электронный ресурс] // Штаб военной подготовки. Военное видео и конспекты. Дата публикации 08.11.2014. URL: https://shtab.su/konspekt/ogp/oficerskiy_korpus_rossii_istoriya_stanovleniya_i_boevue_tradicii.htm (дата обращения 10.01.2020)

Щербакова Е.В.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
elena08041966@yandex.ru
Щербакова Т.Н.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
aleks170573@yandex.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Процессы, происходящие сегодня в отечественном образовании, побудили авторов обратиться к проблеме организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза. В представленной статье рассматриваются проблемы систематического и целесообразного ее планирования и организации. Авторы отражают особенности использования на занятиях дистанционных компьютерных заданий разнообразного вида и уровня, показаны возможности использования мультимедийных систем при организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Показаны возможности использования индивидуализированной системы контроля знаний студентов в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания. На основе анализа собственного опыта зафиксировано положительное влияние на результативность обучения и качество знаний студентов.

Материалы статьи вооружает современного педагога знанием современных подходов к организации учебного процесса в педагогическом вузе

и может оказать ему помощь в совершенствовании собственного профессионального мастерства. Статья может заинтересовать студентов педагогических вузов, аспирантов, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации, педагогов-практиков и всех заинтересованных лиц.

Ключевые слова: образовательный процесс, самостоятельная работа, индивидуализация, познавательная деятельность, индивидуальная образовательная траектория, познавательный интерес, мотивация, качество знаний.

Повышение качества подготовки специалиста является на сегодняшний день важнейшей проблемой, стоящей перед высшей школой. Студент педагогического вуза не только получает знания и необходимые компетенции по дисциплинам, но овладевает умениями исследовательской работы, учится самостоятельно приобретать современные научные знания.

В учебные планы последнего поколения любой специальности по каждой изучаемой дисциплине закладывается значительное количество часов на самостоятельную работу студентов. Соответственно, первейшей задачей каждого преподавателя становится систематическое и целесообразное ее планирование и организация [1].

Под самостоятельной работой здесь мы понимаем деятельность студентов без непосредственной помощи педагога, но под его руководством.

Мы организуем самостоятельную деятельность:

- в процесс аудиторной работы: на лекциях, семинарах, практических занятиях;
- во время проведения консультаций, зачётов и экзаменов;
- при организации домашних творческих заданий;
- при организации всех видов производственной и научно-исследовательской практики;
- при написании выпускных квалификационных работ, докладов и рефератов.

В научной литературе выделяют следующие типы самостоятельной работы учащихся:

- воспроизводящие работы по образцу;
- реконструктивные самостоятельные работы;
- вариативные;
- творческие.

Эффективность самостоятельной работы и качество ее результата определяют следующие педагогические условия:

- соотношение домашней самостоятельной работы к работе аудиторной примерно 3/1, соответственно в пользу деятельности самостоятельной. Хотя аудиторная работа вовсе не исключает выполнение самостоятельных заданий;

- целенаправленная разработка современного учебного и методического обеспечения;

- систематическое формирование у учащихся умений и навыков самостоятельной деятельности;

– постоянное и системное формирование мотивации студентов к активной самостоятельной деятельности;

– организация самостоятельной работы в тесной связи с будущей профессией [2].

Все учебные планы и программы вуза предполагают активное использование самостоятельной работы на любом курсе обучения, начиная с первого. Соответственно любая учебная программа имеет в своей структуре раздел: «Задания для самостоятельной работы». Кроме этого преподаватели вуза имеют отдельно изданные авторские методические рекомендации, пособия и рабочие тетради по организации самостоятельной деятельности учащихся по изучаемым дисциплинам.

Содержательно разработанные самостоятельные задания могут быть использованы как в аудитории при проведении семинаров и практических занятий, так и для домашней работы учащихся. Задания включают в себя наборы разнообразных тестовых заданий, творческие задания, которые предполагают нестандартные решения, перечень вопросов, требующих отдельной теоретической подготовки, обращения к специальной литературе и Интернет-ресурсам [3].

Организация элементов самостоятельной познавательной деятельности предполагается и на лекциях. Это способствует активизации внимания студентов, повышения их познавательного интереса и учебной мотивации.

Отдельно следует остановиться на контрольных самостоятельных заданиях. Как правило, при их составлении следуют следующим принципам [4, с.306]:

- четкий расчет времени на выполнение каждого задания. Время рассчитывается так, что при прочном усвоении учебного материала, каждый учащийся имеет достаточно времени для успешного ответа на все вопросы;

- любой вариант задания должен предполагать наличие вопросов, требующих четких ясных ответов, отражающих точное знание теоретического материала;

- задания должны быть дифференцированные и инвариантные, разной степени сложности. С учетом существующей в вузах балльно-рейтинговой системы, каждый студент, выбирая свой вариант, может рассчитывать на разное количество баллов при оценивании контрольной работы. То есть, задания могут быть, условно говоря, «дешевыми» и «дорогими»;

- в контрольные задания обязательно включаются вопросы, которые не рассматривались на аудиторных занятиях, а были изучены студентами самостоятельно;

- вопросы должны быть разнообразными и разноплановыми.

Сегодня большим подспорьем в организации самостоятельной работы студентов стали информационно-компьютерные и интернет технологии. Они позволяют организовать самостоятельную деятельность студентов максимально интерактивно. Процесс самостоятельной учебно-информационной деятельности учащихся направлен на формирование и развитие интеллектуальных способностей, развитие логики мышления, навыков анализа, синтеза и сравнения. Студенты учатся обобщению, выделению главного в тексте, объяснению и доказательству, систематизации и моделированию [5 с. 412].

К самостоятельной работе студентов мы относим их научно-исследовательскую деятельность. Студенты активно привлекаются к научным исследованиям существующих в университете научных школ, научных центров департаментов, лабораторий. Это могут быть:

- курсовые работы;
- выпускные квалификационные работы;
- доклады на научных конференциях;
- участие в научных кружках и обществах;
- научные статьи;
- рефераты;
- научные конкурсы и др.

Проводимые студентами исследования являются целенаправленным познанием, результаты которого оформляются в научные понятия, законы, теории [5, с.412].

Выполняемые студентами исследования формируют у них умения грамотно строить категориально-терминологический аппарат: четко формулировать цели и задачи, строить гипотезу, определять объект и предмет. Такая работа стимулирует творчество, интеллектуально-эвристические способности, настраивает на выдвижение оригинальных идей, Студенческие исследования стремятся к строгой научной доказательности, строгой последовательности, обоснованности выводов и обобщений, возможности использования их на практике. Студенты получают навыки грамотного текстуального оформления результатов научной работы.

Важнейшим моментом при организации самостоятельной работы представляется формирование студенческой мотивации.

Ученые обычно выделяют следующие виды мотивации:

- *внешняя мотивация* – нацеленность на профессиональный карьерный рост, чему способствуют результаты учёбы в вузе.

- *внутренняя мотивация* - желание студента получать профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, интерес к учебным дисциплинам, увлеченность;

- *процессуальная (учебная) мотивация* - осознание студентом общественной важности и нужности выполняемой работы.

Преподаватель любой учебной дисциплины всегда выступает как психолог, настраивая студента на необходимость и важность выполняемой работы для профессионального становления, формирования основ педагогического мастерства, расширения собственного кругозора и эрудиции [5, с. 411].

Причем мотивация к самостоятельной деятельности у студентов будет гораздо выше, если у него будет осознание важности ее результатов для будущей профессиональной деятельности. Лучше всего, если студента удастся, как можно раньше связать с потенциальным работодателем. Это является дополнительным стимулом того, что самостоятельный учебный труд уже в вузе будет оценен и востребован конечным потребителем и высоко оценен им. В этом случае выполнение любого задания преподавателя приобретает для студента личностный смысл, создавая дополнительный стимул к учебе и мотивацию. Иногда такую мотивацию называют «дальней мотивацией».

Чтобы обеспечить эффективность самостоятельной работы нужно соблюдение следующих условий:

1. Соблюдение рационального сочетания аудиторной и домашней самостоятельной работы в полном соответствии с образовательными стандартами;

2. Обеспечение современного учебно-методического и материального сопровождения организации аудиторной и внеаудиторной работы учащихся;

3. Формирование учебной мотивации и познавательного интереса студентов с целью превращения самостоятельной работы в процесс увлекательный и творческий;

4. Систематический контроль с применением современных компьютерных технологий за организацией и процессом выполнения самостоятельной работы. Обязательное стимулирование студентов за её своевременное и качественное выполнение;

5. Высокопрофессиональная подача материала преподавателем. Постоянное повышение преподавателем своей профессиональной квалификации, совершенствование и развитие своей личности.

6. Разнообразие форм и методов организации самостоятельной работы, способные активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов: игровые, олимпиады, научно-практические семинары;

8. Максимальная индивидуализация всех форм, вводимых в учебный процесс самостоятельных заданий, в том числе и контроля знаний учащихся;

9. Всевозможное поощрение студентов, которые проявляют особое усердие и творческий подход в учебе.

Хочется отдельно подчеркнуть следующую мысль: для того, чтобы организация самостоятельной работы студентов была бы, действительно эффективной и действенной, достигала поставленных целей и задач, на наш взгляд, следует пересмотреть расчет времени в индивидуальном плане преподавателя. При планировании учебной нагрузки преподавателя на год, доля часов, отводимых для организации самостоятельной работы, бывает ничтожно мала. Несмотря на то, что грамотная организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся предполагает очень большой фронт работы: составление графика и проведение индивидуальных консультаций, как очных, так и дистанционно, содержательная подготовка самих заданий, проверка письменных работ и многое другое.

В заключение отметим, что образование в педагогическом вузе должно способствовать формированию высокого профессионализма будущего учителя. Именно самостоятельная познавательная деятельность способна сформировать глубокие знания и компетенции учащихся, расширяет познавательные интересы, развивает овладение приемами добывания знаний, формирует самостоятельность как неотъемлемое личностное качество. Самостоятельно добытые знания, дают возможность выпускнику стать настоящим профессионалом своего дела, творчески мыслящим, умеющим креативно и уверенно решать любые поставленные задачи.

Литература

1. Антонова Н.Н., Банникова Л.В. Использование балльно-рейтинговой системы оценивания как средства мотивации студентов к учению // Мир науки, культуры, образования. 2016. №5 (60). С. 8-11.

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогика: Краткий курс лекций / М.Е. Вайндорф-Сысоева. - М.: Юрайт, 2018. - 197 с.

3. Воронов, В.В. Педагогика школы: новый стандарт / В.В. Воронов. - М.: ПО России, 2017. 288 с.

4. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Использование современных информационных компьютерных технологий в организации образовательного процесса сельской малочисленной школы / Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 305-307.

5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя / Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 411-415.

Антонова Н.Н.
канд.пед.наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
n73@mail.ru
Воробьева М.А
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
marina179@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ «ФАНДРАЙЗИНГ» В ИНЖИНИРИНГОВОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье описываются социально-экономические потребности современного образования, возможности инженерных профессий будущего, а также инжиниринговый подход к обучению младших школьников; раскрываются характеристики образовательно-финансовых ресурсов, в том числе фандрайзинга в образовании.

Ключевые слова: инженерное творчество, инженерное мышление, инжиниринговое образование, профессии будущего, дополнительное образование, фандрайзинг в образовании.

В последние годы в результате социальных, экономических, технических и технологических преобразований изменились социальные требования общества к знаниям, навыкам, личностным качествам и компетенциям подрастающего поколения. Зачастую, казалось бы, менее опытные молодые сотрудники образовательных организаций оказываются лучше подготовлены к тем вызовам, с которыми сталкивается современная педагогика.

Еще несколько лет назад Президент Российской Федерации Владимир Путин отмечал, что мы живем в период кардинальных перемен в экономической жизни всего мира. Технологии обновляются буквально ежедневно. Для того, чтобы наша страна оставалась конкурентоспособной, нужны инновационные подходы как в сфере финансов, промышленности и инфраструктуры, так и в области образования, которая, безусловно, является одной из важнейших составляющих развитой экономики. Для этого необходимо выстроить эффективный механизм обновления экономики, найти и привлечь необходимые для нее огромные материальные и кадровые ресурсы.

И определенный потенциал для выполнения задач, поставленных Президентом, есть! Это и достаточно высокий уровень образования населения, и наследие фундаментальной науки, и победы российских школьников в международных олимпиадах по физике, химии, робототехнике и др., и наличие инженерных школ. Все эти факторы могут служить фундаментом для повышения конкурентоспособности России на мировом рынке.

В связи с вышесказанным, среди задач политики в сфере развития образования и кадрового потенциала – организационная и финансовая поддержка инженерных школ, престижа изобретательства и новаторства инженерных профессий [1, с.7]. В настоящее время как никогда актуальна проблема повышения интереса младших школьников к инженерному творчеству. Необходимо с раннего детства знакомить детей со всем спектром инженерных профессий, привлекать их к робототехнике, к созданию собственных продуктов инженерного творчества. Способный творчески мыслить человек обладает изобретательностью, чувством нового.

Творческий характер инженерной деятельности предполагает наличие инженерного мышления, направленного на поиск быстрых, точных и оригинальных способов и технологий создания новационных технических средств. Инженерное мышление объединяет различные его виды: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое, конструктивное, исследовательское. Указанные виды мышления начинают формироваться с самого раннего детства, но наиболее предрасположены к развитию в младшем школьном возрасте, поскольку в дошкольном возрасте не всегда осуществляется целенаправленное обучение, не все дети посещают дошкольные образовательные организации, различные кружки и секции, в том числе инжиниринговой направленности.

Как сформировать навыки так необходимого в современном обществе программирования, развить интерес и мотивацию к изучению инжиниринговых технологий? Младшим школьникам тяжело осознать суть этой отрасли. Поэтому в начальной школе необходимо использовать программы, способствующие получению начальных знаний об алгоритмизации и программировании. Это возможно, например, через эффективное программно-педагогическое средство ПервоЛого и интерактивное конструирование с наборами LEGO Education. Создание моделей вызывает у детей большой интерес, как и работа с конструкторами. Компьютерная среда позволяет эффективнее усваивать учебные предметы: математику, языки, окружающий мир, интегрировать графику, программирование, мультипликацию, осуществлять проектный подход к занятиям и во внеурочной деятельности.

Мы живем в мире глобальной технологизации. Особую мотивацию в инжиниринговом развитии и профориентации обучающихся младших классов могут сыграть знания о профессиях будущего. По данным проведенного Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив исследования, до 2030 года появятся 136 новых специальностей, в том числе профессии инжинирингового профиля: IT-медик, инженер роботизированных систем, проектировщик жизненного цикла космических сооружений, архитектор живых систем и многие другие [2].

В интервью «Учительской газете» Елена Владимировна Шмелева, руководитель Образовательного фонда «Талант и успех», обозначила несколько компонентов образования эпохи прорыва: суть образовательной деятельности должна состоять в выявлении и раскрытии талантов каждого ребенка; общее школьное образование должно быть объединено с системой дополнительного образования; необходимо согласованное участие всех заинтересованных сторон: государства, науки, бизнеса, общества [4].

Урок является основной формой обучения, роль и место которого претерпевают изменения с течением стремительно меняющейся действительности. Урок рассматривается не только как вариативная, но и как развивающаяся структура. Основным ресурсом его развития является учитель. Главное – не заставлять, а заинтересовывать, приглашать ребенка к учебному сотрудничеству. Максимальным потенциалом в инжиниринговом образовании обладают уроки «Технологии» и «Окружающего мира». Именно на этих уроках, например, возможно напрямую использовать как реальное, так и интерактивное конструирование с наборами LEGO и другие виды инженерного творчества.

Одним из современных и при этом недостаточно широко используемых образовательно-финансовых ресурсов является фандрайзинг (от англ. fundraising – процесс привлечения внешних, сторонних ресурсов, необходимых для реализации задач, проектов, не имеющих коммерческой выгоды).

Особенностью складывающейся в настоящее время в российском образовании ситуации является снижение государственных объемов финансирования образовательных учреждений и обострение конкуренции на рынке образовательных услуг. Эти причины стали основанием для освоения руководителями образовательных организаций технологий фандрайзинга, основной целью которого ставится получение статуса социально-привлекательной организации для получения внебюджетных средств. Каждое учреждение пытается найти свои решения этого вопроса: создаются попечительские советы, устанавливаются связи с шефскими организациями, присваивается правовое положение некоммерческих организаций, практикуется участие в конкурсах на получение грантов.

Статистика показывает, что благотворительная деятельность в России выходит в том числе на образовательный рынок. Крупные частные компании стремятся принимать спонсорское участие в социально значимых проектах, культурных, спортивных и образовательных программах некоммерческого сектора. К основным субъектам благотворительного рынка относятся: родители, студенты, волонтеры, частные компании, фонды, органы власти. Главным условием эффективности фандрайзинга является грамотная презентация проекта, его открытость и привлекательность для потенциального донора. Важен правильный выбор будущих благотворителей – компаний или

физических лиц, интересы которых также должны учитываться в ходе реализации проекта [3]. Для того чтобы коммуникация и сотрудничество между образовательными учреждениями и реальными и потенциальными донорами состоялись, необходимо уметь решать различные вопросы профессиональной деятельности: управления персоналом, коммуникации, поиска и анализа информации, принятия решений, проектирования ситуаций, прогнозирования трудностей и рисков и т.п.

К недостаткам в схеме привлечения дополнительных ресурсов благотворителей руководителями образовательных учреждений можно отнести: отсутствие на настоящий момент отработанной фандрайзинговой стратегии, необходимых знаний и компетенций в этой области ответственных лиц, принимающих решения и экономистов, нормативно-правовой базы и соответствующей документации в области права.

В связи с перечисленными выше причинами образовательный фандрайзинг достаточно активно реализуется в рамках дополнительного обучения на базе некоммерческих организаций (НКО), которые занимают значимое место в сфере образования и отвечают его целям и функциям. НКО – это организация, которая не стремится в своей деятельности к извлечению прибыли и использует получаемые средства на свое развитие. Среди основных форм некоммерческих организаций – государственные учреждения культуры, образования, науки. Например, центр дополнительного образования детей может представлять собой НКО. Источниками формирования образовательного фандрайзинга являются: труд добровольцев – учителей, педагогов, студентов ВУЗов; материально-финансовые поступления, направленные на реализацию миссии и стратегию некоммерческой организации.

Для наглядности можно также привести пример готовой схемы использования фандрайзинга в образовании, когда образовательное учреждение высшего образования физико-технологической или химико-технологической направленности заключает договор с частной компанией о строительстве и финансировании лаборатории. В новой лаборатории, оборудованной по последнему слову науки и техники, студенты, аспиранты, любые научные сотрудники могут бесплатно проводить лабораторные и практические работы, а частная компания в их лице получает квалифицированных работников, выполняющих заказ по изготовлению или анализу какой-либо продукции. Подобное сотрудничество выгодно обеим сторонам, но вряд ли возможно для начальной ступени общего образования.

Наиболее востребованным фандрайзинговое направление деятельности является для благотворительных фондов, призванных помогать многодетным и малообеспеченным семьям, семьям с особенными детьми. Одной из сторон актуальности благотворительного фандрайзинга является то, что дети данных категорий являются незащищенной группой, нуждающейся в

более качественном и душевном подходе к их образованию и воспитанию. Именно этим детям свойственно максимально брать, впитывать от общества то, что дается им бескорыстно. Именно они готовы поглощать то, чего им не хватает дома, в семье. Именно в них могут скрываться истинные таланты. Минимальное внимание со стороны родителей, низкий уровень семейного материального благосостояния, платные услуги на востребованные современностью кружки дополнительного образования и как следствие – отсутствие возможности со стороны взрослых в оказании помощи в обучении и невозможность посещения развивающих занятий зачастую неблагоприятно сказываются на личностном развитии детей, особенно младшего школьного возраста [5].

Вторая актуальная сторона образовательного фандрайзинга на базе фондов – ограниченное количество учителей, специалистов инжинирингового профиля в общеобразовательных школах. Именно поэтому некоммерческие организации стремятся занять нишу дополнительного бесплатного образования, направленного на компьютерные и IT-технологии, легоконструирование, робототехнику, программирование и т.п. Отсутствие оплаты данных развивающих занятий основано на фандрайзинге, заключающемся в приглашении педагогов из числа волонтеров, учителей с заработной платой за счет спонсорских средств, студентов в рамках прохождения педагогической практики. Материально-техническая сторона (учебные помещения, методическая литература, компьютеры, SMART-доска, конструкторы, развивающие игры, канцелярские принадлежности и т.п.) благотворительного обучения так же держится на материальных и нематериальных вложениях спонсоров, пожертвованиях частных лиц, сборах средств от проведения целевых мероприятий – выставок, соревнований, ярмарок, концертов, на реализации некоммерческими организациями иной проектной деятельности, направленной на получение на конкурсной основе государственных и частных грантов.

Фандрайзинговый подход в образовании является приоритетным направлением инжинирингового развития школьников и бесплатного образования детей всех социальных категорий. Данная стратегия является предпосылкой к освоению современным поколением детей профессиональных навыков и компетенций будущего. Благотворительное обучение открывает инновационные возможности инженерных высококвалифицированных специальностей, направленных на внедрение новейших конкурентоспособных технологических и научных разработок.

Литература

1. Абрамова, О.А. Профессии будущего: какие компетенции будут необходимы сотрудникам? / Абрамова, О.А. // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. [Электронный ресурс]:

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professii-buduschego-kakie-kompetentsii-budut-neobhodimy-sotrudnikam (дата обращения: 24.01.2020)

2. Здобникова, Л.В. Фандрайзинг в образовании // Портал педагога. – 2016. – 16 января. [Электронный ресурс]: URL: https://portalpedagoga.ru/servisy/ publik/publ?id=1977 (дата обращения: 19.01.2020)

3. Куксова, Л.И. Формирование инженерного мышления младших школьников посредством внеурочной деятельности: интерактивное конструирование [Электронный ресурс]. - URL: https://infourok.ru/formirovanie-inzhenernogo-mishleniya-mladshih-shkolnikov-posredstvom-vneurochnoy-deyatelnosti-interaktivnoe-konstruirovanie-1822884.htm l (дата обращения: 15.01.2020)

4. Школа инженерного мышления: программа инновационной деятельности / С.В. Коломникова и др. [Электронный ресурс]: URL: http://www.s_9.isk. edu54.ru/DswMedia/prilojenie2programmainnovacionnoydeyatel-nostimaousosh-9giskitimasizmeneniyami2018goda.pdf (дата обращения: 20.01.2020)

5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Использование современных информационных компьютерных технологий в организации образовательного процесса сельской малочисленной школы. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти, Том 8, № 1(26), 2019, с. 305-308

Алпатова А.И.
магистрант ИППО ГАОУ ВО ИГПУ
teach.a@list.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме моделирования коммуникативных ситуаций с младшими школьниками во внеурочной деятельности. Наиболее благоприятным периодом для развития коммуникативных умений является младший школьный возраст. Особую роль приобретает моделирование выбора в коммуникативных ситуациях во внеурочной деятельности. В результате делается вывод о том, что в ситуациях выбора коммуникативные умения младших школьников развиваются более успешно.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, внеурочная деятельность, выбор младшего школьника.

The article is devoted to the problem of modeling communicative situations with younger students in extracurricular activities. The most favorable period for the development of communication skills is primary school age. A special role is

played by modeling choice in communicative situations in extracurricular activities. As a result, it is concluded that in situations of choice, the communicative skills of younger students develop more successfully.

Keywords: communicative situation, extracurricular activities, the choice of younger school student.

Наиболее благоприятным периодом для развития коммуникативных умений является младший школьный возраст, прежде всего в связи с освоением учебной деятельности и расширением круга социальных отношений. «Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов», – подчеркивает Д.Б. Эльконин [5, с. 84].

В то же время учебная деятельность имеет очевидные ограничения, связанные с необходимостью решения учебных задач и заданными временными границами урока. Возможность реализации разных коммуникативных ситуаций во внеурочной деятельности уменьшает существующие ограничения в урочной деятельности. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности обеспечивает гармоничное развитие ребенка, способствует повышению качества образовательных результатов.

Обозначим некоторые специфические характеристики и преимущества внеурочной деятельности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников:

- разнообразие ее форм и содержания;
- сотрудничество в малых группах;
- совместное обсуждение актуальных жизненных вопросов;
- умение договариваться с одноклассниками в ситуациях группового выбора;
- рефлексия по поводу групповых и собственных действий [2].

Согласно А.Г. Асмолову мы рассматриваем коммуникацию как взаимодействие, что предполагает:

- «владение вербальными и невербальными средствами общения;
- потребность в общении со сверстниками и взрослыми;
- позитивное отношение к сотрудничеству как процессу и явлению в эмоциональном плане;
- способность и умение слушать своего собеседника;
- ориентация на партнера по общению» [1].

Считаем необходимым обратить внимание на речь педагога, которая, по мнению Н.Е. Щурковой и ее коллег, является базовым средством воспитания.

Оно есть средство, и оно есть цель, поскольку мышление производится через речь, благодаря речи и в речевой форме воплощается. Воспринимая речь

учителя, дети восходят к культуре современной истории. Овладевая широкой палитрой речевых средств, обретают свободу индивидуального творчества [4].

Культура речи учителя выступает основной предпосылкой к развитию у младших школьников собственной речевой культуры. Структурированность речи и использование изобразительно-выразительных средств русского языка в коммуникативных ситуациях учителем обеспечивает последовательное усвоение учащимися системы речевой деятельности. Реализация в практической деятельности усвоенных речевых паттернов позволяет закреплять и совершенствовать коммуникативные умения, что повышает качество субъект - субъектных отношений в образовании.

Высокие стандарты учителя, проявляющиеся в коммуникации, осознанно или неосознанно усваиваются учащимися, так как они овладевают ориентирами взаимоотношений с обществом преимущественно в школе. Проработанность программ на разных уровнях образования обеспечивает возможность раскрытия индивидуального потенциала и развития личностных качеств, способствующих укреплению мотивов самостоятельного выбора. Проявление субъектности в деятельности происходит в процессе взаимодействия ребёнка и взрослого.

Исходя из общего уровня культуры педагогов в коммуникативных ситуациях формируются уважение человека и самоуважение. Обращение к школьнику по имени, разнообразные формы приветствия группы детей – это речевые нормы профессиональной культуры учителя. Например, организуя взаимодействие с младшими школьниками через игру-путешествие, педагог обращается к младшим школьникам: «Дорогие путешественники! Сегодня мы с вами отправимся в удивительную страну…» или, организуя музыкальный салон: «Приветствую всех, кто любит музыку…».

Поддержание систематического и разнообразного взаимодействия с младшими школьниками является необходимым условием для развития речи и коммуникации. Эмоциональная выразительность, литературная ориентированность речи учителя содействует тому, что речь учащихся становится разнообразнее и выразительнее, что оказывает определенное влияние на активность учащихся и проявление инициативности в коммуникативных ситуациях. Стремление учащихся к совершенствованию грамотности и культуры речи побуждает их структурированно выражать свои мысли. Соблюдение литературных норм всеми участниками коммуникации повышает их общий уровень культуры, что благоприятно влияет на коммуникацию.

Особую роль приобретает моделирование коммуникативных ситуаций во внеурочной деятельности на основе выбора. Вслед за П.И Араповой мы опираемся на следующее понимание выбора: «Выбор младшего школьника можно определить как способ поведения в альтернативной ситуации, когда ребенок осознанно принимает решение, предвидя последствия своих

действий. Важно побуждать ребенка к свободному выбору в контексте культуры» [3].

Существует большое многообразие коммуникативных ситуаций, которые можно моделировать с младшими школьниками во внеурочной деятельности. Важно, чтобы коммуникативные ситуации были направлены на создание конструктивного диалога, который приводит к пониманию участниками коммуникации друг друга. Между участниками проявляется и возрастает уважение друг к другу на основе выработанных этических норм. Основу уважения к человеку составляет отношение к человеку как высшей ценности человечества со свойственными индивидуально-психологическими качествами личности.

Моделирование коммуникативных ситуаций происходит с учетом коммуникативных ролей, учащихся для последующего закрепления в реальных условиях. Эмоциональная отзывчивость учащихся наблюдается тогда, когда основные параметры и аспекты коммуникативных ситуаций соответствуют жизненному опыту. Например, тема общения «Прогулка по липовой аллее» выводит на обращение к опыту детей: нарисуйте липу, которую вы видели, расскажите о первой встрече с ней. Какие эмоции вы переживаете, когда гуляете по липовой аллее, когда дерево цветет? Типов коммуникации множество, поэтому коммуникативные ситуации рассматриваются как возможная модель взаимоотношений, где формируются ценностная направленность к жизни, к человеку.

Именно коммуникативные ситуации, основанные на свободном выборе ребенка, позволяют младшему школьнику овладевать вербальными и невербальными средствами общения, развивают способность и умение слушать своего собеседника, ориентироваться на партнера по общению. Личная заинтересованность ребенка повышает продуктивность коммуникации и способствует постепенному совершенствованию ее качества. Свобода выбора предполагает самостоятельное определение деятельности, способов самовыражения и коммуникаторов, связанное с преобладанием одного из вариантов.

Проанализируем следующие методики моделирования выбора в коммуникативных ситуациях с младшими школьниками: методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) направлена на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация); методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман) направлена на выявление уровня сформированности умения обосновывать и высказывать собственное мнение; тест «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов) направлен на определение уровня сформированности умения слушать собеседника и верно воспринимать информацию; методика «Ковер» (Р.В. Овчарова) направлена на изучение уровня сформированности умений группового взаимодействия

обучающихся в ситуации предъявленной учебной задачи; методика «Графический диктант» направлена на изучение уровня сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать их партнеру.

В описанных методиках происходит моделирование коммуникативных ситуаций с младшими школьниками, основанных на самостоятельном выборе, что развивает у детей умение обосновывать и высказывать собственное мнение, умение слушать собеседника и верно воспринимать информацию, умение выделять из общей информации существенные и дополнительные аспекты, а также информативно транслировать партнеру по коммуникации различные сведения. Также учащиеся овладевают умениями аргументировать свою точку зрения, принимать мнение другого человека или корректно выражать несогласие с ним.

Таким образом, в младшем школьном возрасте особую роль приобретает моделирование коммуникативных ситуациях во внеурочной деятельности на основе выбора.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] /А.Г. Асмолов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010 – 152 с.: ил. – (Стандарты второго поколения).

2. Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 60 с.

3. Арапова П.И. Возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10 – 15.

4. Щуркова Н.Е. Речь педагога. – М.: Издательство ИТРК, 2019. – 114 с.

5. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: МГУ,1981. – 304 с.

Бочарникова Л.М.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lar.bocharnikova@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ ШКОЛЫ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
(из опыта работы)

Автор рассматривает вопрос об инструментах построения управленческой стратегии администрации школы с целью развития инновационного потенциала педагогов. На основании полученных данных

исследования социального капитала образовательной организации представлены пути решения обозначенных проблем. Обоснованно приводятся возможности применения школьной модели кадрового развития как инструмент повышения качества образования.

Ключевые слова: социальный капитал, инновационная модель, кураторская методика, качество образования, миссия и стратегия образовательной организации, профессиональное взаимодействие, триады, мосты, лидеры, рейтинг, проектирование, управленческая стратегия, инновационное мышление, исследовательская культура.

Как школе со сложным контингентом и ограниченными ресурсами выстроить свой путь к успеху? С помощью каких инструментов правильно выстроить управленческую стратегию такой школы, для того чтобы добиваться высоких образовательных результатов? Какова роль педагога на фоне индустриализации образования?

Думаю, для большинства образовательных организаций будут актуальны проблемы, выявленные по результатам педагогико-психологической диагностики обучающихся, а именно: сложный контингент учеников, не мотивированных на высокие образовательные достижения; обучение детей из разных социальных слоёв, из семей с разными социальными запросами и нравственными ориентирами; дисбаланс потребности педагогических кадров и системы подготовки педагогов.

На основе проведённого анализа лучших систем школьного образования мира Майкл Барбер и Мона Муршед [1, с. 7] предъявили педагогической общественности беспрецедентные данные. И действительно, ситуация с качеством образования существенно не меняется во многих организациях, хотя в стране проводится модернизация образования, даются дополнительные финансовые ресурсы на повышение квалификации учителей.

Безусловно, профессионализм учителя – главный фактор, который влияет на результат обучения. Важной задачей является не просто умение сохранить профессионализм, но и как его развить.

Модернизация образования предъявляет серьёзные требования к каждому учреждению: разработать программу развития, определить миссию и стратегию образовательной организации. Миссия – от успешного к инновационному мышлению и исследовательской культуре – могла бы быть интересна многим школам. А стратегия – максимальное привлечение возможных ресурсов, формирование сетевой многоуровневой образовательной среды для поддержки личностного становления школьников – давала бы различные пути решения проблем не только одной какой-либо школе. Обратимся к пояснению терминов. Инновационное мышление – это способность личности обладать системным творчеством; умение использовать творческие методы генерации новых идей и воображение; умение находить и

использовать ресурсы при достижении максимального результата. Исследовательская культура – это новое качество личности современного педагога, характеризующее его как специалиста, умеющего ориентироваться в современном полипедагогическом образовании, владеющего навыками научного анализа педагогических проблем, имеющего исследовательское отношение к объекту образования; это определённый способ и результат творческой самореализации учителя в инновационной деятельности. Итак, школа способна выстраивать определённую образовательную стратегию, формировать высокие ожидания в отношении учащихся из семей с различным социальным статусом и стимулировать таким образом достижения обучающихся.

Что может влиять на качество образования и реализацию ФГОС в свете обозначенных проблем? Учёные уверены, что отечественному образованию необходима существенная «перезагрузка». Отмечая, что «значительная часть педагогов радикальные преобразования воспринимает весьма осторожно и перестраиваться не торопится» [2 с. 3], авторы монографии рассматривают «образовательную компетентность» как одну из способов решения новых задач образования. Есть ли в школе такие лидеры, которые могут выполнять функцию регулярной профессиональной поддержки учителей? Каким образом запустить процессы взаимообучения и поддержки учителей для получения результата?

К.М. Ушаков приводит пример важных ложных двигателей реформ (по М. Фуллану) [3, с. 51] и считает внутренним ресурсом организации социальный капитал [3, с. 56]: «Способность добровольно объединяться в устойчивые группы для достижения какой-либо цели или решения проблемы, собственно, и есть признак социального капитала» [3, с. 55].

Обучение на курсах по методике К.М. Ушакова дало мне понимание о реальном профессиональном взаимодействии педагогов школы. Действительно, профессиональные и личные связи между членами организации отражают ее структуру. Для развития школы необходимо, чтобы она была не только открытой, но и достаточно сложной. Совершенно согласна, что, если направлять все усилия на развитие организации, важно иметь сложную внутреннюю структуру, обеспечиваемую наличием профессиональных эффективных связей и групп с различными интересами и мнениями.

Все результаты, полученные в результате исследования коллектива, были очевидны и мною отмечены в процессе работы с коллективом. Только теперь управление организацией «в аспекте человеческих ресурсов» основывалось на данных исследования, проведение которого дополнило мои впечатления и наблюдения. Результаты социологического опроса позволили мне полнее скорректировать представления об организации и культурных установках её членов. Данные сетевого анализа послужили основанием для

проектирования изменений в организации: важно и дальше выстраивать определенную культуру организации, в которой ценны прежде всего будут толерантность и ориентация на разнообразие.

Важным считаю умение членов педагогического коллектива, да и вообще всех людей, договариваться между собой. Неспособность педагогов добровольно объединяться в устойчивые группы для достижения цели или решения проблемы, неумение договариваться и сотрудничать в первую очередь должны вызывать у руководителя беспокойство и опасение.

Пути решения проблемы в соответствии с миссией и стратегией школы, на основании полученных данных исследования, можно увидеть в следующем. Во-первых, необходимо привлекать в инициативную группу тех, кто, не занимая формальной позиции, имеет высокий профессиональный авторитет у многих педагогов. Во-вторых, подумать, как выстроить работу с учителями, изолированными или слабо связанными с организацией (возможно, это вновь принятые педагоги). В-третьих, решить, что делать с завучами, если вдруг, по исследованию, они не будут отмечены ни с кем профессиональными связями.

Все задачи можно выполнить исключительно только на основе совместной работы учителей. Среду для педагога, его рост или апатию формирует наличие или отсутствие постоянного профессионального взаимодействия с коллегами.

Системная стратегия повышения социального капитала, требующая радикального управленческого воздействия на всю организацию в целом (изменение стиля руководства, система мотивации и стимулирования, создание справедливой нормативной базы, «работа над ошибками»), не всегда даёт результат.

Новой и значимой стратегией, связанной с развитием микрогрупповой структуры организации, без сомнения, стала для меня инновационная «кураторская методика». Она позволяет преодолевать сопротивление коллектива к изменениям и начинать реальные изменения в школе.

Уверена, что в любой образовательной организации всегда есть большой потенциал для развития. Поэтому важно определить несколько способов наращивания социального капитала.

Важным считаю процесс переструктурирования системы управления организацией, создание метапредметных проектных групп, в том числе и вместо привычных школьных методических объединений, и вовлечение в работу проектных групп административных работников школы в качестве специалистов по предметной области, так как профессиональный разговор надо выстраивать с позиции сотрудничества. Также необходимо создавать временные команды «под задачу», пересматривать принципы формирования управленческой команды, перераспределения управленческих функций, изучение современных подходов к проблеме лидерства.

Например, очень удачным был опыт проведения педагогического совета в дистанционном формате, когда в работа в секциях строилась на основе взаимодействия проектных групп. В каждую команду входили представители из учителей начальных классов, учителей-предметников основной и средней школы, педагоги-психологи, учителя-логопеды, представители администрации. Педагоги выбирали работу в группе, исходя из своих предпочтений, в первую очередь. Интересная работа выстроена была в секции «Преемственность преподавания в условиях реализации ФГОС»: подгруппы работали по проблемам преемственности обучения русского языка, математики. Учителя внесли свои предложения, начали работу над документами, выстроили график взаимопосещения уроков. Серьёзную долгосрочную работу выстроили участники секции по проблеме сохранения и укрепления здоровья детей, проблемам профильного обучения и другие.

Исходя из данных отчета по взаимным актуальным связям в организации, выявилась группа риска, в которую входил один заместитель директора по учебно-воспитательной работе и три руководителя методических объединений, так называемые «стажисты». Выстроенный рейтинг актуального профессионального лидерства определил роль педагогов, которые максимально вовлечены в профессиональные компетенции и наиболее ценны: представители администрации школы и некоторые руководители школьных проектных групп. Причем, один руководитель школьного методического объединения входил как в группу риска, так и является ценным работником. В связи с этим руководителя явно будет волновать вопрос о том, все ли представители администрации находятся на своём месте. Таким же образом распределены и роли руководителей методических объединений: некоторые из них не имеют актуальных связей, причём некоторые из них имеют огромный педагогический опыт за плечами.

Отчет о потенциальных профессиональных связях позволяет определить, кто с кем будет охотнее работать и как создать группы, не вызывающие большого сопротивления сотрудников. Выявление изолированных узлов отражает серьёзные проблемные зоны в развитии коллектива, особенно если это составляет большой процент педагогических работников. Данный рейтинг многим отличается от рейтинга актуального профессионального лидерства. Очень важно понимать, что наличие профессиональных связей напрямую влияют на процесс распространения инноваций, ибо «приобретенная новая компетентность без интереса со стороны коллег постепенно затухает» [3, с. 57].

Значимым является рейтинг профессионального признания: определяющим для коллектива является нахождение на первом месте директора школы, завучей, педагогов с большим стажем работы, пользующихся авторитетом среди коллег. Замечательно, когда положение педагогов в этом рейтинге во многом будет совпадать с рейтингом

актуального профессионального лидерства и с рейтингом потенциального лидерства. Однако опасения должны вызывать представители коллектива с нулевым количеством выбора. Для учителя значимым является наличие постоянной профессиональной поддержки коллег. Задача директора школы – помогать создавать и развивать профессиональные связи каждого, начиная обучать педагогов внутри организации.

Мне посчастливилось работать в команде научно-методического одела одного из учебных издательств. Выезжая в различные регионы на семинары, мастер-классы, работая на площадках базовых школ, мы отрабатывали технологические моменты работы по учебникам, проектам издательства, спорили об умелом применении средств, методов, приёмов работы с обучающимися, просматривали обычные «рабочие» уроки, делились наблюдениями, советами, пожеланиями. Этот опыт работы для педагогического сообщества был бесценным. Обучение педагогов внутри организации, выращивание доверия, сотрудничества внутри организации давало колоссальный эффект.

По рейтингу личных связей в исследовании выявились триады и мосты, что является наиболее значимым для понимания взаимных связей между педагогами: для создания команд основополагающими являются триады. Рейтинг «Личной популярности» также очень важен для видения влиятельных людей, значимой их роли. И самое главное – это определение плотности взаимных и симмелианских связей в школе, которые и указывают возможность наращивания капитала. А управление связями – это грамотное управление организацией. Профессионализм руководителя заключается в умелом наращивании социального капитала каждого члена коллектива и организации в целом.

Без сомнения, инновационную модель «Кураторская методика» надо внедрять в работу как инструмент повышения качества образования, так как профессиональное управление основывается на анализе базы данных. Понятно, что это процесс долгосрочный, так как на налаживание плотного взаимодоверия, сотрудничества уйдёт несколько лет. В соответствии с этим надо составить дорожную карту, тщательно отслеживать промежуточные итоги и корректировать дальнейшую работу. Все это откроет возможность для развития школы с учётом эффективности деятельности организации.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования, 2008, № 3. С. 7–60. [Электронный ресурс]: URL: https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208181144/1.pdf (Дата доступа23.03.2020).

2. Метапредметность: возможности её реализации в образовательной деятельности: коллективная монография / Т.В. Машарова, Т.В. Малова, А.А. Пивоваров. – Москва: КНОРУС, 2017. – 182 с.

3. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. — 160 с. // Директор школы. 2017. № 4. [Электронный ресурс]: URL: file:///E:/Директория/Ushakov_Book.pdf (Дата доступа 01.04.2020).

4. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Айгунова О. А., Вачкова С. Н., Воропаев М. В., Зиновьева Т. И., Львова А. С., Любченко О. А., Поставнев В. М., Смирнова П. В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / науч. ред. А.И. Савенков. - М.: Изд-во «Перо», 2015. - 161 с.

Гримайло И.Н.
ГБОУ Школа №491
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
grimirina@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УМЕНИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлены результаты исследования конфликтологической компетентности педагогов детских дошкольных учреждений. Мы считаем, что повышение квалификации специалистов, вовлеченных в организацию образовательного процесса и непосредственно вовлеченных в образовательную деятельность, является показателем качества профессиональной образовательной деятельности.

Ключевые слова: конфликт, педагоги детского дошкольного учреждения, дошкольники.

Анализ современных научных публикаций на тему конфликта показывает, что одной из наиболее важных причин социальной психологии является отсутствие конфликтной компетенции. Поэтому наиболее важной задачей для педагогов является решение проблем управления конфликтами, предотвращение их развития от конструктивного до разрушительного и предотвращение роста и обобщения конфликтов. Для этого особенно важно понять структуру, динамику и типологию конфликта во всем концептуальном и категориальном аппарате разрешения конфликтов и особенно в содержании его основного понятия, категории конфликтов. Особенно актуально развитие социологической компетентности специалистов, которые занимаются

организацией учебного процесса и непосредственно участвуют в образовательной деятельности, что является показателем качества профессиональной образовательной деятельности (Л.А. Петровская) [3].

Эти положения определили выбор темы исследования: «Методы выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации».

Цель исследования - выявить особенности определения конфликтов в образовательной организации и найти пути позитивного разрешения конфликтов в дошкольном учреждении.

Исследование посвящено методам выявления и разрешения конфликтных ситуаций в образовательной организации.

Предметом исследования является развитие конфликтной компетенции дошкольников.

Цель исследования - выявить особенности развития компетенции преподавателей детского дошкольного учреждения, такие как способность выявлять и разрешать конфликты в образовательных организациях.

Гипотеза исследования: было высказано предположение, что активные методы обучения являются эффективным средством развития конфликтной грамотности среди дошкольников, как индикатор эффективности способности распознавать и разрешать конфликты в образовательной организации.

Согласно Ф.М. Бородкину, конфликт - это состояние души, вызванное чувством противоречий, возникающих между людьми в связи с решением определенных проблем социальной или личной жизни [1].

По И.В. Сафроновой, конфликтные ситуации и конфликты в педагогической группе, сложность выполняемой работы, а также ряд специфических динамических характеристик в субъективной и личностной областях часто возникают у учителя в первую очередь из-за особенностей социально-профессиональной среды этой команды, в первую очередь: особенностей формирования предпочтительных поведенческих стратегий в конфликтных ситуациях (как показывает опыт, переход от избежания конфликта к компромиссу); динамика возрастных показателей (тенденция к увеличению количества предпочтений силовых стратегий с возрастом и опытом работы); гендерные характеристики (стратегии профилактики и сочетание сотрудничества и компромисса характерны для женщин; силовые методы разрешения конфликтов для мужчин) [4, с. 54].

По словам Чумикова, в организации существуют административные, структурные, нормативные и социально-психологические методы управления конфликтами. Управление конфликтами - это процесс преднамеренного воздействия на персонал организации с целью устранения причин конфликта и приведения поведения конфликтующих сторон в соответствие с установленными нормами взаимоотношений. В системе дошкольного образования используются специфические методы управления конфликтами: организационные, социокультурные, социально-психологические [5, с. 22]:

1) Административные методы. Они основаны на использовании энергии и считаются насильственным решением конфликта. С этими методами лидер полагается прежде всего на законодательные и регулирующие законы.

2) Структурные методы. На основе разработки комплексных корпоративных целей, механизмов координации и интеграции.

3) Методы регулирования. Правовые нормы недвусмысленны, закреплены в законах и других актах, утвержденных государством, используются для придания конфликту цивилизованной формы, снижения агрессии и предотвращения (смягчения) возможных разрушительных последствий.

4) Социально-психологические методы.

В этом контексте особенно важно сформулировать методологическую компетентность специалистов, которые организуют образовательный процесс и непосредственно осуществляют образовательную деятельность, что является показателем качества профессиональной образовательной деятельности.

Экспериментальные исследования проводились на базе государственного образовательного учреждения г. Москвы «Школа № 491». Количество участников в выборке составило 40 учителей ДОО (20 - тестовая группа, 20 -контрольная группа).

Для изучения уровня конфликтности поведенческих навыков дошкольников мы использовали следующий диагностический комплекс: методология Томаса «Определение способов урегулирования конфликтов»; методология «Изучение фрустрационных реакций» С. Розенцвейга; «Тест-опросник для определения уровня развития конфликтологической культуры личности» О. И. Щербаковой.

В таблице 1 приведен процент средних показателей для диагностики педагогов детских дошкольных учреждений, использующих метод определения разрешения конфликтов К. Томаса на этапе подготовки эксперимента.

Таблица 1 -Сравнительный анализ данных диагностики стилей поведения в конфликте у педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента, чел (%)

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
ЭГ	5 чел (25%)	3 чел (15%)	3 чел (15%)	5 чел (25%)	4 чел (20%)
КГ	6 чел (30%)	4 чел (20%)	3 чел (15%)	4 чел (20%)	3 чел (15%)

Из следующей таблицы можно сделать вывод, что большинство дошкольников используют деструктивное поведение в конфликтных ситуациях: конкуренция (25% в ЭГ и 30% КГ) и избегание (25% в ЭГ и 20% КГ), адаптация (20% в ЭГ и 15% КГ). Меньше детей дошкольного возраста используют конструктивное поведение в конфликтных ситуациях: компромисс (15% ЭГ и КГ) и сотрудничество (15% ЭГ и 20% КГ).

Из результатов исследования можно сделать вывод, что в исследуемых группах доминируют участники с высоким уровнем конфликтности. Поведенческие модели чаще всего используются при работе с конфликтными ситуациями: избегание и конкуренция. Большинство педагогов детских дошкольных учреждений используют тактику избегания - отсутствие приверженности сотрудничеству и собственным целям; ни одна из сторон не преуспеет с таким поведением. Такие специалисты избегают разрешения конфликтов, не защищают свои интересы и допускают нарушение их прав. Они не пытаются работать с другими для разрешения конфликтов. В большинстве случаев этот участник игнорирует проблему, передает ответственность другим, по возможности откладывает решение, выставляет его (пока он не покидает комнату, не меняет тему, не принимает положение и т. д.). Определенное количество респондентов предпочитают выходить из конфликтной ситуации и даже достигать своих целей.

Результаты четко показаны на рисунке 1.

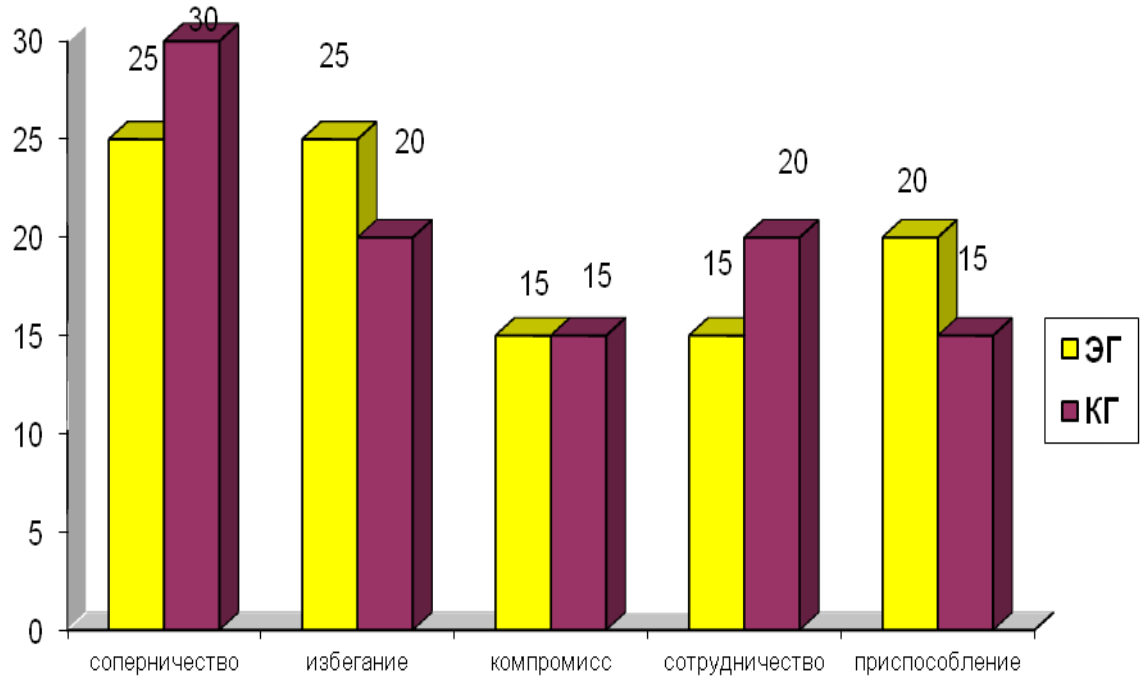


Рисунок 1. Сравнительный анализ данных диагностики стилей поведения в конфликте у педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В таблице 2 показан процент диагностики средних показателей работников в ЭГ и КГ с использованием метода изучения реакци» С. Розенцвейга на этапе постановки эксперимента.

Таблица 2

Сравнительный анализ данных диагностики коэффициента групповой адаптации у педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента, чел (%)

	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	8 чел (40%)	7 чел (35%)	5 чел (25%)
КГ	7 чел (35%)	7 чел (35%)	6 чел (30%)

Число работников в дошкольных учреждениях с низкой групповой адаптацией составляет 40% в ЭГ и 35% КГ, что приводит к снижению адаптации к социальной среде и увеличению личностных конфликтов в этой группе. Высокий коэффициент корректировки группы (25% ЭГ и 30% КГ) соответствует низкому предметному конфликту, то есть хорошей корректировке в группе. Результаты показаны на рисунке 2.

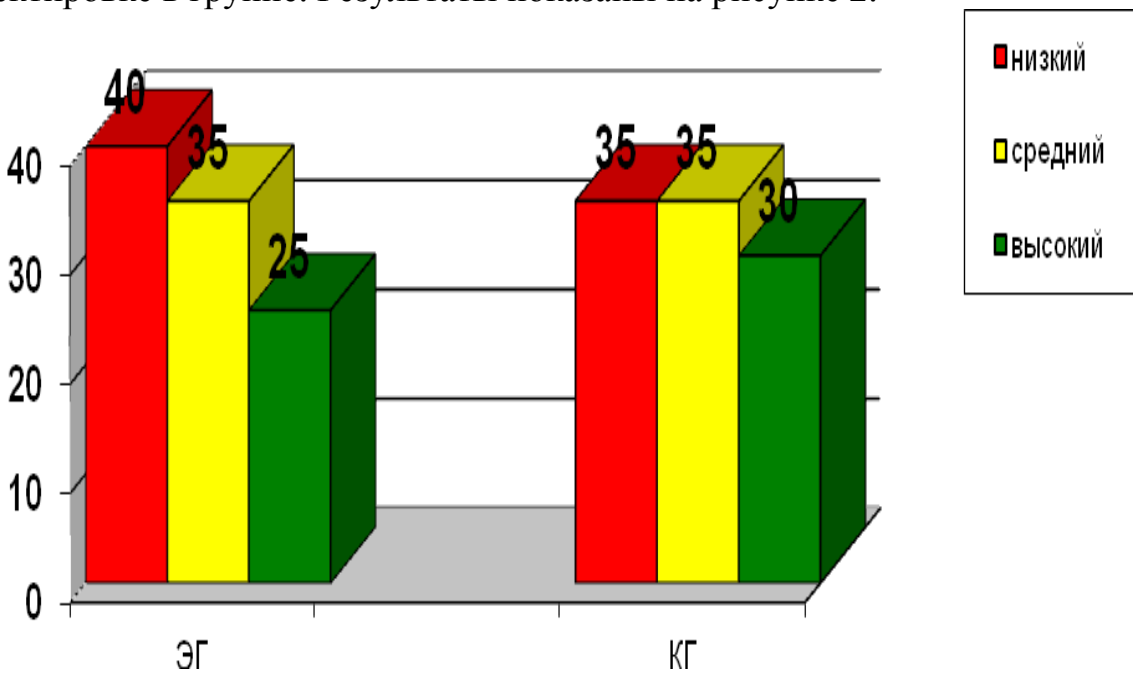


Рисунок 2. Сравнительный анализ данных диагностики коэффициента групповой адаптации у педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

В таблице 3 показан процент анализа средних показателей группы для работников ДОО ЭГ и КГ с использованием метода О. И. Щербаковой «Тест-опросник для определения уровня развития конфликтологической культуры личности» для определения фазы обнаружения эксперимента.

Таблица 3

Сравнительный анализ данных диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности у педагогов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента, чел (%)

	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	11 чел (55%)	5 чел (25%)	4 чел (20%)
КГ	10 чел (50%)	5 чел (25%)	5 чел (25%)

Из полученных данных (таблица 3) можно установить, что количество педагогов детских дошкольных учреждений с низким уровнем развития конфликтной культуры составляет 55% ЭГ и 50% КГ, что свидетельствует о низком уровне личных навыков и качеств в анализе, преодолении и самостоятельном управлении конфликтами.

Высокий уровень развития конфликтной культуры в выборке был обнаружен при 20% ЭГ и 25% КГ. Остальные испытуемые имели средний уровень развития конфликтной культуры - 25% ЭГ и 25% КГ. Результаты показаны на рисунке 3.

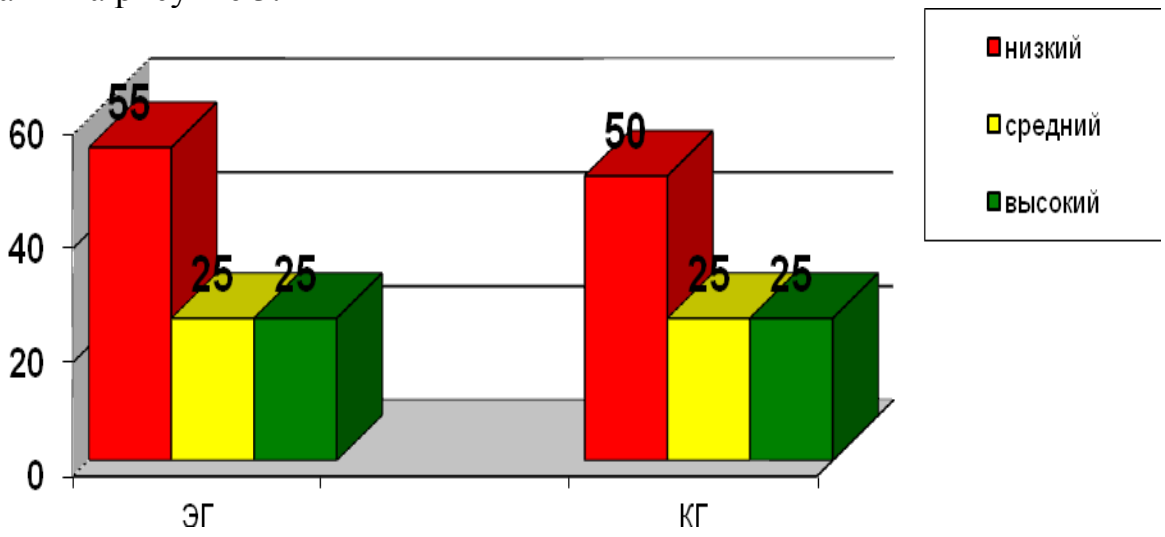


Рисунок 3. Сравнительный анализ данных диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности у специалистов ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Исходя из анализа, на этапе формирования компетентности педагогов можно определить следующие характеристики развития педагогической компетенции:

1. Большинство дошкольных педагогов в конфликтных ситуациях используют поведение как соревнование и в меньшей степени избегают компромиссов и сотрудничества. Из результатов исследования можно сделать вывод, что в исследуемых группах доминируют работники с высоким уровнем конфликта. Поведенческие модели чаще всего используются при работе с

конфликтными ситуациями: избегание и конкуренция. Определенное количество дошкольных работников предпочитают выходить из конфликтной ситуации и даже достигать своих целей.

2. В исследованных группах преобладает число педагогов в дошкольных учреждениях с низким коэффициентом адаптации, что позволяет сделать вывод о том, что адаптация к социальной среде уменьшается и обостряются личные конфликты в этой группе.

3. Большинство дошкольных педагогов характеризуются низким уровнем культурных конфликтов, что свидетельствует о низком уровне личных навыков и качества анализа конфликтов, управления и самоуправления. Сотрудникам сложно предсказать поведение своих коллег в конфликтной ситуации. Они недостаточно осведомлены о личностных качествах своих коллег, которые проявляются в различных ситуациях социального взаимодействия в команде, что значительно затрудняет конструктивное разрешение конфликтов в команде.

Таким образом, результаты исследовательского этапа эксперимента позволили выделить особенности развития конфликтной компетентности педагогов в дошкольных учреждениях. Большинство работников дошкольного учреждения в конфликтных ситуациях используют такие формы поведения, как соревнование и избегание, меньше всего тех, кто использует компромисс и сотрудничество. В исследуемых группах преобладают работники с высоким уровнем личных конфликтов. Большинство работников дошкольного учреждения имеют низкую культуру, что свидетельствует о низком уровне личных навыков и качества анализа, управления и разрешения конфликтов. Сотрудникам сложно предсказать поведение своих коллег в конфликтной ситуации. Они недостаточно осведомлены о личностных качествах своих коллег, которые проявляются в различных ситуациях социального взаимодействия в команде, что значительно затрудняет конструктивное разрешение конфликтов в команде.

Полученные данные показывают, что психотренинг для развития конфликтной компетентности работников дошкольного учреждения должен быть разработан и протестирован. Предполагается, что дошкольные педагоги узнают о причинах и последствиях конфликтов в процессе обучения: знание стилей конфликтного поведения; знание конструктивной беспроигрышной стратегии; способность анализировать каждый конфликт, выявлять потребности сторон и находить общее решение конфликтной проблемы; способность педагогов развивать соответствующее поведение в конфликтных ситуациях и эффективно разрешать конфликты; навыки эмпатии: методы общения, связанные стороны; навыки управления эмоциями в конфликте; навыки ведения переговоров: эффективное планирование и выбор последовательной стратегии.

Литература

1. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк - Новосибирск: «Наука», 2012. – 112 с.
2. Осипова Е. Конфликты и методы их преодоления: социально-психологический тренинг / Е. Осипова. – М.: Чистые пруды, 2017. – 32 с.
3. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – М.: Изд-во МГУ, 2017. – № 4. – С. 41-45.
4. Сафронова И.В. Управление конфликтами в коллективе дошкольного образовательного учреждения / И.В. Сафронова [Электронный ресурс]:URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/upravlenie-konfliktami-v-kollektive-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdenija.html (Дата доступа 15.01.2020)
5. Чумиков А.Н. Управление конфликтом и конфликтное управление как новые парадигмы мышления и действия / А.Н. Чумиков // Социологические исследования. – 2017. – №3. – С. 107 – 111.
6. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя. // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып.60. Ч.1. – С. 411 – 415

Дмитриева Е.Е.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Рязанского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, г. Рязань
dmitrieva_ee91@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье автор представляет теоретический анализ принципов, подходов, стратегий, форм, методов педагогической поддержки профессионального выбора школьников в условиях цифровой образовательной среды школы. Проведенный анализ позволяет выделить приемлемые и недопустимые в условиях цифровой образовательной среды подходы, принципы, стратегии, методы и формы педагогической поддержки профессионального выбора школьников.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, цифровая образовательная среда, выбор профессии.

Социальный заказ государства на повышение трудовой мобильности и обеспечение занятости населения ставит перед школой задачу обеспечить профориентационную подготовку подрастающего поколения. Обязанность учителя осуществлять педагогическую поддержку профессионального выбора школьников закреплена в нормативных документах: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года /Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 №1662-р, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р, Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования и т.д.

Научному подходу решения данной проблемы уделялось особое внимание в работах В.П. Бедерханова, М.С. Валитова, А.Н. Волковского, О.С. Газмана, А.М. Голомштока, Е.А. Климова, Н.Б. Крыловой, Т.Л. Мироновой, Н.Н. Михайловой, С.Н. Пряжникова, Г.В. Резапкиной, В.А. Толочека, В.И. Тютюнника, Б.А. Федоришина, О.Н. Чикиной, М.Р. Щукина, С.Н. Юсфина.

Однако в связи с развитием цифровой образовательной среды (ЦОС), появление которой повлекло изменение функций учителя, характер и способ взаимодействия участников образовательного процесса, поставило новую проблему: осуществлять педагогическую поддержку в условиях цифровой образовательной среды. Сегодня от педагога требуется не только знать технологии и уметь проводить профориентационные мероприятия, но и быть компетентным в использовании средств ЦОС для организации педагогической поддержки профессионального выбора школьников. Данный вопрос является предметом изучения для Е.А. Барахсановой, И.Б. Горбуновой, М.Н. Ерохина, К.П. Захарова, Л.В. Крашенинниковой, И.И. Малгарова, О.А. Михайленко, И.О. Товпич и др.

Необходимость разработки данного вопроса объясняется существенным различием ЦОС от образовательной среды школы. Отметим ряд особенностей ЦОС:

1) равный доступ всех участников образовательного процесса к информации;

2) возможность онлайн и оффлайн взаимодействия;

3) доступ к информации без обязательного присутствия в конкретном месте;

4) долгосрочное хранение данных и фиксация информационного следа;

5) обязательно использование технических устройств для входа и взаимодействия в среде.

Данные особенности обуславливают преимущества ЦОС: открытость, доступность, технологическая и техническая обеспеченность. Благодаря

открытости среды, каждый ее участник может свободно воспользоваться представленной информацией, а также внести вклад в развитие ЦОС. Доступность среды позволяет охватить больше участников, независимо от их физических возможностей, географического положения и т.п. Технологии существенно облегчили хранение, распространение и анализ информации.

Перечисленные особенности ЦОС, безусловно, оказывают влияние на выбор подхода, стратегии, принципа, средств, форм и методов педагогической поддержки профессионального выбора.

Как отмечает Е.О. Лукьянова, специалист центра тестирования «Гуманитарные технологии», педагогическая поддержка профессионального выбора представляет собой комплексную задачу, состоящую из пяти блоков: диагностико-консультативного, информационного, активизирующего, развивающего, практико-ориентирующего [5]. Следовательно, подходы, стратегии и принципы организации педагогической поддержки профессионального выбора должны позволять решать все пять подзадач.

Говоря о подходах педагогической поддержки профессионального выбора, Е.А. Климов выделил семь: директивный, просветительский, диагностический, воспитательный, диалогический (партнерский), имитационно-игровой и комплексный, однако некоторые из них в условиях ЦОС не могут быть реализованы.

Так, например, директивный подход противоречит самой идеи ЦОС – равенство участников. Просветительский, воспитательный и диагностические подходы не позволяют решить все пять подзадач педагогической поддержки профессионального выбора.

Сложность использования диалогического и иммитационно-игрового подходов объясняется количеством участников (один учитель и десятки учащихся, диалог же предполагает сосредоточенность на одном конкретном ученике), а также технологической нереализованностью проекта геймефикации всего процесса обучения.

Исходя из самого определения педагогической поддержки как комплексной проблемы, единственным подходом, позволяющим решать разноаспектные задачи, является комплексный подход.

Вопрос педагогической стратегии, как долгосрочного планирования реализации цели деятельности, разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию цели [1, с. 256-268] также немаловажен, так как определяет характер действий учителя. Выделенные Н.С. Пряжниковым допустимые (тестологическая, информационно-просветительская, рационалистическая, организационно-управленческая, идеологическая) и недопустимые (обман/самообман, приказ/заставление, деструктивная рекомендация) стратегии [3, с. 48-50] необходимо подвергнуть анализу на предмет применимости в условиях ЦОС.

В условиях открытости и доступности ЦОС снижается возможность использования идеологической педагогической стратегии, деструктивной рекомендации, приказа/заставления, обмана/самообмана, так как существует возможность установить того, кто целенаправленно и сознательно оказывал негативное влияние на участников ЦОС.

Тестологическая, информационно-просветительская, рационалистическая, организационно-управленческая стратегии в условиях ЦОС не могут быть реализованы отдельно, так как, во-первых, отдельная реализация одной стратегии может негативно отразиться на качестве педагогической поддержки профессионального выбора, а также лишить самого учащегося «чувства субъектности» [2, с. 237].

Необходимо также внести дополнение к девяти ключевым принципам педагогической поддержки профессионального выбора. Кроме принципов равного уважения к видам труда, культивирования представления о психологической структуре труда, отношения к знаниям о профессиях как к важному звену мировоззрения, культивирования идеи отыскания и максимального использования ценных качеств человека, уважения выбора, поддержка сознательности и самостоятельности, соблюдение норм педагогического такта, индивидуализации, действий в интересах выбирающего [3, с. 76-81] необходимо учесть принцип средовой включенности. Это означает, что все участники образовательного процесса должны быть активными и полноправными участниками ЦОС. Педагог должен быть компетентным в использовании средств ЦОС, его действия должны иметь характер содействия (помощь в поиске информации, консультация по проблемным вопросам и т.п.), а также все учащиеся должны иметь возможность и навыки действия и взаимодействия в ЦОС.

Открытость и доступность ЦОС обязывает педагога следовать принципу отбора качественного информационного ресурса. Согласно А.А. Пфетцер, качественный информационный ресурс должен «объединять различные направления профориентационной информации (профессиограммы, профориентационные тесты и мероприятия), тем самым предоставляя широкий спектр возможностей для применения и использования в работе» [4]. Другими словами, качественный информационный ресурс должен не только содержать информацию о профессиях, но и рекомендации для педагогов о способе использования такого ресурса в классно-урочной, проектно-групповой, индивидуальной моделях организации процесса обучения, а также во внеклассной и консультационной работе.

К таким информационным ресурсам можно отнести портал «Атлас новых профессий», «Российское образование» (http://www.edu.ru), Единую коллекцию цифровых образовательных ресурсов (http://school-collection.edu.ru), «Виртуальная школа», «Лекториум», «Время выбирать» (proftime.edu.ru), «СпецОриентир» (http://specorient.ru/index.html), сайты

учебных заведений и т.п. Ученики должны не только знать о существовании данных интернет ресурсов, но и уметь находить в них необходимую им информацию.

Говоря о средствах педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды, мы прежде всего выделяем материальные (компьютеры, планшеты, телефоны и т.п.) и программные средства, обеспечивающие возможность учащимся функционировать в данной среде, сетевые средства, позволяющие находить необходимую информацию, коммуникативно-инструментальные средства, позволяющие осуществлять взаимодействие в ЦОС.

Выделенные Н.С. Пряжниковым методы педагогической поддержки профессионального выбора: информационно-справочные, психодиагностические, морально-эмоциональной поддержки, помощи в конкретном выборе в условиях ЦОС будут иметь специфику. Информационно-справочный метод может представлять собой использование профориентационных порталов, видеоконференций со специалистами, учебных фильмов, веб-квест. Психодиагностические методы – использование компьютерных психодиагностических тестов. Метод оказание помощи в конкретном выборе в условиях ЦОС может представлять собой организацию опосредованного диалога.

Особое внимание следует уделить методам морально-эмоциональной поддержки в условиях ЦОС. Порицаемая вовлеченность современных школьников в виртуальную реальность в данном случаем может стать стимулом для раскрытия личности учащегося. Стремление получить признание в Сети может мотивировать учащихся к выполнению проектов, результаты которых будут доступны другим пользователям Сети. Так, например, написание сочинения рассуждения (в форме поста в социальной сети), подбор изображения и музыки к нему может стать альтернативой классным часам и беседам, в которых зачастую участвуют не все ученики.

Стоит обратить внимание на особенность организации различных форм взаимодействия в процессе педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС. Кроме индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы появляются варианты опосредованного (через Сеть) взаимодействия, онлайн и оффлайн формы работы. В таком случае основная форма общения между участниками образовательного процесса – диалог, т.е. открытое общение людей, искренне заинтересованных друг в друге. Эта обоюдная заинтересованность вполне естественна, так как для педагога общение с учащимися – самореализация в профессиональной деятельности, а для ученика общение с педагогом – общение и познания мира и общества, в котором ему предстоит жить.

Педагогическая поддержка профессионального выбора – это не только проявление заботы об учащемся, но также грамотное руководство процессом

самореализации школьника. Педагогическая поддержка будет профессиональной только тогда, когда учитель будет четко осознавать цель своей деятельности, подбирать комплиментарные методы, средства и формы ее осуществления, руководствуясь адекватными подходами и стратегиями.

Спецификой педагогической поддержки профессионального выбора в условиях ЦОС будет ее реализация на основе комплексного подхода, тестолоической, информационно-просветительской, организационно-управленческой стратегий, с учетом принципов средовой включенности и отбора качественного материала в различных формах, включая опосредованные онлайн и оффлайн формы работы, с использованием информационно-справочных, психодиагностических методов, метода морально-эмоциональной поддержки и помощи в конкретном выборе, реализуемых благодаря материальным, программным, сетевым, коммуникативно-инструментальным средствам ЦОС.

Литература

1. Зимняя И. А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): Коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И. А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 256-268. – URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=7973 (дата обращения 25.02.2020).

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.

3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. — М.: АНО «Центр «Развивающее образование», Московский городской психолого-педагогический институт, 1999. – 108 с. – URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18608 (дата обращения 25.02.2020.

4. Пфетцер А. А. Разработка и применение современных инструментов информационного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №1 (25). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-primenenie-sovremennyh-instrumentov-informatsionnogo-soprovozhdeniya-professionalnogo-samoopredeleniya (дата обращения: 03.03.2020).

5. Электронный ресурс. URL: https://www.youtube.com/watch?v=HPaDawCxATo&feature=youtu.be&utm_campaign=a360-registratsiya-na-vebinark&utm_source=sendpulse&utm_medium=email (Дата обращения 25.02.2020).

Калицкая О.С.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
o.kalitskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

В статье рассмотрено понятие гендерного подхода в семейном воспитании. Выявлены гендерные особенности девочек. Предложены рекомендации по воспитанию девочек в семье

Ключевые слова: гендерный подход, воспитание в семье, девочка.

Воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Так, в Федеральном Законе «Об образовании в Р Ф (ст. 2, п.2) воспитание трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Одним из основных принципов дошкольного образования, закреплённых в ФГОС ДО, является сотрудничество организации с семьей (п. 1.4). Задача воспитания - развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, зафиксирована в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [1, с.4].

В современное определение понятия воспитание С.А.Козлова вкладывала следующее понимание: «воспитание в широком смысле слова – это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта. В узком смысле вкладывается планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к жизни и труду» [2, с. 20].

Все эти трактовки создают правовую и научную основу для реализации в процессе воспитания дифференцированного подхода, целью которого является «деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия» [3, с.65].

Исходя из этого рамочного определения, осуществляя дифференциацию в воспитании по половому признаку, необходимо учитывать гендерные различия между мальчиками и девочками.

Под «гендером» в педагогической и психологической литературе понимается социальный пол человека, который формируется в процессе непосредственного воспитания личности. Он включает в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками). Отношения, которые строятся между мужчиной и женщиной приобретают название «гендерные отношения» [4, с.307].

Основной целью гендерного подхода в педагогике является воспитание детей разного пола, которые в дальнейшем смогут одинаково успешно самореализоваться и раскрыть свой потенциал и возможности в социуме.

Гендерный подход приобретает особую актуальность в современном семейном воспитании. Многие семьи сталкиваются с проблемой неправильного гендерного воспитания. Чтобы осуществлять действенное половое воспитание девочек родителям необходимо знать специфику их гендерного воспитания.

Принцип гендерного подхода в воспитании девочек предполагает учет таких особенностей, которые влияют на развитие качеств женственности. К ним можно отнести как внешние, так и внутренние факторы: физические и психические качества, особенности познавательных процессов, характера деятельности, специфика мотивации.

В семье часто неосознанно поддерживают и развивают у девочек мягкость, отзывчивость, нежность, аккуратность, стремление к красоте. Если основы перечисленных качеств не заложить у девочек дошкольного возраста, то это может привести к тому, что, став взрослыми с соответствующей половой принадлежностью, они будут плохо справляться со своими семейными, социальными и общественными ролями.

В данной статье изложены основные пути развития девочки, чтобы подготовить ребенка к роли хранительницы очага, любящей матери и самобытной личности. В настоящее время основные навыки, которые приобретает девочка в детском саду — это знания арифметики, грамоты, соблюдение режима, умение жить в коллективе, петь, танцевать, играть в спектаклях, общаться с детьми.

Являются ли эти знания достаточными, чтобы подготовить современную девочку не только к школе, но и к будущей семейной жизни? Как правило, в детском саду воспитанием детей занимаются женщины. Именно женщины – дома, в детском саду, на улице становятся примерами тех, в кого превращаются маленькие девочки. Если девочке в раннем детстве рассказывают о том, что, когда она вырастет у нее будет муж, дети, семья, о том, как нужно ухаживать за ними, у девочки формируется интерес, чувство ответственности.

Важными навыками для девочки обязательно должны быть опрятность и аккуратность. Именно умение наряжаться, укладывать волосы в разные

прически, носить и сочетать украшения являются базовыми по созданию привлекательного женского образа. Мамы дома, а воспитатели в детском саду на своем примере должны показать истинный образец женственности, женской красоты.

Девочек с раннего возраста необходимо хвалить, восхищаться ими, напитывать поощрительным вниманием. Для девочки очень важно положительное эмоциональное подкрепление, искреннее восхищение окружающих. Например, девочке часто нужно говорить: «Какая ты красивая сегодня» и она уже счастлива, готова делать что - то хорошее для окружающих. Девочке, в свою очередь, необходимо учиться быть благодарной. Навык правильно благодарить за комплимент, за приятные слова является базовым по построению взаимоотношений девочки со всеми членами общества.

Трудовое воспитание девочки не только является базовым в развитии ее умений по готовке, уборке, создании уюта дома, но и является основным в развитии ее индивидуальных особенностей. В трудовом воспитании детей важен пример. Привычка трудиться закрепляется волевыми усилиями. Важно привлекать девочку к труду с младшего дошкольного возраста. Младшие дошкольники проявляют большой интерес к любой деятельности взрослых, появляется первое «я сам». Необходимо поддерживать любой трудовой порыв, доверять работу по возрасту ребенка. Однако необходимо показывать делать не только работу, которую хочется, но и то, что необходимо. Причем родителям следует проявлять настойчивость до тех пор, пока для ребенка не станет привычкой сначала делать то, что «надо», а потом то, что «хочу». Когда ребенок увлеченно трудится вместе с папой и мамой, радость от этого остается на всю жизнь [5, с. 96].

В дошкольном возрасте в трудовом воспитании наиболее интересными для девочки могут стать следующие виды труда: протирать пыль, мыть игрушки, стирать одежду куклам. Девочек нужно приучать сервировать стол, уметь подмести пол, убрать со стола посуду и протереть пол.

Девочкам нужно учиться с самого раннего детства просить мальчиков о помощи. Например, принести воду в ведре, выбить пыль из ковриков. Разделение труда для мальчиков и девочек учить их договариваться, взаимодействовать, ценить мужскую помощь, уважать и благодарить будущих мужчин. Эти важнейшие навыки коммуникации в совместном труде очень пригодятся будущей женщине в семейной жизни.

Для девочек необходимо оборудовать кукольный уголок, расположить предметы домашнего обихода, кукол, наряды. Очень полезно играть с девочкой в игру «Дочки - матери».

Умение играть, проигрывать различные сюжеты, различные события развивают адаптацию девочки к разным жизненным ситуация. Женщина в отличие от мужчины намного более стресс устойчива, готова адаптироваться

под новые жизненные реалии. И это ее особое умение идет из детства, от того, насколько разных ролей она сумела проиграть.

В будущей семейной жизни каждой девочке придется быть не только в роли жены и матери, но и специалистом в различных областях: кулинарное мастерство, завхоз, воспитательница, учительница, стилист, психолог, доктор, массовик - затейник и многое другое. Быть не просто женщиной, а женой – это настоящее искусство. Чтобы постоянно расти, развиваться, совершенствовать навыки, нужно жить, играя. Игровая позиция – это не одно и то же, что игра. Ребенок может хорошо и интересно играть, а игровой позиции во взгляде на жизненные ситуации у него может и не быть. Развитие игровой позиции оказывает прямое влияние на развитие всех сфер психики: интеллектуальную, мотивационно – эмоциональную, волевую.

Девочке важно учиться, танцевать, петь, слушать красивую музыку, посещать театры, музеи, читать художественную литературу. Такое эстетическое развитие рождает доброе и светло отношение к миру, окружающим. Волнение при прослушивании музыки, радость от чтения книг, веселье в танцах развивает художественный вкус, учит дошкольников понимать прекрасное. Искусство является важным источником ярких эмоций, впечатлений, учит девочку лучше понять себя, свой внутренний мир, найти успокоение при плохом настроении или грусти.

Взаимоотношения в семье, отношения родителей между собой и к ребенку являются первым прообразом, на который равняются девочки.

Мама первый взрослый в жизни ребенка. Дочь перенимает у матери: отношение к людям и вещам, отношение к труду, характер проявлений эмоций. Психологический и эмоциональный настрой мамы очень важны. Ведь именно с мамой у ребенка максимальное ощущение безопасности и комфорта, а значит готовность и желание изучать окружающий мир. Поведение мамы в семье является прообразом будущего поведения дочери в собственной семье.

Папа в воспитании девочки занимает не менее ценное место. Только отношение папы к дочери может показать девочке, насколько она хрупкая, мягкая, как нуждается в защите. В дальнейшем при выборе спутника жизни, девочка не раз будет вспоминать папину заботу, внимание и будет искать партнера, готового заботиться о ней.

Частое совместное времяпрепровождение учит не только папу лучше понимать свою дочь, но и крепнет привязанность дочери к отцу. Совместное прослушивание музыки, чтение книг, разговоры «по душам» помогут в дальнейшем пережить сложности подросткового кризиса. Папа откроет много нового в мире девичьих грез и фантазий, а дочери с удовольствием будут учиться у пап скорости, силе, выносливости в различных играх.

Зачастую папы проводят времени меньше с дочерями, чем мамы, но даже эти редкие мгновения надолго запомнятся дочери. Папам не нужно стесняться просить прощение за сказанные грубые слова или обиды, которые

они нанесли дочке. Это поможет научить ребенка прощению и пониманию взрослых.

Ну и самое важное, чему может научить отец свою дочь, это уважение мужчины к женщине, которое он показывает на примере отношений к матери дочери. Уважаемые папы, заботьтесь о своих женах, чаще радуйте их цветами, комплиментами, уделяйте им больше внимания. Ведь ваше отношение к женам является примером того мужчины, которого выберет ваша дочь.

Необходимо отметить важность воспитать не просто хорошего мальчика или девочку, а порядочного, ответственного, честного человека. Только личный пример может дать ребенку представление о роли, которая готовит для него жизнь.

В заключение хотелось бы отметить, что на основе гендерного подхода нам удалось выделить основные характеристики воспитания девочек в семье, установить основные сферы, в которых нужно уделить особое внимание в воспитании девочек в семье.

В качестве рекомендаций родителям по воспитанию девочек можно предложить следующее:

1. Установить близкий душевный контакт с мамой, формировать у дочери чувство защищенности, безопасности.
2. Наладить особые отношения между дочерью и отцом. Папам чаще показывать дочкам нежность, внимание, любовь и заботу.

Уделять внимание созданию у девочки будущего женского образа: прически, одежды, соответствующего возрасту украшений.

3. Вовлекать девочек, как будущих хозяек в домашние дела, делиться с ними основами ведения домашнего хозяйства.
4. Создать игровой уголок с различными женскими атрибутами: утюг, посуда, пупсики, коляски, кроватки.
5. Развивать у девочек художественно - эстетическое начало на основе занятий музыкой, танцами, чтения художественной литературы, совместных походов в театры и музеи.

Литература

1. Богуславская Т.Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. С. 4-9
2. Козлова С.А., Размышления педагога -2. Сборник статей автора. LAP Lambert Academic Publishing, 2019, 20 с.
3. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. // Женщина в российском обществе № 3 (19)-2000. С.61-66. С.66.

4. Ключко О.И. Гендерные исследования в России: трансформация методологии/ Ю.А. Акимова, С.Н. Вачкова, О.И. Ключко, А.И. Савенков, О.И. Цаплина/Вестник ТГУ, выпуск 6(62), 2013, с.308-312

5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных м ира // Нейропсихологи – учителям, воспитателям, школьным психологам. Москва: Линка-Пресс, 2001. 97 с.

Корчемная Н.В.
ФГБОУ ВО «МГТУ «СТАНКИН»
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ninelyna@rambler.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КИБЕРСПОРТОМ

В данном исследовании представлена типология студентов, занимающихся киберспортом; в зависимости от направленности личности на процесс или результат, общение или деятельность в сфере компьютерного спорта вуза было выделено девять основных типов студентов-киберспортсменов.

Ключевые слова: компьютерный спорт, виртуальные игры, студент, типология, индивидуально-типологические особенности.

Во многих странах мира на сегодняшний день компьютерный спорт (киберспорт, электронный спорт) является официально признанным видом спорта и одним из самых популярных. Массовое распространение электронный спорт получил и в России особенно среди студенческой молодёжи. Так, например, в третьем сезоне Всероссийской киберспортивной студенческой лиги, проходившей в 2018 – 2019 учебном году приняло участие 6 404 спортсмена из 231 учебного заведения. Проблемы компьютерного спорта широко освещаются в научных трудах, но на сегодняшний день не разработана типология студентов, занимающихся этим видом спорта. В научной литературе предложено множество типологий, как студентов, так и спортсменов [1,2,3,4,5]. Однако данные типологии не подходят для студентов-киберспортсменов. Студенческий компьютерный спорт раскрывает индивидуально-типологические особенности спортсменов в ином ракурсе, в ракурсе общественно-спортивной деятельности. Одной из особенностей студенческого киберспорта является активное участие самих студентов в организационной и управленческой работе, работе по продвижению киберспорта. Студенты, вовлечённые в сферу киберспорта, играют множество социальных ролей. Кроме этого студенческий киберспорт строится на добровольной основе, данное обстоятельство исключает какое-либо

принуждение. Добровольность участия и разноплановость социальных ролей в сфере компьютерного спорта позволяет выбирать студентам различные способы самореализации в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей. Диагностирование индивидуально-типологических особенностей студентов, занимающихся компьютерным спортом, представляется значимым в контексте выбора педагогом (тренером, психологом) целесообразных средств, форм, способов организации деятельности в сфере киберспорта. Данное обстоятельство актуализирует создание типологии студентов, вовлечённых в сферу компьютерного спорта.

Целью нашего исследования является разработка типологии студентов-киберспортсменов.

Исследование проводилось на базе МГТУ «СТАНКИН».

Компьютерный спорт представляет собой тренировочную деятельность и состязательную активность между индивидуальными спортсменами или спортивными командами на основе спортизированных виртуальных игр. Киберспорт – это официально признанный вид спорта в нашей стране. Россия была первой страной, официально признавшей компьютерный спорт, это случилось в 2001 году. Однако в силу ряда объективных причин в 2006 голу киберспорт утратил свой официальный статус. Лишь в 2016 году удалось вернуть официальное признание киберспорта. В 2016 году этот вид спорта включили в первый раздел Всероссийского реестра видов спорта, а в 2017 перенесли во второй раздел – виды спорта, развиваемые на общероссийском уровне, где находятся такие виды спорта как баскетбол, волейбол, футбол и т.д.

Несмотря отсутствие официального признания киберспорта в течение 10 лет он активно развивался, в том числе и в студенческой среде. Для студентов московских вузов регулярно проводились турниры по различным дисциплинам компьютерного спорта. Однако в связи с институциональной недооформленностью компьютерного спорта, что выражается в отсутствии тренеров, материально-технического обеспечения, опыта работы секции по данному виду спорта значительная часть организационно-управленческой работы ложится на плечи самих студентов-киберспортсменов. Как мы уже указывали выше, студенты, вовлечённые в сферу киберспорта, играют множество социальных ролей. Все роли студентов в сфере киберспорта можно разделить на руководящие роли и роли помощников. К руководящим ролям относятся ответственные по киберспорту; ответственные кибердисциплине; ответственные по военно-тактическим играм, ответственные по танко-модельну спорту; менеджеры команд; капитаны команды; тренеры. Роли помощников: комментаторы; фотографы; видеоредакторы; разработчики сайтов; инструкторы мастер-классов; докладчики на форумах, конференциях, фестивалях; ведущие на соревнованиях; аналитики.

Кроме этого, многие виртуальные игры, являющиеся кибердисциплинами, имеют прототипы, которыми зачастую так же занимаются киберспортсмены уже в реальной жизни. Например, прототипом шутеров от первого лица (жанр компьютерных игр, где сражения происходят с использованием оружия и с видом от первого лица) являются военно-тактические игры (лазертаг, пейнтбол, страйкбол), прототипом игр в жанре технических симуляторов, в данном случае танковых, является танко-модельный спорт, посещение военных музеев. Прототипы виртуальных игр были названы нами «фоновыми» видами спорта и видами деятельности. В МГТУ «СТАНКИН» созданы условия для занятий «фоновыми» видами спорта и видами деятельности. Студенты регулярно принимают участие в соревнованиях по лазертагу и пейнтболу, посещают военные музеи. Кроме этого в вузе создана секция по танко-модельному спорту. Ежегодно по танко-модельному спорту проводятся соревнования в рамках межинститутской спартакиады, мастер-классы на спортивно-массовых праздниках.

Обилие видов деятельности в сфере компьютерного спорта позволяет продемонстрировать многообразие индивидуально-типологических особенностей личности, в основе которых лежит её направленность. Мы разработали типологию студентов, занимающихся киберспортом в зависимости от направленности личности на процесс/результат; общение/деятельность (рис. 1).

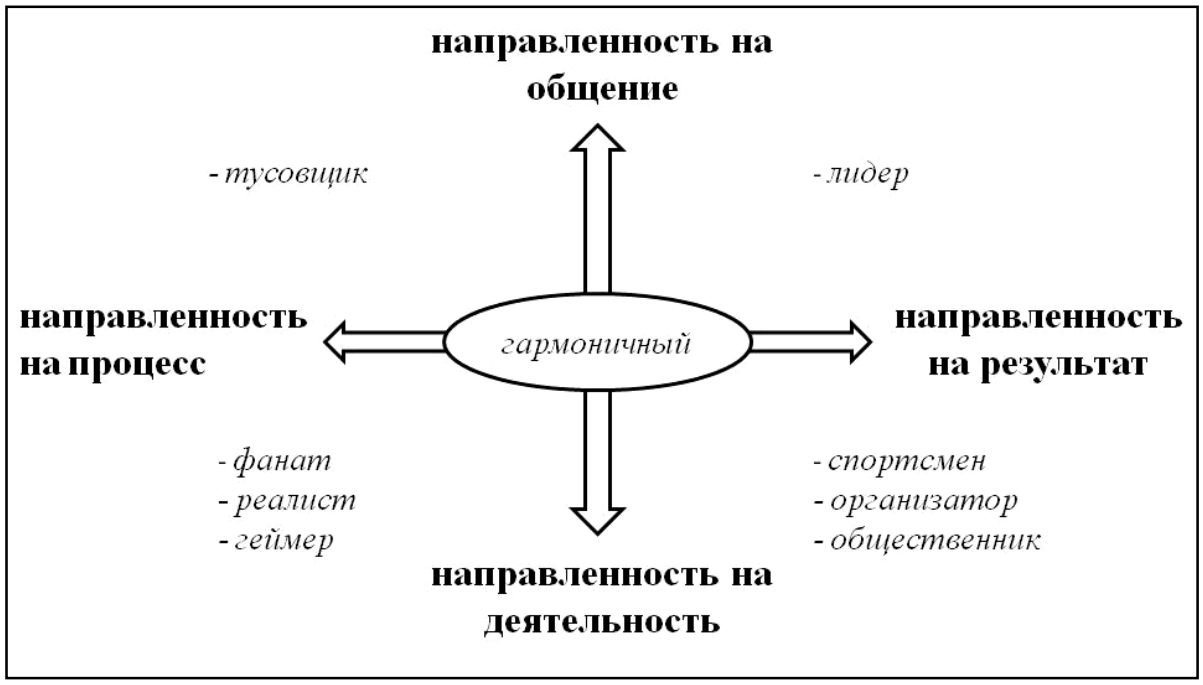


Рисунок 1. Типология студентов-киберспортсменов.

Характеристика типов студентов-киберспортсменов.

1. «Гармоничный». Хорошо разбирается в своей кибердисциплине, участвует в активностях, связанных с «фоновыми» видами спорта/видами деятельности. Обладает лидерскими качествами. Грамотно администрирует

группу в социальной сети ВКонтакте. Не только руководит, но и принимает участие в работе. Всю важную работу старается делать сам. Требователен и к себе, и к другим, серьёзно относится к общему делу. Не только предлагает новые идеи, но и воплощает их в жизнь. Умеет вести переговоры, отстаивать свою точку зрения и интересы. Имеет достаточно высокий игровой рейтинг. Может играть множество ролей, как руководящих, так и помощников. Выбор ролей во многом зависит от интересов.

2. «Лидер». Ориентирован на эффективное общение. Отличается проницательностью, понимает интересы людей, умеет стимулировать их деятельность, направлять, привлекать к различным видам активности. Разрешает конфликтные ситуации, умеет находить компромиссные решения. Ответственно относится к любому делу, за которое берётся. Знает, как развивать свою дисциплину в вузе, часто проявляет инициативу, предлагает новые идеи. Принимает самостоятельные решения и несёт за них ответственность. Зачастую раздаёт поручения другим киберспортсменам, контролирует их выполнение. Не всегда имеет высокий игровой рейтинг. Подходящие роли: ответственный по киберспорту; ответственный кибердисциплине, ответственный по «фоновому» виду спорта.

3. «Спортсмен». Ориентирован на тренировочно-соревновательную деятельность. Основная цель – победа на соревнованиях. Здесь можно выделить два подтипа: спортсмен-профессионал и спортсмен-студент. Спортсмен-профессинонал кроме студенческого киберспорта выступает на профессиональном уровне. У спортсмена-профессионала обычно не хватает времени на регулярные тренировки со студенческой командой и во время соревнований игра строится на индивидуальной технике игроков и отличается плохой слаженностью. В связи с этим спортсмен-профессионал больше подходит в качестве замены. Спортсмены-профессионалы обычно не меняют кибердисциплин и в случае если их кибердисциплина не вошла в перечень дисциплин на студенческих турнирах не переквалифицируется и прекращают своё участие в студенческом спорте. Спортсмен-студент принимает участие в студенческих и любительских турнирах. Спортсмен-студент не только регулярно участвует в тренировках, но и организует их, большое внимание уделяет командной работе, разрабатывает тактические схемы. Требователен к партнёрам по команде. В случае если в студенческих соревнованиях удаляют его кибердисциплину, может относительно легко освоить другую кибердисциплину подобного жанра. Имеет высокий игровой рейтинг. Подходящие роли для спортсмена-профессионала: тренер; аналитик. Подходящие роли для спортсмена-студента: капитан по кибердисциплине; тренер; аналитик.

4. «Организатор». Ориентирован на организационную сторону киберспортивных мероприятий. Деятельность организатора направлена на подготовку и проведение киберспортивных соревнований, мастер-классов в

рамках спортивно-массовых праздников. Принимает участие в разработке положений и правил внутривузовских соревнований. Обычно тщательно планирует свою работу. Быстро ориентируется в трудных ситуациях, связанных с техническими проблемами. Максимально использует информационно-коммуникативные средства, в том числе турнирные платформы, для повышения эффективности своей деятельности. Может иметь как высокий, так и средний игровой рейтинг. Подходящие роли: ответственный по киберспорту; ответственный кибердисциплине; разработчик сайтов; инструктор мастер-классов.

5. «Общественник». Ориентирован на общественную деятельность, активно проявляет себя в совместной работе. Участвует в различных мероприятиях так или иначе связанных с киберспортом. Обычно добросовестно выполняет поручения. Не всегда генерирует новые идеи. Иногда, когда сталкивается с новыми обстоятельствами, нуждается в консультации и помощи. Может иметь как высокий, так и средний игровой рейтинг. Подходящие роли: менеджер команды; комментатор; фотограф; видеоредактор; инструктор мастер-классов; докладчик на форумах, конференциях, фестивалях; ведущий на соревнованиях.

6. «Фанат». Ориентирован на кибердисциплину и на «фоновый» вид спорта/вид деятельности, являющейся прототипом данной дисциплины. Равномерно распределяет время между виртуальной игрой и её реальным прототипом. Обычно и в том и в другом виде спорта/деятельности преуспевает. Имеет достаточно высокий игровой рейтинг. Подходящие роли: капитан команды по кибердисциплине; капитан команды по «фоновому» виду спорта; инструктор мастер-класса кибердисциплине, инструктор мастер-класса по «фоновому» виду спорта; аналитик.

7. «Реалист». Ориентирован на конкретный «фоновый» вид спорта/вид деятельности. Интересуется больше реальным прототипом виртуальной дисциплины, чем компьютерным спортом. Киберспортсмен, относящейся к данному типу и занимающейся танковыми симуляторами, часто читает документальные статьи и смотрит документальные фильмы про военную историю и технику. Обычно имеет средний игровой рейтинг. Роли: капитан команды по «фоновому» виду спорта, инструктор мастер-класса по «фоновому» виду спорта.

8. «Геймер». Ориентирован на виртуальные игры. Относится к занятиям компьютерным спортом только как к возможности играть в любимые игры. Зачастую увлекается несколькими компьютерными играми. Интересуется личными достижениями в игре, делает ставку на индивидуальные действия, а не на командную работу. Нерегулярно посещает тренировки. Предъявляет высокие требования к товарищам по команде, свои ошибки признавать не любит. Как правило, имеет достаточно высокий игровой рейтинг. Обычно долго не задерживается в киберспорте.

9. «Тусовщик». Ориентирован на общение, развлечения. Занятие компьютерным спортом рассматривает, как возможность найти друзей для организации интересного досуга. Отдаёт предпочтение «живому» общению. Отличается оптимизмом, общительностью, легко переносит поражения на соревнованиях, не предъявляет высоких требований ни к себе, ни к партнёрам по команде. Поддерживает идеи проведения тренировок в компьютерных клубах и другие выездные мероприятия. Может посещать киберспортивные турниры в качестве болельщика. Особенно хорошо получается импровизация. Обычно имеет средний игровой рейтинг. Подходящие роли: комментатор; фотограф; инструктор мастер-классов; докладчик на форумах, конференциях, фестивалях; ведущий на соревнованиях.

Выводы. Таким образом, в представленном исследовании мы показали широкий диапазон общественной деятельности студентов-киберспортсменов, разноплановость социальных ролей в студенческом электроном спорте, дополнительные увлечения студентов, занимающихся компьютерным спортом. В зависимости от направленности личности (на процесс/результат; общение/деятельность) в многогранной сфере студенческого киберспорта, было выделено девять основных типов студентов: «гармоничный», «лидер», «спортсмен», «организатор», «общественник», «фанат», «реалист», «геймер», «тусовщик».

Литература

1. Авраамова Е.М. Студенты столицы и провинции: социальные ресурсы, ожидания / Е.М. Авраамова, А.А. Шабунова, Д.М. Логинов // Социология образования. 2015. №12. С. 2.

2. Бобахо В.А. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность поколений? / В.А. Бобахо, С.И. Левикова // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 56-65.

3. Филоненко В.И. Студенчество современной России: проблемы типологизации / В.И. Филоненко // Философия права. 2009. №2. С. 29-34.

4. Шевцов В.В. Взаимосвязь типологии высшей нервной деятельности спортсменов рукопашного боя и стиля ведения поединка / В.В. Шевцов // Новая наука: современное состояние и пути развития. 2016. №4. С. 94-98.

5. Эльмурзаев М.А. Типология субъектов физкультурно-спортивной деятельности / М.А. Эльмурзаев, А.А. Батукаев, К.Ш. Дунаев // Известия чеченского государственного педагогического института. 2012. № 1(6). С. 50-54.

Рупасова Я.Е.
старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, соискатель ИППО ГАОУ ВО МГПУ
rupasova-ye@ranepa.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена важность предоставления современными педагогами особых инструментов студентам и школьникам для приобретения компетенций, необходимых для жизни в цифровом обществе XXI века. Подчеркивается роль и преимущества инновационных педагогических технологий в качестве таких инструментов, а именно: различных форм e-learning, сетевого обучения, микрообучения, использования виртуальных сред и ряда других новшеств целенаправленного педагогического процесса.

Ключевые слова: адаптивные технологии, виртуальная среда, вуз, геймификация, дистанционное обучение, микрообучение, образовательная среда, инновационные педагогические технологии, сетевое обучение, студенты, цифровое общество, BYOD-технология, e-learning, 3D-Printing.

Характерной чертой образовательного пространства сегодня является цифровая трансформация образования. Российские педагоги трактуют цифровую трансформацию остубразования как неизбежный процесс изменения содержания, методов, организационных форм учебной работы, который разворачивается в быстро развивающейся цифровой образовательной среде и направлен на решение задач социально-экономического развития страны в условиях четвертой промышленной революции и становления цифровой экономики [4, с. 11].

В условиях цифровой экономики образовательные системы, по мнению А.А. Пасковой, должны предоставить студентам, школьникам и преподавателям инструменты для приобретения компетенций, необходимых для жизни в цифровом обществе. Данными инструментами являются новые образовательные технологии [3, с.1].

Как справедливо отмечает А. Н. Новиков, технологизация была предшественником информатизации образования [2]. Её разработкой занимались Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, также М.М. Левина, Ш.А. Сихарулидзе, В.А. Сластенин.

А.Н. Новиков определяет понятие педагогической технологии как систему условий форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи [2]. Т.В.Машарова акцентирует внимание на том, что

педагогическая технология подразумевает такой способ конструирования учебного процесса, который гарантирует достижение поставленных целей [1, с. 56].

Образовательные цели в цифровую эпоху обозначены в ряде федеральных инициатив таких, как национальный проект «Образование» (2019-2024), национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Данные два концепта объединяет повышение роли технологий искусственного интеллекта в жизни общества, поддержка развития цифровых технологий и проектов по их внедрению в систему не только социально-экономических отношений, но и в систему образования, разработка и апробация цифровых учебно-методических комплексов, виртуальных лабораторий с целью преодоления цифрового разрыва и изменения технологий, содержания, методов и организационных форм учебной работы [4, с. 66].

Ю.В.Самойлова и Л.К.Бобров выделяют следующие инновационные технологии цифровой образовательной среды:

1. Использование различных форм *e-learning* (электронные учебники, вебинары, электронные учебные курсы как в рамках ДСО (дистанционной системы обучения), так и в аудиторной работе на базе LMS (Learning Management System).

На основании опыта применения e-learning в РАНХиГС (Институт общественных наук (ИОН)) на факультете Liberal Arts, на основании изучения определений разных авторов попытаемся охарактеризовать термин e-learning с превнесением некоторых уточнений. Мы считаем, что электронное обучение (e-learning) - это прежде всего целенаправленный комплекс систематизированной, классифицируемой учебной информации, организуемой в единое пространство при помощи средств ее обработки и доставки, а именно – с применением информационных технологий, оборудования, коммуникаций, направленный на достижение определенных результатов, задаваемых учебной программой в рамках учебного плана. Реализация e-learning в ИОН, РАНХиГС в основном представлена в виде электронных курсов для студентов в системе LMS, на платформе Moodle в рамках программ обучения Liberal Arts. Это такие дисциплины, как «Общественно-политический аспект английского языка» для бакалавриата 1-го и 2-го курса, «Безопасность жизнедеятельности» для студентов бакалавриата 2-го года обучения, английский язык для специальных целей для направлений «Журналистика», «Публичная политика и социальные науки», «Менеджмент» и др. для студентов бакалавриата 3-го и 4-го года обучения.

Применение электронных курсов или педагогической технологии e-learning в рамках учебных планов имеет определенные преимущества:

- позволяет разнообразить учебную среду наряду с применением традиционных носителей учебного материала;

- визуализирует учебную информацию. Благодаря размещению в электронном курсе проблемного мультимедийного контента социальных медиа: актуальных материалов YouTube, инновационных идей американского некоммерческого фонда TED, личных аккаунтов политических лидеров на социальной Интернет-платформе Instagram, официальных аккаунтов новостных агентств CNN, BBC, и др., официального аккаунта международного экономического форума в г. Давос (Швейцария) и т.д., процесс обучения становится качественно другим – создается более доверительная атмосфера, происходит более активное вовлечение обучающихся в разного рода дискуссии, формируются коммуникативные компетенции, интерес к профессионально-инновационной деятельности, что является на сегодня прямым отражением требований работодателей ;

- в рамках электронного курса возможно регулярное обновление учебного материала исходя из актуальных тем общественно-экономической жизни, что положительно сказывается на формировании интереса обучающихся к курсу, и также на посещаемости занятий;

- формирует дополнительные компетенции у студентов вузов, предусмотренных стандартом, например, такие, как умение работать с информационными ресурсами, в следствие чего общая эффективность учебного процесса увеличивается;

- возможность доступа к курсу в любое удобное для студента время независимо от местонахождения обучаемого, что отвечает современным требованиям эргономики.

2. *Сетевое обучение* (networklearning, peer-to-peer learning). Технология популярна в США и базируется на идее массового сотрудничества, взаимного обучения, где задача фасилитации распределена между участниками учебного процесса посредством ИКТ, и, таким образом, осуществляется совместное производство общей учебной среды и создание учебного контекста;

3. *BYOD – технология* (bringyourowndevice), использование личных устройств при обучении. Это распространенное в последнее десятилетие (после кризиса в 2008 году, если точнее) корпоративное решение экономии на гаджетах для сотрудников компаний. В последствии BYOD - технология была перенесена и в образование, что стало закономерным ввиду переключения внимания молодежи на Интернет. В рамках учебного процесса – это своеобразный путь к «легализации» гаджетов и превращению их из врагов педагогов в союзников. Кроме того, использование технологии BYOD позволяет:

Преимущества использования BYOD-технологии:

- мультимедийность формата информации, а значит, улучшение усвоения и запоминания материалов занятия, повышение интереса к предмету, дисциплине;

- для организатора учебного процесса – снижение затрат на техническое

оснащение процесса обучения;

- для обучающихся – знакомая учебная среда, и, как следствие, – повышение мотивации к изучению нового учебного материала;

- высокая интерактивность процесса обучения.

Оппоненты данной технологии подвергают критике факт недоступности смартфонов для всех обучающихся и дороговизну гаджетов, однако, предложено не мало решений данной проблемы. Например, предлагается договариваться с поставщиками о покупке устройств по сниженным ценам для учеников или пользоваться арендой с возможностью дальнейшей покупки.

Кроме того, в защиту BYOD- технологии приводится, например, такой аргумент, что часто цена цифрового формата книги или учебника для планшета составляет как правило 40-60% от стоимости обычного напечатанного аналога.

4. *3D - Printing* – использование технологии 3D-печати и 3D-принтера, позволяющего работать с трехмерными данными, создавая при этом определенные физические объекты. Это довольно эффективный инструмент практикоориентированного обучения в образовании, рассматриваемый через призму визуализации и теории о том, что практическое обучение способствует более эффективному усвоению материала, более быстрой адаптации на всех уровнях сложности. Может применяться в средней школе, в высшей школе для формирования технологических навыков в конструировании, моделировании, машиностроении, проектировании, на уроках физики, математики, химии, биологии, в корпоративном обучении;

5. Обучение с использованием элементов *геймификации* - применением подходов, характерных для игр, в неигровых процессах обучения с целью привлечения обучающихся, повышения их вовлеченности в решение задач обучения. Данная технология развивается под влиянием рынка, по причине связи между игрой, процессом обучения и запоминанием у детей, а также на фоне интереса к играм среди взрослых. Исследователи Аризонского университета, в котором есть Центр игр, утверждают, что в геймификации основами являются интерактивность, возможности риска, исследования, срочность поиска решений, ограниченности во времени совсем как в жизни, вовлеченность студентов, интерес, применение компетенций на практике;

6. *Адаптивные технологии* обучения в системе профессионального подготовки (adaptive learning technologies). Данные технологии аппелируют к индивидуальным особенностям обучающихся, к обеспечению психологического комфорта, к непрерывному управлению их самостоятельной работой, саморазвитию личности, творческому началу, оказанию педагогической помощи и полифункциональной поддержке. В рамках данных технологий особенно широко используется технология взаимного оценивания студентами друг друга – peer assessment. Исследователи отмечают, что данные технологии имеют отношение к

усилению влияния студентов на ход учебного процесса – повышение их роли в управлении вузом и участие в контроле качества обучения. Кроме того, адаптивные обучающие технологии

- ориентированы на выстраивание индивидуальной образовательной траектории;
- нацелены на определение уровня знаний студента и эффективного способа его обучения;
- в случае использования в адаптивном обучении кибертехнологий, возможен анализ пробелов ученика при помощи искусственного интеллекта и получение для педагога рекомендаций о последовательности изучения тем.

Основной принцип адаптивного обучения заключается в том, что студенты, начиная обучение с разным уровнем опыта, знаний, умений и навыков, путем освоения индивидуальных траекторий достигают единых результатов обучения, определенных образовательной программой.

7. Предоставление обучаемым и преподавателям *«умных» вещей* таких, как носимые гаджеты (wearabletechnology): «умные» сумки (digitalbadges) , «умные» браслеты, смарт - кольца , «умная» одежда, считывающая мозговую активность, оснащенная системой GPS и мобильным телефоном, Google-очки, над которыми работают известные компании-гиганты Apple, Google, Samsung, Microsoft, Nike и др. Данные технологии призваны революционизировать способы взамодействия в педагогическом процессе без отвлечения внимания обучающихся на мобильные телефоны, призваны изменить способы формирования навыков чтения, инструменты работы с большим количеством студентов благодаря функции распознавания лиц.

8. Обучение при помощи *виртуальных сред* – виртуальной реальности и дополненной реальности (virtual reality и augmented reality) предоставляет огромные педагогические возможности, стирая географические границы. Виртуальная среда – это генерируемая с помощью компьютера и дополнительного оборудования трехмерная среда, с которой пользователь может взаимодействовать, полностью или частично в неё погружаясь. Так, профессор из Австралии может преподавать архитектуру Сиднея ученикам начальной школы в России или Германии, или, когда студенты - будущие политологи могут «посетить» конфликтные зоны Второй мировой войны или горячие точки ближнего Востока. При помощи технологий искусственного интеллекта и дополненной реальности могут создаваться интерактивные учебные пособия с анимационным содержанием, исключающие критические комментарии со стороны преподавателя. На основе технологии дополненной реальности создаются приложения для смартфонов, которые могут быть использованы в учебном процессе. Так, Лондонский музей создал уникальное приложение Streetmuseum App, благодаря которому британские школьники на занятиях по истории могут видеть архитектурны облик города прошлых столетий.

9.Использование различных форм *дистанционного обучения*. Среди дистанционных форм необходимо выделить MOOCs (Massive Open Online Courses), которые впервые появились в США, и с тех пор США являются лидерами на данном рынке образовательных услуг. МООС - обучающий курс с массовым участием (более 1-ой тысячи участников), без четкой целевой аудитории, с интерактивным участием с применением технологий дистанционного обучения и открытым (в том числе и платным) доступом через Интернет посредством использования различных платформ (например, Coursera, edX, открытое образование.рф, универсариум, Stepik и др.). Массовые открытые дистанционные онлайн-курсы позволяют:

- получить возможность приобретения новых знаний и навыков часто бесплатно в ведущих вузах мира и без ограничения возраста;
- организаторам обучения проводить обучение одновременно большого количества человек;
- обучающимся не придерживаться жесткого расписания;
- получить образование лицам с ограниченными возможностями.

10. *Микрообучение* (microlearning) – совокупность образовательных технологий, обладающих по крайней мере тремя характеристиками: короткая продолжительность единиц контента; сфокусированность на конкретном результате обучения, гранулированность контента; мультиформатность и мультиплатформенность. Важен не акцент на одной из характеристик, а комплексный подход, создающий новый опыт обучающегося (learner's experience). Микрообучение – это полная переработка содержания учебных материалов, а не просто переложение существующего курса [5, с. 54].

Необходимо заметить, что система образования развивается и изменяется значительно медленнее, чем происходит модернизация и обновление технологий, а информационных тем более. Однако, без внедрения в учебный процесс новых технологий и корректировки учебных программ под изменяющиеся промышленные технологии, учебное заведение не сможет удержаться на плаву, быть эффективным и востребованным.

Необходимо помнить, что быстрое изменение технологий ведет и к быстрому устареванию квалификаций и компетенций, меняется структура спроса на выпускников. Уменьшение количества аудиторных часов, увеличение часов на самостоятельную подготовку вынуждает педагогов искать новые формы подачи материала, создавать новые условия и методики обучения. Следовательно, применение перечисленных инновационных педагогических технологий в системе высшего образования крайне важно, поскольку система образования призвана готовить будущие поколения к жизни в условиях информационного общества и цифровой экономики. Повышение информированности как педагогов, так и обучающихся на всех уровнях системы образования о технологических инновациях, а также возможностях, принципах и направлениях их последовательного применения

в образовательном процессе имеет большую роль для обеспечения высокого качества образования в цифровую эпоху.

Литература

1. Машарова Т.Н. Педагогические теории, системы и технологии обучения: учебн.пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. 160 с.

2. Новиков А.Н. Технология обучения с использованием электронных образовательных ресурсов/ А.Н. Новиков//Современные проблемы науки и образования. 2018. №2. [Электронный ресурс]: URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27519 (Дата доступа 14.03.2020)

3. Паскова А.А. Мобильное обучение в высшем образовании: Технологии BYOD/ А.А. Паскова//Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. №4. С. 1-8. [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-v-vysshem-obrazovanii-tehnologii-byod (Дата доступа 10.03.2020)

4. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26-27 сентября 2019г./А.Ю.Уваров, С.Ван, Ц.Кан [и др]; Нац.исслед.ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. 155с.

5.Самойлова Ю.В., Бобров Л.К. Взаимосвязь IT-трендов и онлайн-образования/ЮВ Самойлова, Л.К. Бобров//Инновации в жизнь. 2016. №2(17). С. 45-68. [Электронный ресурс]: URL: http://nudorirs.ru/assets/files/Innovacii_v_jizn_№2(17)_(aprel-iun_2016).pdf

Смирнов К.В.
ГБОУ «Школа №760 имени А.П. Маресьева»
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kirrri@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В МЕНТАЛЬНОСТЯХ И СОЦИАЛИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются вопросы гендерных трансформаций в ментальностях и социализации Российской молодежи. Анализируются основные социальные характеристики молодежи, возможные направления и факторы гендерных преобразований в нашей стране. Отмечается смещение традиционных представлений о роли мужчины и женщины в семье, постепенный переход Российской молодежи к эгалитарной модели полоролевой социализации.

Ключевые слова: гендер, гендерная социализация, гендерные стереотипы, ментальность, трансформация.

Современное общество характеризуется масштабными изменениями, затрагивающими все сферы общественной жизни человека: экономическую, политическую, духовную, социальную. В процессе социализации формируются жизненные ценности, нормы, идеалы, качества личности, на которые оказывают влияние различные факторы, в том числе, и ментальные особенности мировоззрения, присущие общности людей, населяющих конкретную территорию. Социализация характеризуется включением человека в социальную среду, приспособлением и адаптацией к ней. Критериями социализации выступают: социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность [3, с. 68]. В настоящее время многие исследователи все чаще отмечают изменения, касающиеся переосмысления традиционных ролей мужчин и женщин, переоценке системы патриархальных ценностей, ломке гендерных стереотипов, которые во многом определяются ментальностью их носителей. Ценностно-смысловые ориентиры, особенности гендерной идентификации современной молодежи, как правило, во многом определяют вектор дальнейшего развития российского общества. В связи с этим, представляет интерес анализ механизмов и основных факторов, лежащих в основе гендерных трансформаций в социализации и ментальностях российской молодежи.

Концепт «гендер» начал формироваться сторонниками феминизма в процессе критики биологического детерминизма в конце 60-х - начале 70-х годов XX века. Возникнув как социально-политическое движение, феминизм и последующие за ним, так называемые «woman’s studies», предложили новый методологический подход к пониманию фактора пола. Его сущность заключается в переосмыслении традиционного понятия пола, как биологической категории и перевод его в категорию социокультурную. В традиционном понимании пол человека отражает присущие мужчинам и женщинам анатомо-физиологические различия. Гендер, в самом широком смысле, рассматривается как сложный социокультурный конструкт с присущими различиями в мужских и женских ролях, поведении, ментальных характеристиках. В основе гендерной идентичности лежит «восприятие себя и своего места в мире, представленное на уровне ценностно-смысловой сферы личности» [3, с. 47].

Понятие «ментальность» рассматривается на стыке различных направлений гуманитарного знания: философии, истории, психологии, социологии, педагогики. Исследуя менталитет как социокультурный феномен ряд исследователей выделяют в нем три уровня. На первом уровне находится устойчивое ядро – менталитет нации. На втором уровне – социально-общественный менталитет (ментальности больших социальных групп, в том

числе и профессиональные). Третий уровень представляют индивидуальные ментальности [2, с. 127– 128]. Менталитет нации опирается на культурные особенности, ценностные ориентиры и установки, сформировавшиеся в процессе исторического развития этнической группы, народности, народа. Социально-общественный менталитет более подвержен изменениям, влиянию социальных институтов, индивидуальные ментальности рассматриваются как особенности индивидуального сознания человека.

Наиболее активной частью современного общества, быстро реагирующей на изменения общественных устоев, гендерных традиций и стереотипов в нашей стране является молодежь. Термин «молодежь» окончательно сформировался как значимое явление в начале XX века и обрел определенную социокультурную автономность. Молодежь отличается более высокой активностью и динамичностью, она открыта инновациям и меньше привязана к традициям. Молодежь, в отличие от других возрастов, более ориентирована на будущее, на преобразование и поиск нового [5, с. 217–218]. Предпосылками гендерных трансформаций в ментальностях и социализации российской молодежи явились такие изменения общества как: глобализация, острая конкуренция во всех сферах деятельности, информатизация и высокие темпы развития общества, изменение традиционных гендерных границ. Образы «мужского» и «женского», гендерные установки и роли – тесно связаны с социально-экономическими условиями, культурными и национальными ценностями, менталитетом. Также стоит отметить и важнейшее изменение в социальных отношениях мужчин и женщин – признание равноправия полов и последующую переоценку моделей маскулинности и феминности. Трансформация гендерных представлений современной молодежи выражается в возрастающей роли андрогинных гендерных идентичностей.

Так каковы же основные социальные характеристики современной российской молодежи? Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел исследование, посвященное изучению ценностных характеристик современной российской молодежи [1]. Одна тысяча двести респондентов в возрасте от 18 до 60 лет и старше высказали свое мнение относительно основных качеств присущих современным юношам и девушкам. Анализ его результатов показывает, что к самым типичным характеристикам молодежи в нашей стране относятся: общительность, аккуратность, любовь к спорту, активность и ориентация на материальные ценности. Большинство респондентов выделили также: законопослушность, дружелюбность, открытость, как качества, присущие современной российской молодежи, но при этом отметили и все большую ориентацию молодежи на материальные ценности, возросшую циничность, агрессивность, расточительство. Проведенное исследование, в целом, показывает положительную оценку социальных характеристик современной российской молодежи старшим

поколением, подчеркивая ориентированность молодых людей на сохранение своего здоровья, целеустремленность в достижении поставленных целей, открытость к коммуникации, возросшую роль патриотических настроений. Ориентация на материальный успех, возросшая агрессия и расточительство связанны скорее с общими тенденциями общества, направленными на гипертрофированность материальных ценностей.

Однако декларация равных возможностей мужчин и женщин входит в противоречие с традиционными патриархальными ценностями, традиционным институтом семьи и брака, характерным для нашей страны. Результаты исследования, проведенного Всемирным банком «Женщины, бизнес и закон – 2019» показывают, что женщины обладают только тремя четвертями экономических прав и возможностей по сравнению с мужчинами. Эксперты банка оценивали, насколько законодательство разных стран учитывает принципы гендерного равенства по восьми показателям, которые отражают взаимоотношения женщин с законом по мере того, как они начинают, строят и заканчивают свою трудовую карьеру. Наша страна показала следующие результаты: свобода перемещения (100 баллов), распоряжение имуществом (100 баллов), вступление в брак (80 баллов), рождение детей (80 баллов), ведение бизнеса (75 баллов), пенсионное обеспечение (75 баллов), трудоустройство (50 баллов), оплата труда (25 баллов). В рейтинге Всемирного банка Россия набрала 73,13 балла, заняв 116 место из 187 возможных [4]. Равные возможности предоставляют женщине право выбора, который наиболее полно отвечает ее собственным увлечениям и потребностям, интересам ее семьи и окружения.

Анализ гендерных представлений, стереотипов российской молодежи позволяет выявить особенности, ценностные ориентиры, проследить перспективы и возможные направления гендерных трансформаций. Одним из важнейших вопросов гендерной социализации юношей и девушек является определение и расстановка приоритетов между направленностью на семью или карьеру, ростом ценности индивидуализма, автономности (в том числе и финансовой), конкуренции, успешности при достаточно активной поддержке традиционного института семьи со стороны государства. Важно отметить, что юноши в большей степени ориентированы на традиционный (патриархальный) тип семейных отношений, девушки – эгалитарный. Девушки/женщины предпочитают активнее осваивать сферу деловой активности, при том, что юноши/мужчины не спешат становится «хранителями домашнего очага». Все ярче прослеживается тенденция отхода от традиционного распределения семейных ролей и трансформации межполовых отношений, опирающихся на равные возможности во всех сферах жизни. Таким образом, происходит постепенная переориентация современной российской молодежи с традиционной модели полоролевых отношений к эгалитарной. При этом обостряется противоречие между

профессиональной, карьерной занятостью девушек/женщин вне дома с представлениями о женской самореализации лишь в семье, браке, детях. Отход от патриархальных ценностей и формирование новой гендерной модели характеризуется следующими преобразованиями:

- вариативностью гендера относительно биологического пола человека;
- взаимодополняемостью и партнерством «мужских» и «женских» качеств личности;
- отсутствием противопоставления между «мужским» и «женским».

Смещение типов поведения гендерных групп «мужского» и «женского» – формирует андрогенную модель развития общества, для которой характерным является гибкость гендерных ролей. Следует отметить сложность и неравномерность перехода к гендерной модели полоролевой социализации в нашей стране. Население малых городов, поселков, сельской местности более традиционно и патриархально, при этом в крупных городах и мегаполисах отмечается снижение уровня гендерных стереотипов как для женщин, так и для мужчин. Таким образом, можно отметить тенденцию в изменении гендерной ментальности современной молодежи, которая, однако, связана со спецификой региона проживания, а также влиянием этнических, религиозных аспектов на этот сложный процесс. Описанные трансформации отражают смену патриархальных стандартов традиционного общества, все большую ориентацию молодежи на перераспределение семейных и профессиональных норм в отношениях между мужчинами и женщинами.

Литература

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) / Даешь, молодежь! // 2017. №3405. [Электронный ресурс]: URL https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116284 (Дата доступа 31.03.2020)
2. Дорохова Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога / Т.С. Дорохова // Педагогическое образование в России. Психолого-педагогические проблемы образования. 2016. №3. С. 126 – 131.
3. Ключко О.И. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О. И. Ключко. - М.: Издательство Юрайт, 2019. – 404 С. – (Серия: Бакалавр и магистр. Академичекий курс).
4. Международный банк реконструкции и развития. Всемирный банк / Женщины, бизнес и закон 2019 // 2019. [Электронный ресурс]: URL https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31327/WBL2019RU.pdf?sequence=10 (Дата доступа 31.03.2020)
5. Струнки на Т.С. К проблеме социокультурных потребностей молодежи: философско-исторический анализ / Т.С. Струнки на // Педагогическое образование в России. История и философия образования. 2015. №6. С. 214 – 219.

Югфельд И.А.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
yugfeld@1311.ort.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Одаренный ребенок в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как существенный интеллектуальный ресурс современного социума, влияющий на будущее нации и государства. Вместе с тем, для этой категории детей характерен ряд особенностей, относящих ее к группе риска.

Повседневная школьная реальность убеждает, что значительное большинство учителей не готово успешно взаимодействовать с одаренными школьниками, не знают признаки одаренности, не используют техники, способствующие раскрытию их потенциала. Одаренный ребенок требует от учителя особенно внимательного, бережного, деликатного отношения. А на практике эти школьники являются постоянными «возмутителями спокойствия», мешающими учителю вести запланированный урок: их вопросы, комментарии, реплики раздражают, представляются педагогу неуместными.

Негативное отношение педагога к таким детям (насмешки, унижение, оскорбление, презрительные интонации) транслируется непосредственно в классе, и учащиеся, подражая учителю, быстро воспринимают соответствующие модели поведения. Таким образом, педагог нередко сам провоцирует школьное насилие, при этом одаренный ребенок оказывается «жертвой» в ситуации моббинга, буллинга, кибербуллинга, хайзенга [2, с. 411].

Ценностные установки опытных учителей достаточно инертны, педагогическая позиция - консервативна, поэтому так сложно перестроить их профессиональное поведение. Наиболее действенный и перспективный путь, позволяющий приблизиться к решению этой проблемы, – это адресная подготовка в университете студентов к поддержке и сопровождению одаренного ребенка.

И поддержка, и сопровождение понимаются как система мер (организационных, дидактических, методических, психофизиологических), позволяющих минимизировать риски образовательной среды, повысить уровень ее безопасности, более полно реализовать потенциал одаренного ребенка, стимулировать его интеллектуальное и эмоциональное развитие.

Психологическое сопровождение – это длительный, непрерывный, регулярный процесс, связанный с диагностикой ребенка, с оценкой динамики его развития, с мониторингом ситуации, в которой он находится. Такой вид профессиональной деятельности требует специальной подготовки и представляется нам функцией психологической службы образовательной

организации. Педагогическая поддержка – оказание кратковременной, разовой помощи одаренному ребенку в кризисной ситуации, при возникновении проблем, затруднений, сложностей в общении с одноклассниками, педагогами.

К оказанию педагогической поддержки должен быть психологически и технологически готов, прежде всего, учитель-предметник, работающий в конкретном классе, классный руководитель. Педагогическая поддержка связана с предупреждением учителем школьного насилия, с переводом деструктивных конфликтов в конструктивные, с превенцией буллинга, кибербуллинга, моббинга, с созданием ситуаций успеха для одаренных детей. Инструментарий учителя достаточно широк, педагог может использовать включенное и дистанцированное наблюдение за учениками в различных видах деятельности, анализ продуктов деятельности детей, социометрию, беседы с коллегами, родителями школьников, анкетирование, психолого-педагогический консилиум и другие методы.

Подготовка бакалавров образования к оказанию педагогической поддержки одаренному ребенку предполагала преобразование целей, содержания, технологий изучения психологических и педагогических дисциплин, а также изменение заданий производственной практики. В курсах педагогической, возрастной, социальной психологии, теоретической и практической педагогики были акцентированы вопросы, связанные с диагностикой учащихся, сущностью, видами, уровнями одаренности, с пониманием инклюзии, педагогической поддержки и психологического сопровождения. Бакалаврам образования необходимо понимать особенности одаренных детей, основные риски образовательной среды, знать индикаторы школьного насилия, способы преобразования деструктивных конфликтов в конструктивные. Дополнительно в содержание этих дисциплин может быть включен конкретный материал, знакомящий студентов с отечественным и зарубежным опытом успешного сопровождения психологами и педагогами одаренных детей.

Учитывая особую социальную и практическую значимость проблемы одаренного ребенка в сегодняшней ситуации инклюзивного образования, мы разработали и реализовали в образовательном процессе дисциплину по выбору «Одаренный ребенок: проблемы диагностики и поддержки». Содержание элективного курса включало рассмотрение подходов отечественных и зарубежных исследователей к пониманию сущности, структуры одаренности, анализ концепций одаренности в историческом и современном контексте.

Виды, критерии, признаки одаренности, личностные особенности ребенка, – вся эта информация необходима учителю для обоснованного и грамотного поведения в реальной практической ситуации, для оказания школьнику действенной поддержки.

Одаренность традиционно рассматривается как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, позволяющий ему достигать высоких успехов в социально значимых видах деятельности, что выделяет его среди других представителей данной возрастной или социальной группы.

Большинство ученых понимают одаренность как системное качество, включающее сложную взаимосвязь и взаимозависимость познавательной, эмоциональной, волевой, личностной сфер психики.

Одаренный ребенок чаще всего выделяется очевидными достижениями в каком-либо виде деятельности или имеет внутренние предпосылки для подобных достижений. Однако, будущим педагогам важно понимать, что наряду с явной одаренностью существует латентная, то есть, одаренность, которая по каким-то причинам не проявила себя в учебной или иной деятельности ребенка. На семинарских занятиях по возрастной и педагогической психологии, а также дисциплинам по выбору будущие педагоги обсуждали категориальное пространство проблемы одаренности, соотношение понятий «способности», «талант», «гениальность», позитивные и негативные особенности одаренных школьников, индикаторы психологически безопасной образовательной среды.

Школьные учителя позитивно оценивают познавательный интерес одаренных учащихся, их активность, любознательность, самостоятельность и инициативность в учебном процессе. Для этой группы школьников часто характерны такие качества как отличная память, большой объем знаний, высокий уровень интеллекта, значительный словарный запас, логичность речи, использование сложных синтаксических конструкций. Вместе с тем, эту категорию детей нередко отличает эмоциональная неуравновешенность, частые перепады настроения, невротизм, чрезмерно высокие требования к себе и окружающим. Часто эти дети более чувствительны, они обращают особое внимание на интонации, жесты, позы, мимику учителя, родителей, своих одноклассников. Выраженный нонконформизм, низкая стрессоустойчивость, импульсивность, перфекционизм, критичность – эти качества делают одаренных детей более уязвимыми, чем их сверстники. Процесс адаптации одаренного ребенка в социуме может протекать длительно и сложно, возможны нервно-психические срывы. В современной инклюзивной среде класса более высокую степень одаренности может иметь ребенок с особыми образовательными потребностями, имеющий проблемы в состоянии физического или психического здоровья. Эти дети нуждаются в наиболее пристальном внимании учителя, в его бережном и деликатном отношении.

Нетерпимость, обостренное чувство справедливости, наличие гипертрофированных страхов, стремление исправлять ошибки других (и одноклассников, и учителя) могут привести к изоляции одаренного ребенка в

классе, к снижению самооценки, использованию им неадекватных механизмов психологической защиты.

В образовательном пространстве школы, по данным статистики, каждый четвертый ребенок подвергается травле, при этом нередко «жертвой» становится одаренный школьник.

Моббинг со стороны педагога может проявляться в частой критике одаренного ребенка, в постоянных замечаниях, в сарказме, иронии, раздраженном тоне и даже прямых оскорблениях. Моббинг учителя нередко воспринимается школьниками как образец для подражания, как «руководство к действию».

Буллинг как запугивание, регулярный физический или психологический террор в отношении ребенка, осуществляемый одним или несколькими одноклассниками. Одаренному ребенку часто неинтересно со своими ровесниками, которых он интеллектуально превосходит, и он предпочитает общение со старшими учениками. Однако в социальном плане такой школьник значительно отстает от своего окружения, что может спровоцировать ситуацию хайзенга, своеобразной «школьной дедовщины».

В процессе изучения курса «Одаренный ребенок: проблемы диагностики и поддержки» студенты рассмотрели и обсудили концепцию возрастного подхода к феномену интеллектуальной одаренности, обоснованную в трудах Н.С. Лейтеса. Будущим учителям важно осознать то обстоятельство, что возрастная одаренность совсем не означает, что повышенный уровень способностей ребенка сохранится в дальнейшем. Н.С. Лейтес наряду со специальными видами одаренности (музыкальной, художественной, психомоторной, творческой) использует категорию «общая умственная одаренность», подчеркивая, что одаренность нельзя свести к интеллекту, это особый склад личности. Для будущих учителей важна мысль о том, осуществляя диагностику целесообразно отказаться от чрезмерно формализованного (измерительного) подхода. Анализ идей Н.С. Лейтеса создает основу для более взвешенного взаимодействия будущих педагогов с одаренным ребенком в образовательном процессе.

Бакалавры образования также проанализировали другие подходы к пониманию одаренности, теорию одаренности с позиции реализации творческого потенциала человека (А.М. Матюшкин и В.С. Юркевич). Одаренность понимается как высокий уровень творческого потенциала и исследовательской активности личности. В контексте данного подхода существенно важна ранняя диагностика детей, применение дидактических методов, приемов, техник, поведенческих моделей, стимулирующих познавательную потребность и творческую активность ребенка. Студенты познакомились также с динамической теорией одаренности (Ю.Д. Бабаева). Студенты убедились, что важно не только диагностировать уровень развития способностей, но и находить преграды, мешающие развитию одаренного

ребенка [1, с. 187]. Эти барьеры должны рассматриваться как «целевые точки» психического развития ребенка, стимулирующие включение компенсаторных процессов.

Для формирования у бакалавров образования ценностно-смыслового отношения к проблеме одаренного ребенка были внесены коррективы в содержание психолого-педагогических дисциплин, технологии их изучения. Педагогическая поддержка одаренного ребенка предполагает, в частности, предупреждение его изоляции, поэтому мы считали необходимым включить в элективный курс информацию о негативных последствиях одиночества. При проведении практических и семинарских занятий широко использовались кейс-технологии, направленные на самостоятельную работу студентов. Контент кейсов позволял осуществить диагностику, анализ и интерпретацию результатов, предложить рекомендации для учителей и родителей.

Становлению ценностного отношения будущих учителей к педагогической поддержке способствовала также модернизация заданий производственной практики. Бакалаврам образования предлагалось в ходе беседы с учителями и школьными психологами выяснить их отношение к одаренным детям, уточнить, каким образом осуществляется педагогическая поддержка и сопровождение, какие проблемы при этом возникают. Однако большинство опрошенных учителей, на основе повседневного наблюдения, полагает, что в их классах нет одаренных школьников. Даже при наличии в центре образования психологической службы от педагогов не поступало запросов о проведении психодиагностики (в частности, об использовании методики Дж. Рензулли «Поведенческие характеристики одаренных»). Типичны также следующие ответы: «У меня в классе два одаренных ученика (они быстрее усваивают новый материал, у них высокий темп работы, хорошая память). Я заранее готовлю для них более сложные дополнительные задания, иначе будут отвлекать одноклассников». Таким образом, педагогическая поддержка сводится к более объемным и сложным заданиям. Атмосферу на своих уроках учителя характеризовали как доброжелательную и комфортную, отмечая при этом, что на вопросы учащихся и дискуссии нет времени.

Студенты в процессе практики фиксировали вопросы, которые задают школьники, отношение к ним учителей. Особое внимание уделялось психологической безопасности образовательного пространства класса, оценке психологической атмосферы учителями и школьниками. Будущие педагоги обращали особое внимание на технологии, используемые на уроках, на создание учителем ситуаций выбора, успеха, на организацию субъект-субъектного взаимодействия.

Будущие педагоги выяснили, что школьники редко задают вопросы на уроке, практически любой вопрос учащегося вызывают негативную реакцию со стороны учителя («Нужно было слушать внимательно!», «Все поняли,

только ты один, как всегда, не понял»). Большой редкостью на уроках являются ситуации полемики или выбора школьниками учебных заданий. В учебном процессе доминирует репродуктивная деятельность учащихся, почти не используются поисковые и творческие задания. Педагогическая поддержка одаренных детей в учебной деятельности связана с целенаправленным моделированием ситуаций выбора (интеллектуального, нравственного, социального), с побуждением ребенка к самостоятельным и ответственным решениям.

В ходе практики при проведении уроков студенты создавали ситуации выбора, предлагая школьникам самим выбрать домашнее задание из нескольких вариантов, используя исследовательские, проектные, междисциплинарные задания. Мы надеемся, что полученный в квази-профессиональной деятельности собственный опыт будет в будущем перенесен выпускниками в реальную образовательную практику. Студенты убедились, что в процессе педагогической поддержки одаренных школьников целесообразно создавать ситуации выбора, использовать проектные, диалоговые, игровые, компьютерные технологии. Значимым фактором эффективной педагогической поддержки является также координация усилий и взаимодействие школьного психолога, учителей, родителей детей.

Литература

1.Ларионова Л., Соколова О.В. Социальные представления студентов об одаренных детях, Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: теории, технологии, управление, - Габрово, 2019, С.186-188.

2. Югфельд И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в аспекте игрового моделирования. Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университет. Втора книга. - Габрово, 2016, С.410-413.

3. Савенков А.И. Психология детской одаренности - М.: Издательство Юрайт, 334 с

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шахманова А.Ш.
профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
a9162174480@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен историко-ретроспективный анализ проблемы формирования экономической культуры подрастающего поколения, показано значение дошкольного возраста в данном процессе, проанализированы проблемы формирования основ экономической культуры у дошкольников в современных условиях.

Ключевые слова: социализация, экономическое воспитание, основы экономической культуры, дошкольное детство.

Стремительно меняющиеся реалии современной жизни, переход к новым экономическим отношениям, социально-политические трансформации, происходящие в обществе, обусловили необходимость содержательного расширения понятия социализация личности, включения в процесс социализации новых аспектов, ранее не рассматриваемых в данном контексте. Одним из таких аспектов является формирование у подрастающего поколения основ экономической культуры, уровень которой, часто, определяет, не только финансовую, но и, как следствие, социальную успешность или не успешность личности.

Формирование основ экономической культуры начинается очень рано. Уже в дошкольном возрасте ребенок знакомится с первыми экономическими понятиями «деньги», «зарплата», «покупки», «цена» и др., фактически становится участником экономических отношений в своей семье. Отсутствие грамотного педагогического сопровождения данной стороны социализации может привести к формированию у ребенка психологии иждивенчества, потребительского отношения к жизни, что, несомненно, негативно скажется на его дальнейшем развитии.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что проблема формирования у подрастающего поколения основ экономической культуры давно и активно разрабатывается за рубежом. Во многих развитых странах – США, Германии, Японии в учебных заведениях введены основы экономики, у детей с ранних лет формируются понятия о таких явлениях, как: деньги, собственность, способы зарабатывания, инвестиции, реклама и т.д.

В России проблема формирования экономической культуры личности долгое время не являлось предметом специального исследования. Некоторые её аспекты рассматривались в тесной связи с развитием идей трудового и нравственного воспитания.

Первые попытки в данном направлении были предприняты в 20-30-е годы прошлого столетия. О значении экономического воспитания в этот период писали такие выдающиеся ученые, как П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко и др. Было определено содержание экономического образования, которое было ориентировано на организацию детского самоуправления, привитие детям бережного отношения к школьному и государственному имуществу, основ трудовой дисциплины и т.д. Широкую известность в этот период получили труды Н.К. Крупской в которых она писала о необходимости воспитания хозяина в ребенке, формирования у него бережного отношения к общественной собственности. Н.К. Крупская предложила ввести в школьные программы специальный курс «Организация труда», ориентированный на развитие у детей навыков решения производственных задач, умения планировать и организовывать трудовую деятельность «мыслящего рабочего».

В 60-70-е годы 20 века в России произошла перестройка системы образования. Большое внимание стало уделяться проблеме укрепления связи школы с жизнью и подготовки подрастающего поколения к участию в коммунистическом строительстве. В этот период появились исследования, разрабатывающие теоретические и методические основы экономического воспитания (Л.Е. Эпштейн, Л.П. Мельникова и др.).

В 70-80 гг. общеобразовательная школа стала политехнической. В связи с этим, большое внимание уделялось профессиональной ориентации подрастающего поколения. В этот период активизировались внимание исследователей к экономическому воспитанию подрастающего поколения, в частности формированию у него экономических качеств личности (А.Ф. Аменд, Р.Г. Амосов, С.Ф. Гагарина, Л.А. Гапоненко, А.П. Граб, Т.Я. Долгая, Т.Я. Зверева, Р.А. Жумаканова).

В 90-е годы в Институте общего среднего образования Российской Академии образования был разработан проект стандарта образовательной области «Экономика», устанавливающий минимальный базовый уровень социально-экономической подготовки школьников, который стал импульсом для разработки вариативных программ экономического воспитания.

Основное внимание исследователей, в этот период, было сосредоточено на развитии личностных качеств детей в процессе экономической подготовки (А.Ф. Аменд, И.А. Мельничук, Т.Е. Сергеева, И.А. Сасова, Л.М. Фуксон и др.).

В настоящее время проблема формирования основ экономической культуры подрастающего поколения рассматривается с самых разных позиций: философских, экономических, психолого-педагогических и др.

В рамках психолого-педагогических исследований рассматривались: общетеоретические подходы к формированию экономической культуры личности (И.В. Брызгалов, Т.Е. Джагаева, А.З. Инкина-Ерипохова, А.Е. Кенжибаева, Е.В. Козлова, А.В. Нор, М.Г. Сергеева и др.); вопросы подготовки педагогов к реализации задач в области экономического воспитания (О.В. Бажина, С.А. Луконина, И.Г. Рябова, Н.П. Рябинина, Л.Ю. Слепцова, Е.А. Сидякина, А.А. Сысоева, С.О. Фридман и др.); в большей степени изучались особенности формирования базовой экономической культуры личности старшеклассников (А.В. Андросова, Л.И.Баранова, М.И. Ермоленко, В.В. Кудинов, В.А. Кузьменко, В.В. Новожилова, Н.П. Рябинина Д.В. Стукалов и др.); подростков (А.И. Абрамова П.О. Абдулвагабова, Г.С. Агошкова, М.Т. Гафуров, М.Л. Малышев, И.И. Нагуманова, Е.С. Никитина, Н.А Нуритдинова и др.); младших школьников (С.А. Асадулаева, Т.В. Дробышева, Е.В. Савина, О.М. Стригина, Т.М. Кондратенко, Е.Н. Неустроева, А.А.Нурутдинова, В.Ф. Пфлюг и др.).

Относительно недавно начались педагогические поиски в области экономического воспитания детей дошкольного возраста. Появились исследования, рассматривающие разные аспекты экономического воспитания дошкольников (Л. Н. Галкина, Т. В. Дробышева, О. В. Дыбина, А. В. Журавлева С. А. Козлова, А. А. Смоленцева, Е. А. Сидякина, А. Д. Шатова и др.), созданы программы экономического воспитания («Дошкольник и экономика» (А. Д. Шатова); «Мир экономики глазами ребенка» (О. В. Дыбина, Е. А. Сидякина); «Уроки Гнома-эконома и феи Экологии» (Л. М. Кларина); «Я, моя семья и общество, в котором мы живем» (Т. В. Дробышева); «Удивительные приключения в стране «Экономика»: для детей младшего и среднего школьного возраста» (И. В. Липсиц); «Экономическое воспитание дошкольников» (Е. А. Курак); «Введение в мир экономики или как мы играем в экономику» (А. А. Смоленцева) и др.

Однако, сегодня в дошкольной педагогике еще нет четкого определения содержания данной работы. Что конкретно мы имеем в виду, когда говорим об экономическом воспитании дошкольников? Должны ли это быть только представления об экономических понятиях и какие конкретно представления? Или нам важно сформировать у детей определенные личностные качества, связанные с бережным отношением к природным ресурсам и материальным ценностям как результату труда людей? Какие конкретно это должны быть качества?

Проанализировав и обобщив имеющиеся подходы к данной проблеме, мы считаем, что применительно к детям дошкольного возраста, экономическое воспитание необходимо трактовать как интегративное качество личности, включающее в себя: когнитивный (основы экономических представлений); мотивационный (наличие интереса к экономической деятельности взрослых) и деятельностный (бережливость, ответственность,

самостоятельность, уважительное отношение к труду и людям труда, желание трудиться) компоненты.

Сегодня в научных исследованиях и имеющихся программах экономического воспитания дошкольников сильно разнится содержание экономических представлений, формируемых у детей. Дошкольников предлагается знакомить с такими понятиями, как: «труд», «деньги», «магазин», «социальное неравенство», «реклама», «банк»; «экономика производства", «торговая азбука», «финансовая азбука», «юридическая азбука», «история экономики», «семейная экономика», «детсадовское хозяйство», «домашняя экономика», «нужные покупки», «как я могу заработать», «заработная плата» и другие.

Нам представляется, что необходимо определение базового содержания экономических представлений, доступных понимаю дошкольников, выделение неких когнитивных ориентиров, которые помогут воспитателю-практику четче понять, о чем конкретно нужно рассказывать детям на разных этапах дошкольного детства. Это позволит избежать «перегибов» в данном вопросе.

Дошкольное детство – период формирования у детей ценностного отношения к миру. Очень важно, чтобы ребенок с самого начала вхождения в мир экономических отношений, был правильно ориентирован на осознанное отношение к экономическим благам. В процессе экономического воспитания необходимо подводить детей к пониманию того, что экономические блага – это результат труда, вложенного в них, что деньги не «берут», их «зарабатывают», важно воспитывать уважение к людям труда, которые создают все эти блага, формировать бережное отношение к продуктам экономической деятельности, природным ресурсам. Необходимо подводить детей к пониманию того, что что деньги можно тратить по-разному: можно купить очередную безделушку, а можно использовать с пользой на что-то нужное и важное, а можно помочь кому-либо, сделать доброе дело. Таким образом важнейшей задачей экономического воспитания является раскрытие детям нравственного потенциала данной стороны действительности, формирование у них разумных потребностей.

Нам представляется очень важным реализовать работу по экономическому воспитанию дошкольников на основе принципов: доступности, деятельностного подхода, комплексности (реализация задач формирования основ экономической культуры на этапе дошкольного возраста возможна в единстве и тесной взаимосвязи с решением задач нравственного и трудового воспитания детей), системности, учета актуальных интересов и потребностей детей, движения от близкого к далекому в освоении экономических знаний (начинаем с экономики семьи и постепенно подводим к осознанию глобальных проблем сохранения природных ресурсов).

Еще одной проблемой, на наш взгляд, является недостаточное осознание педагогами важности экономического воспитания детей начиная с дошкольного возраста. Как свидетельствует проведенная нами диагностика, педагоги в целом осознают важность проблемы экономического воспитания подрастающего поколения. Однако только 28% воспитателей дошкольных организаций считают, что данную работу нужно начинать на этапе дошкольного возраста. Подавляющее число педагогов не мотивировано к реализации данной работы. Кроме того, многие педагоги испытывают трудности, связанные с реализацией данной деятельности. Сегодня педагогов не готовят к реализации образовательной работы в области экономического воспитания в вузах и в средних учебных заведениях. Это негативно сказывается на качестве данной работы.

Сегодня невозможно говорить о социализации подрастающего поколения, не сформировав у него основы экономической культуры. Хотим мы или не хотим, нашим детям предстоит жить в этом мире экономических отношений, и наша задача подготовить их к жизни в нем, ориентируясь не на стяжательское потребительское отношение к окружающему, а на разумное экономически целесообразное пользование. Очень важно наполнить данную работу нравственным содержанием.

Литература

1. Беляева, Н.Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Беляева Нина Леонидовна. - Елабуга, 2008. - 25 с.

2. Галкина, Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Л.Н. Галкина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. - 89 с.

3. Гумерова, Л.С. Модельный подход к организации экономического воспитания дошкольников в условиях ДОУ / Л.С. Гумерова // Вестник ЧГПУ. - 2012. - №1. - С. 44-54.

4. Шатова, А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / А.Д. Шатова. - М.: Педагогическое общество России, 2005. – 254с.

5. Шахманова А.Ш., Саидова М.С. Теоретический подход к разработке программы формирования экономической культуры у детей-сирот младшего школьного возраста// Ж. «Начальное образование». – 2018., №6. - С.29-34.

Богуславская Т.Н.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tanya.boguslav@mail.ru

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлен анализ ряда нормативных документов, характеризующих приоритеты государственной политики Российской Федерации в области взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. Охарактеризованы проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников.

Ключевые слова: стратегические приоритеты дошкольного образования, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации, педагогическая компетентность родителей,

Полноценное развитие ребенка происходит при продуктивном взаимодействии двух составляющих его первоначальной жизни – семьи и дошкольной образовательной организации (далее – ДОО). Признание семейного воспитания приоритетом государственной образовательной политики, требует качественно новых отношений семьи и ДОО, которое определяется такими понятиями как социальное партнерство, сотрудничество и взаимодействие в совместной деятельности и общении.

Необходимость взаимодействия государственного, общественного и семейного воспитания нашла отражение в ряде нормативных документов федерального и регионального уровня. *Так, в Законе «Об образовании в РФ» (2012)* создание государственно-общественной системы управления предполагает выстраивание толерантной культуры отношений между участниками образовательного процесса в детском саду: детьми, педагогами, специалистами, родителями, учредителем, представителями общественности. Как указывается в Законе «родители являются первыми педагогами, именно они должны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Вместе с тем, родители не только обладают правами и обязанностями, на них возложена ответственность за образование ребенка» (ФЗ, ст.44) [4].

Обращение к проблематике взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) предопределено системными изменениями в сфере

дошкольного образования, происходящими в современной государственной образовательной политике.

Подчеркнем, что взаимодействие семьи и ДОО - важнейшее условие реализации стандарта. Поэтому, требования ФГОС ДО ставят перед педагогами задачу обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышение педагогической компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, акцентируют внимание на значимости «эффективной педагогической помощи родителям в воспитании детей. Создание условий для участия родителей в образовательной деятельности. Взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. Информирование родителей и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства РФ» [5]. В данной связи ФГОС ДО стимулирует использования новой модели организации отношений между ДОО и семьей – открытого партнерского, конструктивного взаимодействия.

В «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» подчеркнута необходимость «поддержки определяющей роли семьи в воспитании детей, уважения к авторитету родителей и защита их преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами; сохранения, укрепления и развития культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей». Стратегия позволяет определить комплекс действий, адекватных динамике социально- экономических и социально – политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности детей дошкольного возраста [2, с. 5].

Семья и ДОО – два важных и неотъемлемых института социализации детей. Несмотря на то, что их воспитательские функции существенно различны, тем не менее, для развития ребенка необходимо тесное взаимодействие этих социальных институтов. Такое взаимодействие является социализирующим фактором, совмещающим функции образовательной, культурной, социальной сфер организации детской жизни. Семья обеспечивает необходимые ребенку личностные взаимоотношения, формирование чувства защищенности, любви к близким и родным, доверия и открытости миру.

Главное социализирующее преимущество ДОО - наличие детского сообщества, благодаря которому создается пространство для приобретения ребенком социального опыта. Только в условиях детского сообщества ребенок

познает себя в сравнении с другими, усваивает способы общения и взаимодействия адекватные различным ситуациям.

Таким образом, дошкольное образование – важная составляющая социальной жизни общества, поэтому дошкольное образование правомерно рассматривается как важнейший социоформирующий фактор.

Дошкольные организации и структурные подразделения образовательных комплексов функционируют в режиме государственно - общественной системы управления образованием, педагоги нацелены на выстраивание толерантной культуры взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, в первую очередь, с родителями.

Задачи взаимодействия ДОО с родителями можно сформулировать следующим образом:

1. Повышать психологическую компетентность родителей; учить родителей общаться с детьми в формах, адекватных их возрасту;
1. Постоянно изучать запросы и потребности в дошкольном образовании семей;
2. Активизировать и обогатить воспитательные умения родителей воспитанников.
3. Установить доверительные, партнерские отношения с родителями.
4. Обеспечить благоприятный климат взаимодействия с родителями воспитанников.
5. Создать условия для вовлечения семьи в единое с ДОО образовательное пространство развития ребенка и др.

Основная цель дошкольной организации:

— осознать проблемы современной семьи, воспитывающей ребенка-дошкольника;

— познакомиться с новыми подходами к взаимодействию детского сада и семьи, развивающими новое качество отношений воспитывающих взрослых и детей;

— обнаружить ресурсы преодоления барьеров общения с родителями воспитанников

Для удовлетворения образовательных запросов родителей, для повышения их педагогической компетентности могут быть использованы различные формы: родительские клубы, семейные гостиные, семинары, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы, лектории, видеосалон, онлайн-консультации, вебинары, Интернет-конференции, электронная рассылка с актуальной информацией и др.

Очень важно смещение акцента с просвещения и обучения родителей на создание условий для саморазвития взрослых.

Средствами педагогического сопровождения самообразования родителей могут выступать: ресурсы сети Интернет; библиотека для родителей,

организованная в детском саду; информационные стенды, буклеты, памятки и пр.; разработанный навигатор образовательных ресурсов для родителей; художественная и научно-популярная литература; спектакли, фильмы, выставки; радио- и телепередачи и др. [1].

Итак, основной задачей ДОО является создание единого пространства развития ребенка в семье и детском саду, обеспечение заинтересованности родителей в совместной работе, превращение их в активных участников образовательного процесса. Создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья — дошкольная образовательная организация» — это одна из приоритетных задач дошкольного образования, а вовлечение родителей в реализацию образовательных задач ДОО – важнейший канал повышения субъектности ребенка [3, с. 184].

Приоритетной становится стратегия партнерства дошкольных организаций с родителями с целью налаживания конструктивного взаимодействия в интересах детей, их обучения и воспитания, сохранения и укрепления их здоровья. Установление партнерских отношений детского сада с родителями – это обеспечение открытости дошкольного образования; выявление потребности и поддержка инициатив семьи; вовлечение родителей непосредственно в образовательную деятельность. В данной связи, одним из условий реализации образовательной программы ДОО является создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности. Но ни одна даже самая лучшая образовательная программа не сможет дать полноценного результата, если она не реализуется совместно с семьей, если в образовательной организации не создана единая триада «семья — дети — педагоги», для которой характерны взаимопомощь, содействие друг другу, учет возможностей и интересов каждого ребенка [1].

Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является их общение и взаимодействие, в котором родители – не пассивные наблюдатели. Включение семьи как партнера и активного субъекта в образовательную среду ДОО качественно изменяет условия взаимодействия педагогов и родителей. Полноценное развитие детей дошкольного возраста происходит в условиях одновременного влияния семьи и дошкольной организации.

В основе взаимодействия ДОО и семьи должно находиться сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу. Объединяя свои усилия, родители и педагоги смогут обеспечить ребенку эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома.

Подводя итоги, определим, что критериями эффективности работы по осуществлению партнерского взаимодействия ДОО и родителей являются:

1. Согласованность действий педагогов и родителей, участие родителей в планировании образовательного процесса;

2. Рост посещаемости родителями организуемых совместных мероприятий;

3. Реализация совместных проектов, например, организация Родительского клуба;

4. Повышение уровня педагогической культуры родителей, появление у родителей осознанного отношения к воспитанию детей;

5. Владение родителями необходимыми практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей дошкольного возраста;

6. Стремление родителей анализировать собственный опыт и опыт других семей;

7. Смещении акцента с просвещения и обучения родителей на создание

условий для саморазвития взрослых;

8. Улучшение микроклимата в неблагополучных семьях;

9. Положительное общественное мнение родителей о работе ДОО и др.

Таким образом приоритетными направлениями образовательной политики в области взаимодействия семьи и дошкольной организации становится стратегия партнерства дошкольных организаций с родителями с целью налаживания конструктивного взаимодействия в интересах детей, их обучения и воспитания, сохранения и укрепления их здоровья.

Литература

1. Абдуллина, Л.Э. Модель педагогического сопровождения самообразования родителей воспитанников дошкольной образовательной организации / Л.Э. Абдуллина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – №3 (57). – С. 33-39;

2. Богуславская Т.Н. Стратегические приоритеты воспитания дошкольников как ценностно-целевой ориентир государственной политики в области дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2017. № 6. С. 4-9.

3. Богуславская Т.Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО. // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Материалы международной научно-теоретической конференции (20 октября 2014 г.). - М.; СПб: Нестор-История, 2014. С. 171-185.

4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07. 2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. - № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт ДО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// minobrnauki.gov.ru (Дата обращения 10.03.2020).

Борисова М.М.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
borisovamm@mgpu.ru

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются вопросы физического воспитания в системе дополнительного образования, рассматриваются виды привлекательной двигательной активности, современные направления физкультурно-спортивной направленности.

Ключевые слова: SNAG-гольф, фитнес-технологии, спочан, безопасное фехтование, дополнительное образование, физическое воспитание, здоровье, восточные единоборства, городки, фестиваль, турнир.

The article reveals the issues of physical education in the system of additional education, examines the types of attractive physical activity, modern directions of physical education and sports.

Keywords: SNAG-golf, fitness technologies, established, safe fencing, additional education, physical education, health, martial arts, camps, festival, tournament.

Жизнь в XX1 веке ставит перед нами много новых проблем, среди которых самой актуальной на сегодняшний день является проблема сохранения и укрепления здоровья и физического развития детей. Одной из приоритетных задач, стоящих в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г № 1155), является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия в процессе воспитания и обучения. [9]

Проведенная в предыдущие годы реформа образования в Москве кардинальным образом изменила диспозицию системы дополнительного образования как самостоятельного вида образования, возможности использования его потенциала в развитии общеобразовательных организаций в условиях происходящих социально-экономических изменений, реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов. Москва сделала ставку на развитие конкурентной среды и использование огромного

потенциала мегаполиса в сфере дополнительного образования детей. Сегодня, наряду с традиционными институтами получения дополнительного образования, юному москвичу открыты новые образовательные возможности в этой сфере – высокотехнологичные базы учреждений профессионального образования, разнообразные активности и формы негосударственных организаций и, конечно, уникальные просветительские возможности социокультурной и научной среды столичного мегаполиса – дворцы культуры и спорта, парки, театры и музеи, научные учреждения и предприятия [6].

Дополнительные общеобразовательные программы реализуют: 730 образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, а также организации Департаментов культуры, физической культуры и спорта, труда и социальной защиты, науки, промышленной политики и предпринимательства, природопользования и охраны окружающей среды; организации досуговой деятельности, подведомственные префектурам административных округов; федеральные государственные образовательные организации (ВУЗы и др.); негосударственные организации [6].

Работа по развитию дополнительного образования детей осуществляется Департаментом образования и науки города Москвы в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в котором содержится измеримый количественный показатель развития системы дополнительного образования детей – увеличение к 2020 году числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70-75 процентов, предусмотрев, что 50 процентов из них должны обучаться за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета[6].

Еще в 2013 году была реализована возможность для жителей города Москвы в возрасте от 5 до 18 лет записаться в бесплатные и платные кружки и секции через Портал государственных услуг (www.pgu.mos.ru), на котором можно ознакомиться со всеми кружками, спортивными секциями, творческими студиями, подведомственными Департаментам образования, культуры, физической культуры и спорта города Москвы, и подать заявку на интересующую дополнительную образовательную программу на бюджетной и внебюджетной основе.

В общеобразовательных организациях Москвы сегодня созданы предпосылки для того, чтобы дополнительное образование становилось локомотивом и аккумулятором развития образовательной системы.

В настоящее время происходит актуализация роли дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности, что обуславливает необходимость его совершенствования в связи с быстро

развивающимся общественными потребностями, социальным заказом государства системам образования и физического воспитания в части состояния физического развития, здоровья и двигательной подготовленности населения; потребности личности в физическом самосовершенствовании, саморазвитии; потребности экономики и обороны страны [7].

Физкультурно-спортивное направление является одним из универсальных направлений дополнительного образования, представляющее собой совокупность ценностей и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития человека [7].

В ходе дополнительных занятий физкультурно-спортивной направленности с детьми внедряются привлекательные формы двигательной деятельности, которые соотнесены с заботой о сохранении здоровья и повышением двигательной активности детей, интереса к занятиям физическими упражнениями: аквааэробика, ритмическая гимнастика, упражнения на тренажерах, аэробика, степ-аэробика, игровой стретчинг, фитбол-гимнастика, элементы спортивных игр (футбол, волейбол, бадминтон, настольный теннис, гольф), боевые искусства. [1, 2]

В систему дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности входит обучение детей спортивным играм (городки, настольный теннис, волейбол). В настоящее время игра в Городки приобретает всю большую массовость. По-прежнему этот вид спорта вызывает интерес как у детей, так и взрослых. Детям дошкольного возраста игра «Городки» доступна. Доступна, но не проста. Она требует от ребенка физической подготовленности, воли, целеустремленности и настойчивости, достаточно развитой зрительно –двигательной координации [5].

Одним из видов спортивных игр на современном этапе является гольф. Спортивная игра гольф – очень популярна во всем мире, и сейчас в России тоже набирает популярность [4]. В работе с детьми дошкольного возраста по обучению игре в гольф используется эффективная и простая международная система «Starting New at Golf» (Начинаем новое в гольфе). SNAG-гольф позволяет детям в веселой игровой форме освоить этот прекрасный, древний вид спорта.

Гольф как вид спорта относится к классу индивидуальных спортивных игр. Индивидуальность заключается в том, что игра в гольф происходит без контактного противодействия сопернику.

Положительное влияние этого вида спорта на психоэмоциональное состояние детей дает шанс забыть о стрессовых ситуациях. Общение со сверстниками в непринужденной игровой атмосфере, полное отсутствие агрессии к сопернику, сосредоточенность на достижении цели воспитывает в ребенке лояльность и доброжелательность, лидерские качества и целеустремленность, помогает им преодолеть закомплексованность и

неуверенность в себе. Практика показывает, что дети, занимающиеся этим видом спорта, становятся более ответственными и с большим уважением относятся к сверстникам [4].

Для детей дошкольного возраста спортивная игра гольф – это увлекательная игра для одного или нескольких человек, команд, которые при помощи клюшки для гольфа стремятся закатить мяч в лунку. Трудность в игре заключается в том, что нужно закатить мячик в лунку с определенного расстояния, и при этом нужно учитывать траекторию, динамику и силу удара. [4]

Безопасное фехтование или спочан – один из видов восточных единоборств, возникших в Японии на основе самурайского поединка, является одной из форм, применяемых в системе дополнительного образования. Фехтование ведется на безопасных аналогах холодного оружия: коротких и длинных кинжалах, двуручных и парных мечах, шестах, алебардах и копьях. Спортивное оружие состоит из ударной части, в которую закачен воздух, и рукоятки. Хотя сами мечи совершенно неопасны, дети занимаются в шлемах с маской, на одну руку надевается специальная защита [3].

В восточных единоборствах ребенок ставится в такие условия, когда ему самому приходиться решать, как достичь цели. Характер движений заставляет действовать быстро, проявлять сообразительность, умение увернуться, преодолеть препятствие. Использование основных элементов начальной базы спочана в работе с дошкольниками не преследует ярко выраженной спортивной цели, они способствуют привлечению детей к систематическим занятиям спортом, активному и здоровому досугу, что оказывает благоприятное влияние на процесс оздоровления и физического развития.

В последние годы в рамках системы дополнительного образования с дошкольниками наметилась тенденция развития различных направлений детского фитнеса, расширился спектр фитнес–технологий, используемых в работе с детьми.

Появившись сравнительно недавно, детский фитнес уже стал очень популярным. Детский фитнес можно рассматривать как общедоступную, высокоэффективную, эмоциональную систему целенаправленных оздоровительных занятий разной направленности с целью повышения физических кондиций, профилактики заболеваний и укрепления состояния здоровья, физического развития детей на добровольной основе, исходя из интересов занимающихся. (Е.Г. Сайкина [8]).

Среди особенностей фитнес-технологий, разработанных для детей дошкольного возраста, стоит отметить их доступность, эффективность, эмоциональность, следование моде на те или иные виды двигательной активности.

Специалисты, наконец, осознали, что фитнес для детей имеет свои особенности и не копирует занятия для взрослых. Занятия детским фитнесом

должны быть планомерными, чтобы обеспечивать целостность педагогического процесса, должны нести соответствующую физическую нагрузку, чтобы развивать детей, способствовать их оздоровлению. Всего этого невозможно добиться без научно обоснованной системы занятий и квалифицированных педагогов [1].

На занятиях детским фитнесом под руководством инструкторов дети знакомятся с возможностями своего тела, учатся получать удовольствие и уверенность от движений и физической деятельности. Занятия детским фитнесом создают оптимальные условия не только для физического, но и психомоторного развития детей. [2]

В настоящее время большой популярностью пользуются занятия на тренажерах, игровым стретчингом, фитбол–гимнастикой, степ-аэробикой, черлидингом. Содержание любого из направлений детского фитнеса основано на простых общеразвивающих упражнениях, для которых не требуется специального оборудования, за исключением упражнений на тренажерах, степах и фитболах. [2]. Основная цель их применения состоит в формировании у занимающихся осознанного отношения к оздоровительным занятиям, потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и в осуществлении здорового образа жизни.

В рамках системы дополнительного образования проводятся различные конкурсы, фестивали, а также турниры и спортивные соревнования. Являясь одной из наиболее крупных форм спортивной деятельности, они способны вовлечь в процесс большое количество участников и зрителей, с целью утверждения в современном обществе идеалов красоты, добра, творчества, здоровой соревновательности и т.п.

Так, в Москве на протяжении нескольких лет проводится городской Фитнес – фестиваль «Солнечный зайчик» среди детей дошкольного возраста государственных и негосударственных образовательных организаций Департамента образования и науки города Москвы. Организатором фитнес-фестиваля «Солнечный зайчик» является Региональная общественная организация Единая независимая Ассоциация педагогов Ассоциация педагогов дошкольного образования. Соорганизатором выступает институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

Целью Фитнес – фестиваля являлось популяризация фитнес - направлений среди детей дошкольного возраста.

Задачи Фитнес – фестиваля следующие:

- Формирование интереса к детскому фитнесу, сознательное отношение к культуре движений;

- Привлечение детей к систематическим занятиям детским фитнесом, активному и здоровому досугу, занятиям спортом;

- Демонстрация опыта работы образовательных организаций в направлении детского фитнеса;

- Повышение профессионализма, расширение круга общения и обмена опытом специалистов по физической культуре.

Программа Фитнес - фестиваля представляет собой командное выполнение композиции по заявленному направлению: ритмическая гимнастика с предметом, без предмета, классическая аэробика, степ-аэробика, фитбол – гимнастика, Zumba, восточные единоборства.

Ежегодный турнир по гольфу в формате SNAG среди дошкольников «ОТКРЫТИЕ», проводится с целью привлечения детей к активному, здоровому образу жизни, популяризации детско-юношеского гольфа и его дальнейшего массового развития в России.

Задачами Фестиваля являются:

-пропаганда здорового образа жизни, формирование позитивных жизненных установок у подрастающего поколения,

-массовое привлечение обучающихся к регулярным занятиям физической культурой, популяризация физической культуры, спорта;

-определение лучших команд образовательных организаций;

-развитие и пропаганда в детской среде физической культуры командных и индивидуальных видов спорта;

-формирование у дошкольников принципов здорового образа жизни, толерантности, взаимного уважения, честной игры;

-развитие и популяризация гольфа среди обучающихся образовательных организаций.

Соревнования проводятся по Правилам и с использованием игрового снаряжения SNAG на 6-луночном SNAG - гольф поле на открытой площадке.

Спочан – единственный вид восточных единоборств, в котором с любого возраста и при любом уровне подготовки можно принимать участие в соревнованиях различного уровня – от районных турниров до чемпионата мира [3].

Таким образом, внедрение в систему дополнительного образования дошкольной образовательной организации современных технологий укрепления здоровья и физического развития способствует привлечению детей к систематическим занятиям спортом, а также позволяет сформировать у них необходимые знания, умения и навыки по формированию начальных представлений о здоровом образе жизни, научить их использовать полученные знания в повседневной жизни.

Литература

1.Борисова М.М. Организация занятий фитнесом в системе дошкольного образования. - М.: Обруч, 2014. 26с.

2.Борисова М.М. Фитнес-для детей дошкольного возраста //Детский сад от А до Я.-2012. - № 5 (59). С. 4-11.

3.Борисова М.М. «Мирный бой» /М.М. Борисова, А.В. Ашхотов //Обруч. Образование: Ребенок и ученик. - 2014. - № 3. С.40-42.

4.Борисова М.М. Детский гольф как один из современных видов спортивных игр/М.М. Борисова, М.В. Валевская // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сборник научных статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции / под ред. Г. В. Бугаева, О. Н. Савинковой, И. В. Смольяновой. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. С.62-68.

5.Борисова М.М. Обучение дошкольников игре в «Городки». /М.М. Борисова, Т.А. Зорина, Н.М. Сафронова. - М.: Линка-пресс, 2017. 208с.

6.Дополнительное образование детей: возможности новой реальности [Электронный ресурс] URL: http://prodod.moscow/archives/891 (дата доступа: 08.04.2020).

7.Методические рекомендации по обновлению содержания и технологий дополнительных общеобразовательных программ в области физкультуры и спорта [Электронный ресурс] URL: http://фцомофв.рф/files/ioe/documents/G9HVZ2SDCA5KKYDF8VZ5.pdf (дата обращения 08.04.2020).

8.Сайкина Е.Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультурных условиях: Монография. -СПб.: РГПУ, 2008. 64с.

Морозова Л.Д.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
morozova_ld@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Как показывают исследования, наиболее значимым фактором для здоровья человека является его образ жизни. Следовательно, если учить ребёнка с ранних лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него больше шансов остаться здоровым.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дошкольник, образовательный проект.

Одной из актуальных проблем в дошкольном образовании является приобщение детей к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Эта проблема отражена в многочисленных работах отечественных ученых (Л.В. Абдульманова, И.А.

Аршавский, Ю.Ф. Змановский, Ю.П. Лисицын, И.М.Новикова, В.П. Петленко Л.Г. и др.)

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, подразумевающей начальные представления о ЗОЖ; овладение элементарными правилами и нормами в питании, двигательном режиме, закаливании, формирование полезных гигиенических привычек и др. [3].

Педагогами дошкольных учреждений в работе по этому направлению ставятся задачи формирования у детей разумного отношения к своему организму, с раннего детства вести здоровый образ жизни, овладевать необходимыми санитарно-гигиеническими и культурно-гигиеническими навыками.

Работа педагогов и родителей воспитанников по формированию основ ЗОЖ должна осуществляться по схеме: «от представлений - к знаниям, от знаний – к опыту деятельности, от опыта деятельности – к привычкам, от привычек - к потребностям». Последние составляющие, а именно привычки и потребность наиболее трудновоспитуемы.

Принципами реализации этого направления, наряду с общими дидактическими, могут быть следующие:

- комплексный подход к отбору доступного содержания представлений о здоровом образе жизни;
- учёт возрастных особенностей детей (образность детского восприятия и мышления, способность обобщать и систематизировать полученные представления, осознанность и целенаправленность формирования представлений на занятиях);
- осуществление личностно-ориентированного подхода;
- личный пример взрослых;
- единство требований педагогов и родителей воспитанников.

Детей следует знакомить с факторами, которые положительно влияют на здоровье, такими как, соблюдение режима дня, рациональное питание, закаливание, занятия физической культурой и спортом, позитивный настрой и взаимоотношения с окружающими людьми. Для реализации поставленных задач и достижения целевых ориентиров, детей с раннего возраста родители дома, а педагоги в детском саду приучают заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих.

Соблюдение принципов ЗОЖ начинается с формирования у детей культурно-гигиенических навыков; освоения простейших знаний о своем организме, о том, что значит быть здоровым, что надо делать, чтобы не болеть и как надо лечиться, если заболел.

Средствами решения задач формирования основ ЗОЖ с дошкольниками выступают: гигиенические процедуры в режимных процессах (мытьё рук и

ног, чистка зубов, полоскание горла и др.), соблюдение распорядка дня, игры-занятия, тренинги, чтение художественной и познавательной литературы, разнообразные формы двигательной активности и др.

Формирование основ здорового образа жизни в дошкольном учреждении может быть организовано в форме образовательного проекта.

По определению Л.В. Михайловой-Свирской образовательный проект – это творческая работа, по определению предстоящей совместной деятельности субъектов образовательного процесса (педагогов, детей и родителей) связанной наличием общей темы и проблемы значимой для воспитанников. Для реализации замысла и различных форм активности детей педагог создает условия, т.е. особым образом организует соответствующее теме проекта предметно-развивающее пространство группы. Каждый образовательный проект ориентирован на инновацию, поиск целесообразных форм организации по достижению дидактической цели [1].

О.В.Солодянкина определяет сущностные характеристики, она отмечает, что образовательное проектирование – это:

- один из видов планирования и организации образовательного процесса;

- это процесс разработки и реализации системы управления повышения качества образования (детей и педагогической деятельности) или отдельных элементов, где все элементы взаимосвязаны и образуют некую определенную и устойчивую целостность;

- практическая целенаправленная совместная деятельность детей и взрослых, открывающая возможности формирования собственного жизненного опыта детей по взаимодействию с окружающим миром;

- образовательная технология, актуализирующая субъектную позицию детей в образовательном процессе;

- метод, идущий от реальных детских потребностей и интересов, возрастных и индивидуальных особенностей детей, стимулирующий детскую самодеятельность и самореализацию;

- игра всерьез, результаты которой являются значимыми как для детей, так и для взрослых;

- один из немногих методов, выводящих образовательный процесс из стен детского сада в окружающее пространство (природную и социальную среду);

- образовательная технология, обеспечивающая рост личности ребенка, позволяющая фиксировать этот рост, вести детей по ступеням роста - от проекта к проекту [4].

Примерными темами образовательных проектов, направленными на формирование у детей основ здорового образа жизни и приобретения опыта укрепления здоровья могут стать: «Как мы устроены?», «Береги здоровье с детства!», «Кому нужна гигиена?», «Какой он здоровый человек?»,

«Движение –это здоровье», «Нам болезни не страшны, с физкультурой мы дружны», «Полезные и вредные продукты», «Олимпийцы среди нас», «За здоровьем всей семьей», «Хорошее настроение – залог здоровья» и др.

В образовательном проекте дети совместно с педагогами и родителями имеют возможность реализовывать свойственные им виды деятельности, среди которых игры, чтение литературы, рассказывание, обсуждение, заучивание, рассматривание картин и иллюстраций, наблюдение, экскурсии и беседы по их содержанию, рисование, лепка и конструирование, пение, театрализация и сочинительство, обследование и экспериментирование, собирательство, самообслуживание, элементарный бытовой труд и др.

Участвуя в проектах, дети приобретают опыт укрепления здоровья и безопасного поведения, который может использоваться ими для решения новых познавательных и практических задач. Это способствует развитию у дошкольников умения пользоваться исследовательскими методами, собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать (совместно с педагогами и родителями) с разных точек зрения, делать выводы и заключения, устанавливать причинно-следственные связи [2].

Результаты реализации тематических образовательных проектов по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников можно определить: во-первых, наличием знаний и представлений о составляющих ЗОЖ (соблюдение режима дня, гигиенических процедур, правильном питании, двигательной активности). Во-вторых, эмоционально-положительным отношением к данным компонентам и в-третьих, умением реализовывать их в деятельности доступными для ребенка способами, может соблюдать правила личной гигиены (чистить зубы, мыть руки, делать зарядку, есть полезную пищу и др.).

Литература

1. Михайлова-Свирская, Л.В. Метод проектов в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская – М.: Просвещение, 2015. – 95 с.

2. Морозова Л.Д. Теория и практика проектной деятельности в дошкольном образовании. Монография / Л.Д.Морозова - СПб., - 2018. 114 с.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Солодянкина, О. В. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебник и практикум для вузов / О. В. Солодянкина. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 206 с.

Полковникова Н.Б.
к.пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
polkovnikova.natalia@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы поликультурного образования детей дошкольного возраста. Дан анализ общих положений, сформулированных Л.С. Выготским, применительно к целям и способам реализации поликультурного образования дошкольников. Перечислены педагогические условия эффективного поликультурного образования детей дошкольного возраста с позиций научного наследия Л.С. Выготского.

Ключевые слова: дошкольный возраст, культурное развитие ребенка, образовательная среда, поликультурное образование, развивающее образование.

The article presents the theoretical justification of the problem of multicultural education of preschool children. An analysis of the general provisions formulated by L.S. Vygotsky, in relation to the goals and methods of implementing multicultural education of preschool children. The pedagogical conditions of effective multicultural education of preschool children from the standpoint of the scientific heritage of L.S. Vygotsky.

Key words: preschool age, cultural development of the child, educational environment, multicultural education, developing education.

Развитие детей дошкольного возраста в Московском мегаполисе обусловлено поликультурной средой. Поэтому детским садам города необходимы свои, особые подходы в решении задач социально-коммуникативного и познавательного развития детей для организации межкультурного диалога дошкольников, их родителей и воспитателей. Исследования С.М. Лесина [2], Л.Е. Осипенко [2], Н.Б. Полковниковой [2, 4] подтверждают, что сегодня как никогда ранее Московское дошкольное образование нуждается в разработке эффективных путей поликультурного образования.

Теоретическое обоснование проблемы поиска актуальных путей обучения дошкольников способам межкультурного диалога в поликультурном пространстве мегаполиса базируется на отечественных теориях и подходах к пониманию закономерностей и механизмов развития психики в детском возрасте и возможностей педагогического воздействия на него. Теория культурно-исторического развития психики, сформулированная Л.С. Выготским [1], доказывает, что в ходе исторического развития человечество,

наряду со средствами воздействия на природу, выработало и средства воздействия на собственную психику и поведение человека. Средства такого рода представляют собой различного рода знаки, закрепленные в человеческой культуре. Высшие психические функции – психические процессы, выделяющие человека из биологического мира, управляются этими средствами, выработанными обществом и усвоенными в ходе индивидуального развития каждым ребенком.

Формулировка общего генетического закона культурного развития Л.С. Выготского, как отмечает А.И. Савенков [5], сводится к утверждению, что любая высшая психическая функция реализуется в культурном развитии ребенка в двух планах. Сначала – в социальном плане, в общении между людьми. Затем – в психологическом плане, внутри психики самого ребенка. Таким образом, процесс и результат онтогенеза напрямую обусловлен социальной средой, в значительной степени – этнической культурой, которая окружает ребенка с первых дней его жизни. Этническая культура в прямом смысле проникает в новорожденного со словами языка, на котором говорит его мать и близкие взрослые; через выработанные народом практики ухода за детьми, их взращивания, воспитания и обучения; с пищей, которая приготовлена и подана в соответствии с традициями народной кухни и прочим. Все эти способы по своей сути – знаки, с рождения управляющие поведением ребенка и определяющие процесс его психического развития. Значит этническая культура является одним из первых факторов, который охватывает все стороны жизни, активно воздействует на развитие психики, обуславливает ее формирование.

По мнению Л.С. Выготского [1], первоначально управление поведением ребенка осуществляют взрослые при помощи речи, основной системы знаков, выработанных обществом. Позднее в результате интериоризации ребенок сам начинает регулировать свое поведение, используя формы руководства, которые раньше к нему применяли другие люди. Внешние знаки входят в психику, переходят для ребенка во внутренний план. Таким образом, А.И. Савенков [5] обобщает, что «культурное развитие» ребенка представляет собой процесс становления высших психических функций, идет параллельно, пересекаясь, переплетаясь с естественным созреванием природных предпосылок психики, с «натуральным развитием» ребенка. Следовательно, в поликультурном образовании дошкольников возникает проблема соотношения обучения и психического развития ребенка, остро встает потребность в разработке стратегий обучения и воспитания, их содержания и методов.

Как показал Л.С. Выготский [1] и доказали Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев [3], Д.Б. Эльконин и другие, развивающее обучение формирует человеческую культуру ребенка. Оно закладывает основы и развивает высшие психические функции, идет

впереди этого развития и ведет его за собой, не заменяя при этом само развитие. Психическое развитие – это по сути процесс перестройки психики ребенка. В ходе такой перестройки происходит приобретение новых качественных особенностей детской психики. Психическое развитие не ограничивается только приобретением суммы знаний, умений и навыков. Таким образом, поликультурное образование дошкольников должно быть нацелено на формирование личностных качеств и практических компетенций, обеспечивающих психическое развитие ребенка: его эмоциональной, познавательной и мотивационной сферы.

Процесс поликультурного образования дошкольников необходимо выстраивать с учетом зоны ближайшего развития как разницы между тем, какую учебную задачу или действие ребенок может выполнить сам и тем, что он готов выполнить лишь под руководством взрослых и ли в сотрудничестве с ними. Зона ближайшего развития, согласно характеристике Л.С. Выготского [1], является мерой обучаемости ребенка, определяет возможности усвоения им нового содержания образования. Поэтапный переход от одной зоны ближайшего развития к другой должен обуславливать наращивание, усложнение задач поликультурного образования дошкольников, а также методов и форм реализации педагогического содержания. Педагогические условия поликультурного образования дошкольников должны поддерживать его развивающий характер, обеспечивать максимальный развивающий эффект. Это возможно, если не просто обеспечивать новую зону ближайшего развития ребенка, когда исчерпана уже имеющаяся, но и расширять ее. Анализ трудов Л.С. Выготского позволяет интерпретировать развивающее поликультурное образование как единый, целостный образовательный процесс. В нем не разделяется, не противопоставляется, а, наоборот, объединяется и развивающее воспитание, и развивающее обучение.

Исходя из теоретических положений, выдвинутых Л.С. Выготским [1, с. 51-52], развивающий характер поликультурного образования дошкольников возможен, если его основу составляет личная деятельность ребенка. При этом работа педагога заключается в том, чтобы направлять и регулировать эту деятельность, регулировать и контролировать взаимодействие с ребенком, организовывать образовательную среду, управлять социальной средой как рычагом образовательного процесса. Активное включение дошкольника в процесс поликультурного образования обусловлено психологическим законом, который Л.С. Выготский формулирует следующим образом: «… прежде, чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [1, с. 84]. Таким образом, согласно Л.С. Выготскому, основным педагогическим условием видится организация

поликультурного образования, центром которого является ребенок как субъект собственной деятельности.

Следовательно, цель поликультурного образования – это целенаправленная и систематическая выработка у дошкольников новых форм поведения, деятельности, которые обеспечивают возможность участия детей в межкультурном диалоге. Педагогическая работа в данной связи состоит в планомерной педагогической организации развития у дошкольника компетенций межкультурного взаимодействия. Поликультурное образование дошкольников носит развивающий характер в том случае, если воспитатель непрерывно сотрудничает с детьми, направляет и сопровождает каждого ребенка в его желании действовать самому вместе со взрослым, создает для этого специальную образовательную среду.

Образовательная среда трактуется ученым и его сподвижниками в широком контексте. Одной из ее составляющих выступает динамичная по своей характеристике социальная среда, которая связывает педагога и ребенка: «… воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда», пишет Л.С. Выготский [1, с. 57]. Поэтому успешным нам видится поликультурное образование дошкольников, в процессе которого воспитатель понимает сущность и динамику конкретной социальной среды, умеет осознанно использовать возможности поликультурной образовательной среды в своей работе для решения задач воспитания и обучения детей.

Еще одним важным аспектом поиска актуальных научных подходов к организации поликультурного образования дошкольников в контексте идей Л.С. Выготского и его последователей о зоне ближайшего развития является психолого-педагогическая диагностика. В данной связи диагностика в области поликультурного образования дошкольников представляет собой не выявление формальных знаний о культурах разных народов: дети могут обладать широким спектром знаний и умений, но их зона ближайшего развития может быть исчерпана. Диагностика развития ребенка в области поликультурного образования должна в комплексе охватывать выявление личностного отношения, сформированность познавательных процессов и мотивационной готовности к межкультурному диалогу. Поликультурное образование дошкольников, обеспечивающее такой результат, требует особых педагогических воздействий и их измерений.

Кроме того, диагностика в области поликультурного образования дошкольников должна учитывать сензитивные периоды детского развития. Для организации эффективного поликультурного образования необходимо выявить этапы дошкольного детства, когда ребенок наиболее чувствителен к определенным видам воспитания и обучения. Требуется не только разработать соответствующее им педагогическое содержание, методы и формы его поэтапной реализации, но и создать и апробировать диагностические

методики для детей и методики мониторинга процесса поликультурного образования в группах детского сада.

Изучение научного наследия Л.С. Выготского позволяет предположить, что эффективное поликультурное образование дошкольников должно быть нацелено на формирование и развитие у детей новых форм поведения и видов деятельности, которые обеспечат им возможность взаимодействия со сверстниками и взрослыми в поликультурном пространстве мегаполиса. Достижение поставленной цели обеспечивается реализацией следующих педагогических условий: сотрудничеством воспитателя и детей, основанном на поддержке субъектной позиции ребенка в образовательном процессе и созданием педагогом специальной образовательной среды. Педагогически целесообразное поликультурное образование дошкольников обеспечит успешную социализацию детей-дошкольников.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс. 1999. 536 с.

2. Лесин С.М., Осипенко Л.Е., Полковникова Н.Б. Технологии включения детей в межкультурный диалог при реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Мир образования – образование в мире. 2019. № 4 (76). С. 225–228.

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл. 424 с. [Электронный ресурс] URL: https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=261529 (Дата обращения 17.03.2020).

4. Полковникова Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Диссертация на соискание ученой степени кандидата пед. наук. М.: Московский городской педагогический университет. 2010. 236 с. [Электронный ресурс] URL: https://dlib.rsl.ru/01004870994 (Дата обращения 30.03.2020).

5. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 ч. Ч. 2. М.: Юрайт. 2019. 186 с.

6. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.

Родионова Ю.Н.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
J.rodionova117@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье поднимаются такие управленческие проблемы реализации инклюзивной практики, как формирование реестра образовательных услуг, создание регламента коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной организации, безбарьерной среды; раскрывается механизм перепрофилирования общеразвивающих или компенсирующих групп в комбинированные, осуществляющие инклюзивный образовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивная практика, дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, доступная и безбарьерная среда, система специальных образовательных условий, адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования.

Инклюзивная практика в дошкольном образовании является неотъемлемой частью модернизации всего российского образования, начиная со второй половины 1990-х годов, однако существенные изменения в образовательной политике стали появляться только в последние годы.

Первоначально отечественный опыт инклюзии носил экспериментальный характер, складывался на основе функционирования отдельных образовательных учреждений, перешедших на работу в режиме интеграции и мэйнстриминга. При этих образовательных моделях дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны приспосабливаться к неизменяемым условиям образования. В основном, эта тенденция наблюдалась в крупных городах таких, как Москва и Санкт-Петербург. Постепенно стала осуществляться «авторская» адаптации образовательных условий под индивидуальные потребности детей с ОВЗ, посещающих обычные группы.

Под воздействием анализа мирового опыта, средств массовой информации, а также общественных и родительских организаций идеи инклюзии стали все шире проникать в российское образовательное пространство. В настоящее время инклюзивная модель признана наиболее действенной моделью образовательного процесса для детей с ОВЗ, так как при ее реализации образовательная среда адаптируется под нужды самого ребенка.

Сегодня мы можем говорить о серьезных достижениях государственной политики в развитии инклюзивной практики:

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

- Постановление Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

- Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. №240 «Об объявлении 2018-2027 годы в Российской Федерации Десятилетием детства»;

- Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», суть которого заключается в продлении сроков ее реализации по 2025 год и другие документы.

Следует заметить, что на уровне дошкольного образования большинство документов, устанавливающих порядок и нормы инклюзивного процесса, представлено письмами, которые, к сожалению, имеют только рекомендательный характер:

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;

- Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) (Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 N 29/15246);

- Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 года N 03-51-5ин/23-03 "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»;

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ150/0 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» и др.

В итоге, не смотря на имеющиеся нормы и решения, инклюзивная практика не получает желаемого внедрения в образовательное пространство России.

Следует признать, что, появившись в период всеобщего преклонения перед всем западным, инклюзия небезосновательно подвергалась и подвергается критике со стороны приверженцев сегрегационных моделей воспитания и обучения детей с ОВЗ. В первую очередь, это связано с неготовностью как общего, так и дошкольного образования к принятию «особых» детей. И на это есть целый ряд причин: нехватка финансовых средств для создания доступной и безбарьерной среды; управленческая некомпетентность многих руководителей образовательных учреждений; психологические барьеры самих педагогов и т.д.

В итоге, мы столкнулись с тем, что распространение инклюзии скорее происходит на бумаге, чем на практике. В инклюзивных школах

увеличивается количество учеников с ОВЗ исключительно за счет надомных форм обучения, а в дошкольных образовательных организациях воспитатели оказываются лицом к лицу с ребенком с ОВЗ, не имея даже возможности получить консультативную поддержку специалистов. По меткому выражению С.В. Алехиной, происходит «иллюзия инклюзии» [1, С.137]. Действительно, при реализации инклюзивного процесса до сих пор сложными остаются аспекты управленческого, программно-методического и организационного характера.

Управленческие проблемы в основном связаны с формированием реестра образовательных услуг, созданием регламента коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной организации, безбарьерной среды. Причем все эти вопросы имеют приоритетный статус для руководителя учреждения.

При организации работы основная сложность связана с тем, что группы ДОО, осуществляющие инклюзию, не имеют собственного организационно-правового статуса. В решении данного вопроса Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ ссылается на принцип общественно-государственного управления и возможности регулирования проблем на уровне регионального, муниципального и местного самоуправления. Этим объясняется отсутствие во многих регионах положений об инклюзивном и интегрированном обучении в соответствующих группах дошкольных образовательных организациях. Например, в Мурманской области четко отлажен следующий механизм перепрофилирования общеразвивающих или компенсирующих групп в комбинированные, которые и реализуют инклюзивный образовательный процесс. Для этого руководитель образовательной организации должен оформить заявку на имя учредителя образовательного учреждения. К данной заявке прикладываются следующие документы:

- список воспитанников, для которых необходимы специальные условия образования и рекомендовано зачисление в группу интегрированного (инклюзивного) образования;

- копии заключений Психолого-медико-педагогической комиссии, а для детей-инвалидов индивидуальных программ реабилитации, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизой с визой руководителя образовательного учреждения;

- заявления родителей о создании условий для реализации индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП) или групповой адаптированной основной образовательной программы (АООП) в группе интегрированного (инклюзивного) образования;

- копию лицензии на право ведения образовательной деятельности по АООП и таблицы кадрового обеспечения реализации программы».

Опираясь на Методические рекомендации по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы, утвержденными Приказом Департамента образования г. Москвы от 1 марта 2011 г. № 166, руководитель учреждения, которое посещают не менее 6 детей с ОВЗ, может ввести в свой штат должности специалистов коррекционного профиля.

Следует заметить, что если в дошкольной образовательной организации оказалось всего 2-3 ребенка с ОВЗ, то независимо от заключений ПМПК вводить в штат дополнительные ставки учителя-логопеда, дефектолога, сурдо- или тифлопедагога нельзя. Руководителю учреждения в таком случае нужно заключать договор с центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центром) на оказание услуг психолого-педагогического сопровождения: консультативные услуги диагностики, составление индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ.

Поскольку инклюзия предполагает адаптацию образовательной среды под нужды ребенка с ОВЗ, то перед учреждением встает вопрос о создании доступной и безбарьерной среды. На практике это представляет собой реализацию комплекса мер, направленного на достижение доступности и создания равных возможностей для детей с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни современного общества, что исключает какую-либо дискриминацию. Важную роль при этом играют финансовые средства. Если дошкольную образовательную организацию посещают дети-инвалиды, то ее руководитель может подать заявку на финансирование в соответствии с федеральной программой «Доступная среда», срок реализации которой продлен по 2025 год. Эта программ состоит из двух подпрограмм, одна из которых курирует вопрос обеспечения условий доступности основных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности, в том числе и образования, а вторая подпрограмма занимается вопросами комплексной реабилитации и абилитации инвалидов. На конец 2017 года при финансовой поддержке данной федеральной программы условия для инклюзивного образования детей-инвалидов были созданы в 507 дошкольных образовательных организациях.

Создание доступной среды в ДОО, продиктованное самой логикой инклюзивного подхода, открывает возможности по обеспечению доступности и качества дошкольного образования детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья через введение вариативных форм дошкольного образования.

Проблема создания безбарьерной среды для детей с ОВЗ заслуживает особого внимания со стороны руководителей учреждений, так как по сути гарантирует основополагающие права человека:

- свободу передвижения;

- участие в жизни общества на равных основаниях со всеми.

Нужно признать, что в настоящее время обеспечение безбарьерной среды в основном осуществляется на микроуровне, то есть реконструкция уже существующих недоступных зданий или не обеспечивающих безопасность групповых помещений с целью приведения их к определенному стандарту доступности, а главное, безопасности для детей с ОВЗ.

В первую очередь, в дошкольных образовательных организациях создается безбарьерный дизайн: пандус, поручни, широкие двери, «удобства»-туалета, наличие специальных кресел и других приспособлений, что имеет большое значение для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющими трудности самостоятельного передвижения. Кроме этого в зданиях обеспечивается доступная навигация, что очень важно для воспитанников с нарушениями анализаторных систем и интеллектуальной недостаточностью.

Также в дошкольной образовательной организации должна быть создана целостная система специальных образовательных условий, в которой ведущее место занимает реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования (АООП ДО) в соответствии с региональными реестрами образовательных услуг. Следует отметить, что только с 2017 г. были размещены в реестре основных образовательных программ примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для большинства категорий детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста.

При организации в ДОО образовательной деятельности по адаптированной образовательной программе учитываются особенности психофизического развития детей с ОВЗ, их индивидуальные возможности, осуществляется социальная адаптация, а при необходимости проводятся коррекционные занятия с такими специалистами, как учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед, педагог-психолог. Также осуществляется сопровождение детей тьютором и при необходимости ассистентом (помощником).

Для детей-инвалидов составляются специальные индивидуальные программы реабилитации (СИПР), учитывающие индивидуальную специфику образования ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Такая индивидуализация образовательного процесса предполагает составление индивидуальных образовательных программ (ИОП) и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для каждого ребенка с ОВЗ в рамках дошкольной образовательной организации с опорой на его актуальные возможности и типологию нарушения развития, с учетом его образовательных потребностей. Качественный выбор наиболее эффективных специальных методов, технологий и средств обучения возможен только с опорой на достижения специального образования, обязательного включения его в процесс инклюзия в общем образовании.

Необходимо понимать, что главный эффект инклюзии заключается не в академических результатах детей-инвалидов и детей с ОВЗ, а в изменении системы социальных отношений, формирования у них жизненных компетенций [2]. В этом заключаются гуманистическая и правозащитная составляющие инклюзивного образования. Для достижения истинной цели инклюзии важно не только наличие необходимых специалистов и специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, но и психологическая готовность коллектива дошкольной образовательной организации к инклюзии. В связи с этим уже на этапе подготовки бакалавров в педагогических вузах необходимо знакомить студентов с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики в образовании.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. - Т. 21. № 1. С. 136 - 145.
2. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. - 2019. - Т. 15, № 4. - С. 89 - 99.
3. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: Учебник/Антипова Ж.В., Давидович Л.Р., Дианова О.Н. -М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. -313 с.
4. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова; под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Спутник, 2016. 52 с.
5. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, В.М. Поставнев, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова; под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Спутник, 2016. 54 с.
6. Савенков А. И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.
7. Савенков А.И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании//Дошкольное воспитание. -2006. -№1. -С. 21-30.

Савенкова Т.Д.
к.п.н., старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ
tdpichik1@yandex.ru

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ КАК СРЕДСТВО ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Проблема позитивной социализации современных детей, начиная с дошкольного возраста, является ключевой проблемой в отечественной науке и образовательной практике. В дошкольном возрасте дети проходят первую стадию социализации, в ходе которой при определенных условиях у них формируются гибкие навыки социального поведения (коммуникации, мышления, управления), в комплексе обеспечивающие успешность процесса социализации. Одним из эффективных инструментов позитивной социализации ребенка в период дошкольного детства является совместная деятельность со сверстниками и взрослыми. В совместной деятельности формируются навыки сотрудничества, происходит преодоление детского эгоцентризма, дошкольники обучаются умениям преодолевать собственные сиюминутные желания, получают опыт просоциального поведения (действовать в интересах других людей).

Ключевые слова: совместная деятельность, дети дошкольного возраста, позитивная социализация, социально-коммуникативное развитие, социальные навыки поведения.

Проблема позитивной социализации детей, начиная с дошкольного возраста, является значимой проблемой современной отечественной науки и образовательной практики. В дошкольном возрасте ребенок проходит первую стадию социализации, в процессе которой при определенных условиях у него начинают формироваться гибкие навыки социального поведения (Soft skills): коммуникативные (общение и продуктивное взаимодействие с людьми, работа в команде и др.); управленческие (самоорганизация, управление своими эмоциями и поведением, умение успешно организовать свою деятельность и других, достигать запланированного результата и др.), мышление (поиск и анализ информации, выработка и принятие решений, креативность и др.), обеспечивающие успешность процесса позитивной социализации.

Одним из эффективных инструментов позитивной социализации ребенка в период дошкольного детства является совместная деятельность со сверстниками и взрослыми, значимость которой возрастает в современных условиях, когда ребенок едва ли не с рождения погружен в виртуальную среду.

Совместная деятельность – устоявшийся в отечественной психологической и педагогической науке термин, широко применяемый как в исследовательских работах, так и в образовательной практике (А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Л.И. Уманский и др.). Совместной деятельностью в современной педагогической и психологической науке называют деятельность ребенка, осуществляемую совместно с другими людьми – сверстниками и взрослыми.

Практика совместной деятельности, реализуемая путем активного взаимодействия и общения, является главным средством не только психосоциального, но в значительной мере и общего когнитивного развития личности ребенка (А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, А.И. Савенков и др.) [2].

Активизируя социально-психологический потенциал личности, совместная деятельность создает условия для позитивной социализации детей, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств. В совместной деятельности совершенствуются навыки сотрудничества, происходит преодоление детского эгоцентризма. Участвуя в совместной деятельности, дошкольники обучаются умениям преодолевать собственные сиюминутные желания, получают опыт стремлений действовать в интересах других людей.

Основным условием успешного формирования у дошкольников социальных навыков в процессе совместной деятельности является участие в ней взрослого. Результаты проведенного автором исследования потенциала совместной деятельности для развития у старших дошкольников социального интеллекта показали, что взаимодействие ребенка со взрослым в процессе совместной деятельности способствует формированию у ребенка первичных положительных (позитивных) эталонов для адекватных социально-поведенческих реакций, которые затем в совместной деятельности со сверстниками уже совершенствуются, закрепляются и интериоризуются [3]. Поэтому характер и содержание общения и взаимодействия ребенка в совместной деятельности со взрослым в условиях семьи и дошкольного учреждения является важным фактором социально-коммуникативного развития, и влияет на процесс позитивной социализации в целом.

Совместная деятельность, как детей, так и взрослых, неоднородна, поэтому в отечественной психологии и педагогике большое внимание уделялось формам её организации (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, А.И. Савенков, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский и др.). В профессиональной литературе выделяются три основные формы организации совместной деятельности: совместно-индивидуальная; совместно-последовательная; совместно-

взаимодействующая. Несмотря на подчеркнутую условность словесного обозначения, предложенного Л.И. Уманским [4], каждое из этих наименований указывает на характер взаимодействия членов группы в процессе совместной деятельности.

1. Совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности характеризуется тем, что участники на разных этапах совместной деятельности могут работать относительно автономно, создавая при этом общий продукт. Эта форма допускает как варианты тесного сотрудничества, так и предельно формального взаимодействия. Характерной особенностью совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности является момент наличия/отсутствия общего замысла. Никакого общего замысла ни у руководителя, ни у группы изначально может не быть и лишь на заключительном этапе, полученные каждым участником продукты становятся частью единого, общего результата. Например, на занятиях аппликацией каждый ребенок разрабатывает и склеивает из вырезанной им цветной бумаги свой цветочек, а затем из этих цветочков, под руководством воспитателя дети создают общий букет на едином листе. Другой вариант - общий замысел может присутствовать только в планах руководителя, а группа об этом не знает. Например, педагог предлагает детям нарисовать известных им птичек, а сам в это время на большом листе рисует дерево, на котором будет, на завершающем этапе работы, размещены птички, нарисованные каждым ребенком. В следующем варианте замысел может быть оговорен заранее в начале работы и тогда участники способны с разной степенью его учитывать. Например, воспитатель предлагает детям сделать коллективную работу - «обитатели подводного мира», каждый ребенок рисует свою рыбку, кита или тюленя и на завершающем этапе работа каждого становится частью общей композиции. Общая композиция может быть дополнена креативными решениями участников, кто-то дорисует водоросли, кораллы, изображения затонувших кораблей и др. В педагогическом отношении важны все три варианта реализации совместно-индивидуальной формы организации деятельности. Первый вносит в повседневную работу детей интригующий элемент необычности – работа, создававшаяся индивидуально, вдруг образует часть некого нового целого. Второй вариант учит сложному искусству планировать свою работу, соотнося ее с общим замыслом, прививает первые навыки учета деятельности других. Третий вариант особенно привлекателен с точки зрения включения механизмов сотворчества, развития креативности, поскольку содержит элементы импровизации.

2. Совместно-последовательная форма организации совместной деятельности предполагает, что результат, полученный одним участником, становится предметом деятельности следующего, затем третьего, четвертого

и далее. Проиллюстрировать её специфику можно спортивной эстафетой или производственным конвейером. Организованная таким образом совместная деятельность может быть максимально похожа на производственный конвейер, а может лишь напоминать его внешне, а по активизации мыслительных механизмов может быть от него бесконечно далека.

Совместно-последовательная форма организации деятельности вполне может быть творческой по своему содержанию и направленности. Например, небольшой группе детей (4-5 человек) предлагается сочинить небольшой волшебный рассказ по картинкам, лежащим на столе. Первый ребенок берет первую картинку, например, с изображением зайчика и говорит несколько предложений о том, как «жил-был зайчик…». Второй ребенок берет другую картинку, например, с изображением лисички и продолжает рассказ первого ребенка, но уже от имени своего героя, затем третий ребенок берет третью картинку и так далее. В итоге получается коллективный, последовательно составленный рассказ.

Третья из выделенных форм организации совместной деятельности - совместно-взаимодействующая. В этом варианте согласование действий участников осуществляется на всех этапах работы от планирования и проектирования до завершения - получения окончательного продукта. Количество участников при этой форме взаимодействия может быть различным. Взаимодействие может быть организовано как парное, что особенно эффективно в условиях «коллективного способа обучения» (В.К. Дьяченко), как взаимодействие в группах по три-четыре человека, так и взаимодействие в группах относительно большого состава (например – подгруппа/группа в детском саду).

Роль педагога в организации совместной деятельности детей в дошкольном учреждении является определяющей, от его стиля общения, подбора интересного для детей содержания совместной деятельности, корректного профессионального руководства, предполагающего поэтапное включение детей в разные формы совместной деятельности на основе потенциальной готовности каждого ребенка к сотрудничеству, зависит их психологическое благополучие ребенка, успешность развития у него эмоционального интеллекта и социальной компетентности [1].

На рисунке 1 представлена схема этапов включения детей в совместные формы деятельности.

Рисунок 1. Схема этапов включения детей в совместные формы деятельности

Построение процесса позитивной социализации личности дошкольника с использованием потенциала взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, способно быть очень результативным. Совместная деятельность способствует воспитанию таких элементов социального - ориентированного поведения, как отзывчивость, обязательность, создает прекрасные условия для формирования навыков сотрудничества, формирует первый опыт лидерства.

Литература

1. Карпова, С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В., Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова, З.В. Пархимович // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2018, Том 23, №174. - С.99-107.

2. Комарова, Т.С., Савенков А.И., Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. / Т.С. Комарова, А.И. Савенков // -М.; Учебное пособие. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). 2017. 108с.

3. Савенкова, Т.Д. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/Савенкова Татьяна Дмитриевна. Моск. гос. пед. университет, Москва, 2019. - 233с.

4. Уманский, Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов. Методология и методы социальной психологии/Л.И. Уманский. М.: Институт психологии РАН., 1979. -248 с.

Сухова Е.И.
д.пед.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
elenaivanovna.suhova@mail.ru
Сулаберидзе Т.Г.
воспитатель государственного бюджетного образовательного учреждения Школа № 1501 дошкольное отделение, г. Москва
teona sulaberidze.84@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются особенности проблемы формирования сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста; рассматривается проблема поэтапной организации игровых действий в целях развития самостоятельности у детей, а также деятельность педагога-воспитателя (взрослого), направленная на развитие самостоятельности в сюжетно-отобразительной игре детей раннего возраста.

Ключевые слова: ранний дошкольный возраст, игровые действия, сюжетно-отобразительная игра, самостоятельность.

К особенностям ребенка раннего возраста педагоги-исследователи относят желание малыша непосредственно подражать окружающим людям, взаимодействуя с предметами, которые используют в своей бытовой практике взрослые. Данный опыт, самостоятельно полученный ребенком, имеет для него важное значение в социализации, при формировании собственной картины мира, а значит стимулирует его любопытство, любознательность, что в дальнейшем будет вызывать интерес и активность в постижении мира взрослых. Этот опыт необходим каждому малышу не только для его адекватного природного развития, но также и для вхождения в окружающий социум. Благодаря желанию взаимодействовать со взрослыми у ребенка развивается речь и усваиваются основные знания о способах коммуникации, складывается жизненно необходимые умения.

Активно овладевая основами предметной деятельности, у детей раннего возраста возникает постоянная потребность включиться в деятельность взрослого, например, самому вешать белье, управлять автомобилем, танцевать или петь взрослые песни. Однако вскоре дети начинают понимать, что выполнить данные операции самостоятельно не получается и взрослые

постоянно напоминают ему, что «пока еще ты еще маленький, вот подрастешь…».

От этих постоянных слов взрослых стремление ребенка к повторению интересующих его действий с предметами не пропадает, что может вызывать раздражение у родителей, но, если активность ребенка перевести в плоскость игровых действий с предметами, складывается взаимопонимание и взаимодополнение во взаимодействии взрослого и малыша.

Самостоятельно организовать игру ребенок раннего возраста пока не сможет, хотя отдельные действия взрослого он может перенести в свою игровую ситуацию. Так, например, научившись есть самостоятельно ложкой, малыш начинает кормить куклу, зайку, мишку, используя при возможности игрушечную посуду в детском саду, но, если ее нет, он может использовать предметы-заместители, т.е. вместо ложки использовать палочку, брусок, веточку. В другом случае, если возникает желание погулять с куклой на прогулке, а у ребенка отсутствует детская коляска, ее вполне могут заменить санки или коробка с веревочкой, в дальнейшем вместо куклы малыш может таким же образом «гулять» с любой понравившейся игрушкой.

Для ребенка раннего возраста игра не выступает в виде продуктивной деятельности, поскольку его заботит не результат, а собственно содержание самого действия, поэтому на начальном этапе игра представляет собой лишь элементарное действие с конкретным предметом. Действие с этим предметом может повторяться без изменений многократно, меняются лишь персонажи. Например, сначала укладывается спать кукла, тоже действие повторяется с мишкой, котиком, собачкой и т.п. Обычно игровые действия начинаются с сюжетных игрушек, а далее, как дополнительный материал к ним, привносятся палочки, кубики, шарики, формочки и др.

Следующий этап в развитии игрового сюжета состоит в том, что из разобщенного ряда не связанных между собой элементарных действий, которые ребенок производил с игрушками ранее, он складывает некоторую цепочку, последовательность. Например, сажает мишку в коляску (коробку), возит его комнате, затем берет на руки и разговаривает с ним: «Мишка погулял, теперь иди кушать», сажает мишку за стол и кормит его из ложки, далее может положить спать или начинает с ним прыгать, танцевать и т.п. Последовательность действий может меняться в зависимости от того, что для ребенка на данный момент вызывает наибольший интерес, но в целом логика производимых игровых действий отражает логику бытовых сцен из жизни окружающих взрослых.

Конечно, руководство по формированию игрового сюжета должны взять на себя педагоги-воспитатели или родители. Именно им следует подсказать очередное игровое действие, предложить игрушку или связать несколько разрозненных игровых действий в единую цепочку. Введение новой игрушки в детское пространство обычно стимулирует на очередное новое действие.

Например, когда ребенок «покормил» ежика, педагог ставит рядом кроватку и ребенок укладывает его спать. Далее воспитатель может перевести малыша к игре, состоящей из двух-трех действий, объединенных по содержанию, для чего можно предложить образец игры. Например, педагог предлагает включиться в игру как бы случайно: воспитатель купает резинового зайчика и обращается к ребенку: «Подержи зайку, я принесу ему полотенце».

Педагогам-воспитателям и родителям желательно помнить, что для детей раннего возраста игрушки должны быть не мелкие (20-30см), а образы героев, знакомы детям по сказкам, песенкам, потешкам и стихам.

Организация целенаправленной работы по обучению основам игры, способствует развитию самостоятельной игры у детей раннего возраста. Именно игра в дошкольном возрасте выступает тем видом деятельности, в котором формируется личность ребенка, расширяется ее внутреннее содержание, что стимулирует дальнейшее развитие сюжетно-ролевой игры. Чтобы дети могли соединять в единой сюжетной линии реальные и вымышленные события или явления, необходимо способствовать развитию у дошкольников воображения. Так у ребят появляется потребность в преобразовании созданной картины окружающей действительности и складываются предпосылки к созданию нового.

На этапе раннего возраста дети только учатся соединять в сюжете игры реальные и вымышленные ситуации, наделять новыми свойствами и функциями знакомые предметы. Так, например, ребенок, примеряя на себя роль врача, не только пытается произвести некоторые действия, связанные с профессией, но и пытается вжиться в эту роль, проникнуть в настроение, эмоциональное состояние, тем самым обогащая и углубляя собственную личность.

Своеобразие сюжетно-отобразительной игры у детей раннего возраста состоит в том, что ребенок выражает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию или явлению, которое разыгрывает или моделирует на основе сложившейся собственной картины окружающей действительности.

Конечно, отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее придумали сами дети, а игровая деятельность носит творческий и самостоятельный характер. Но, чтобы данная игра могла состояться, должны сложиться соответствующие предпосылки: ребенку следует научиться в игре выражать свой взгляд, отношение к разыгрываемому событию, свои представления, моделирование через призму своего опыта окружающего мира.

Как и всякая творческая деятельность, сюжетно-отобразительная игра эмоционально окрашена и поэтому не следует сдерживать эмоции ребенка, если содержание игры требует, по его соображению, именно такой бурной реакции. Например, машины во время движения могут издавать звуки: «Р-р-

р» или гудеть, равно как и самолеты, также могут сопровождаться определенными звуковыми сигналами. Но самолеты могут не только летать, они могут приземляться, разворачиваться на полосе, выруливать к указанному месту стоянки и это уже может выступать дальнейшим раскрытием воображаемого сюжета.

Ребенку нужна поддержка, чтобы в игровой ситуации он мог высказать, проявить свое эмоциональное состояние, а не сдерживать, не загонять, например, негативное состояние внутрь себя. Ребятам в игре следует помогать изливать чувства и ярко окрашенные порывы, чтобы эмоциональный всплеск быстрее проходил и не становился долгосрочной программой.

Отсутствие значительного опыта игры, проблемы слабой концентрации внимания и недовольство взрослых малышом с ограниченным интересом к игре можно преодолеть с помощью наблюдения. Если педагог/родитель обратит более пристальное внимание на то, как и во что играет ребенок, каковы его интересы, то любое начинание ребенка в раскрытии сюжета можно поддержать и продлить. Например, любителям игр с мячом и других спортивных игр, можно предложить продолжить эти игры на прогулке.

Предметы, игрушки, действия, которые дети еще не освоили, желательно для самостоятельных игр пока не предлагать. Сначала ребят следует обучить игровым действиям в совместной игре с воспитателем/родителем. Например, если дети не умеют еще строить домик из кубиков и кирпичиков, следует повести ряд обучающих игр, возможно и индивидуально поиграть с отдельными ребятами, а после таких упражнений, на время, пока идет процесс обучения, строительный материал лучше убирать.

Говоря об успешности формирования предпосылок сюжетно-ролевой игры, можно выделить отдельные педагогические условия, такие как:

-обязательное знакомство малыша с реальным миром окружающих его взрослых;

-способствовать овладению ребенком элементарными игровыми умениями в раннем возрасте, чтобы в период младшего дошкольного возраста, у него были заложены основы для развития сюжетно-ролевой игры;

-разработать целенаправленное планирование по организации упражнений, создания игровых ситуации, занятий по конструированию.

Таким образом, предпосылками сюжетно-ролевой игры у детей раннего возраста выступают:

-способность ребенка вовлекать в игру предметы-заместители, отражающие реальные предметы и называть их в соответствии с игровым значением;

-происходит усложнение игровых действий, которые приобретают характер цепочки, отражающей логику бытовых жизненных ситуаций;

-игровые действия обобщаются и абстрагируются от предмета;

-возникает желание у ребенка сравнивать свои действия с действиями взрослых и в соответствии с ними называть себя именем взрослого;

-ребенок воспринимает действия взрослого как некий образец, но старается действовать самостоятельно, хотя ориентируется на действия взрослого.

Литература

1. Афанасьев В.В. Социальная педагогика: учебник и практикум / В.В.Афанасьев, Г.П.Иванова, О.А.Иванова, В.С. Иванов, Ю.В. Савин, Е.И. Сухова - М.: Издательство Юрайт, 2017. - 451с.

2. Сухова Е.И., Скрипник В. Игровой метод в формировании личности ребенка – дошкольника// Дошкольник – 2015. - № 5. – С. 15-22.

3. Сухова, Е.И., Сулаберидзе Т.Г. Особенности организации сюжетно-отобразительной игры с детьми раннего возраста// Детский сад от А до Я – 2020 - №2. – С. 35-39.

4. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник): Учеб. пособие. -М.: Экон-информ, 2012. -309 с.

5. Сухова, Е. И., Зубенко, Н. Ю. Инновации в образовании: словарь-справочник. -М.: Букстрим, 2013. -212 с.

Тарасова М.Э.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tarasova.marianna@bk.ru
Карпова С.И.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
karpova_svetlana@inbox.ru

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ИОМ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлена модель образовательной работы по проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) социально-коммуникативного развития ребенка младшего дошкольного возраста, включающая три взаимосвязанных этапа: 1-й этап (информационно-диагностический), его цель - собрать первичные данные об особенностях развития ребенка; 2-й этап (основной, развивающий), предполагает проектирование и реализацию ИОМ в соответствии с ФГОС и программой дошкольного образования; 3-й этап заключительный (оценочно-рефлексивный) – выявление эффективности ИОМ на основе результатов повторной педагогической диагностики социально-коммуникативного развития ребенка; анализ и совместное с семьей

обсуждение результатов, планирование по необходимости дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое партнерство, дети младшего дошкольного возраста, социально-коммуникативное развитие.

Первые социально-коммуникативные навыки у ребенка формируются в семье, их уровень определяется характером взаимоотношений с близкими людьми и методами семейного воспитания. Согласно данным зарубежных исследований (Liszkowski et al. 2006; Warneken, Tomasello 2007; Rheingold 1982; Zahn-Waxler et al. 1992; Zaki, J., Mitchell, J. P. 2013 и др.), раннее проявление у детей просоциального поведения (поведение, ориентированное на помощь другим людям), возникает в начале второго года жизни у тех детей, у которых в период младенчества сформировалась устойчивая эмоциональная привязанность к близкому взрослому [3;4;5;6]. Поэтому воспитание детей раннего возраста в семье является первой значимой ступенью процесса социализации.

В качестве второй ступени можно рассматривать процесс социализации в дошкольном учреждении, куда большая часть детей поступает примерно в трехлетнем возрасте. На этом этапе педагоги встречаются с целым комплексом проблем в личностном развитии современных детей, таких, как: упрямство, проявление агрессии к сверстникам, безразличное отношение к просьбам воспитателя, несформированность навыков самообслуживания, недостаточный для продуктивного общения уровень речевого развития и др.

В связи с такой ситуацией существует необходимость индивидуализации образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития каждого ребенка на основе выстраивании партнерских взаимоотношений с семьями воспитанников.

По мнению отечественных ученых (М.В. Жигоревой, И.А. Лыковой, Л.В. Свирской, А.В. Слепухина, А.П. Тряпицыной и др.), одним из эффективных способов реализации задач индивидуализации образования является проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ребенка, который рассматривается как:

- персональный путь компенсации трудностей в обучении, а затем и реализации личностного потенциала ребёнка (интеллектуального, эмоционально - волевого, деятельностного, нравственно – духовного);
- специфическая последовательность и способ освоения основной образовательной программы [2].

На основе данных научных исследований в области индивидуализации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста была спроектирована модель образовательной работы по проектированию и реализации ИОМ социально-коммуникативного развития детей младшего

дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения (рис. 1).

Модель включает три взаимосвязанных этапа:

1-й этап - информационно-диагностический, его цель - собрать первичные данные об особенностях развития ребенка;

2-й этап основной, развивающий, предполагает проектирование и реализацию ИОМ в соответствии с ФГОС и программой дошкольного образования;

3-й этап заключительный (оценочно-рефлексивный) – выявление эффективности ИОМ на основе результатов повторной педагогической диагностики социально-коммуникативного развития ребенка; анализ и совместное с семьей обсуждение результатов, планирование по необходимости дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

В качестве основного условия, обеспечивающего успешную реализацию модели в образовательной практике, определена система сотрудничества воспитателей, профильных специалистов дошкольного учреждения (педагог - психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и др.) с семьями воспитанников на уровне педагогического партнерства.

В научных исследованиях (Н.Л. Бабкина, Г.В. Глушкова, И.В. Голенкова, Т.А. Маркова, И.В. Кощиенко и др.) педагогическое партнерство рассматривается как особый тип совместной деятельности педагогов образовательной организации с семьями воспитанников, характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат всех участников образовательных отношений [1].

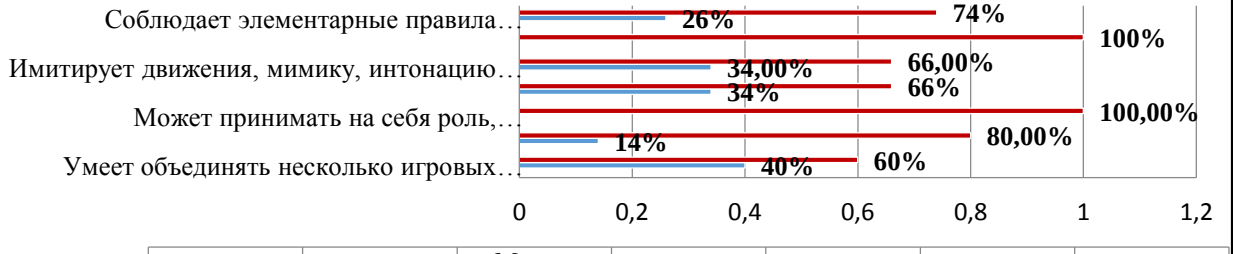
Прогнозируемые результаты реализации модели: наличие положительной динамики в уровне социально-коммуникативного развития младших дошкольников; удовлетворенность родителей взаимодействием с дошкольным учреждением, повышение уровня их педагогических компетенций в области развития и образования детей, создание системы сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников.

Мы провели исследование, включающее изучение представлений родителей об уровне социально-коммуникативного развития своего ребенка и мнение специалистов дошкольного учреждения, работающих с детьми данной группы, об уровне социально-коммуникативного развития каждого ребенка в группе.

В исследовании приняли участие 30 родителей и 30 детей младшего дошкольного возраста (4-й год жизни, вторая младшая группа) дошкольного отделения №8 ГБОУ города Москвы «Марьинская школа № 1566 памяти Героев Сталинградской битвы».

Рисунок 1. Модель образовательной работы по проектированию и реализации ИОМ социально-коммуникативного развития младших дошкольников

С родителями было проведено анкетирование и индивидуальная беседа с целью выявления их представления об особенностях и способностях ребенка в сфере социальной коммуникации. Затем по тем же показателем произведена оценка уровня социально-коммуникативного развития детей специалистами дошкольного учреждения. Результаты представлены на рисунках 2 и 3.



	Умеет объединять несколько игровых действий	Способен придерживаться правил в дидактических играх	Может принимать на себя роль, непродолжительно взаимодействовать в игре с партнером	Разыгрывает по просьбе взрослого и самостоятельно небольшие отрывки из сказок	Имитирует движения, мимику, интонацию изображаемых персонажей	Способен следить за развитием театрального действия и эмоционально на него отзываться	Соблюдает элементарные правила взаимодействия с растениями и животными
Высокий	60%	80,00%	100,00%	66%	66,00%	100%	74%
Средний	40%	14%		34%	34,00%		26%
Низкий							

Рисунок 2. Результаты анкетирования и беседы с родителями воспитанников об уровне социально-коммуникативного развития детей 2-й младшей группы

	Умеет объединять несколько игровых действий	Способен придерживаться правил в дидактических играх	Может принимать на себя роль, непродолжительно взаимодействовать в игре с партнером	Разыгрывает по просьбе взрослого и самостоятельно небольшие отрывки из сказок	Имитирует движения, мимику, интонацию изображаемых персонажей	Способен следить за развитием театрального действия и эмоционально на него отзываться	Соблюдает элементарные правила взаимодействия с растениями и животными
Высокий	14%	19,00%	27,00%	10%	20,00%	33%	40%
Средний	53%	28%	33%	20%	50,00%	40%	35%
Низкий	33%	53,00%	40,00%	73%	30%	27%	25%

Рисунок 3. Результаты анкетирования и беседы с педагогами об уровне социально-коммуникативного развития детей 2-й младшей группы

Данные, представленные на рисунках 2 и 3 свидетельствуют о том, что родители и педагоги оценивают по-разному уровень социально-коммуникативного развития детей. В оценках всех родителей группы отсутствует низкий уровень, в анкете родители ставили детям преимущественно высокие баллы. В тоже время результаты анкетирования и беседы с воспитателями и профильными специалистами дошкольного учреждения показали, что низкий уровень превалирует у детей по многим значимым показателям социально-коммуникативного развития. В соответствии полученными результатами нами был сделан вывод о необходимости включения в перечень условий, способствующих эффективности модели образовательной работы по проектированию и реализации ИОМ детей младшего дошкольного возраста еще одного условия – организации методического сопровождения образовательного процесса в области социально-коммуникативного развития дошкольников. Методическое сопровождение включает перечень мероприятий (семинаров, групповых и индивидуальных консультаций, мастер-классов и др.), организованных старшим воспитателем дошкольного учреждения, направленных на обогащение знаний и совершенствование педагогических компетенций воспитателей и родителей (членов семьи) воспитанников в области социально-коммуникативного развития детей.

Литература

1. Кощиенко И.В. Тенденции государственной и региональной образовательной политики в развитии системы взаимодействия детского сада и семьи/И.В. Кощиенко// Научные труды Московского гуманитарного университета. - М.: Изд-во МосГУ. - Вып. 132. - 2011. - С. 141-144.

2. Слепухин А.В. Возможности информационно - коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза/А.В. Слепухин// Педагогическое образование в России. - 2011. - № 2. - С. 29 - 37.

3. Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. Journal of Cognition and Development, 7(2), 173–187.

4. Warneken, F., Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age.56. Infancy, 11(3), 271–294.

5. Zaki, J., Mitchell, J. P. (2013). Intuitive prosociality.64. Current Directions of Psychological Science, 22, 466–470.

6. Rheingold, H. L. (1982). Little children’s participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. Child Development, 53(1), 114–125.

Богачёва В.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
bogacheva_vassa@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены инновационные процессы в образовании. На примере дополнительного дошкольного образования и подготовки детей к школе.

В новейшей истории система образования претерпела колоссальные изменения. Все больше и больше внедряется инновационных технологий во все уровни образования. Дошкольное образование не исключение.

Ключевые слова. Инновация. Инновационные процессы. Дошкольное обучение. Дистанционное обучение. Дополнительное образование.

Система дошкольного образования предполагает 4-х уровневую ступень развития детей (раннюю, младшую, среднюю и старшую). И к старшему возрасту, родители детей задумываются о более обширном развитии детей.

Обширное или всестороннее развитие детей старшего дошкольного возраста, с моей точки зрения, предполагает, что дети не только получают знания, развивают навыки и умения, находясь непосредственно в дошкольной образовательной организации, но и посещают различного рода дополнительные, помогающие детям в развитии.

На сегодняшний день, дополнительное образование для дошколят сделало огромный шаг. И развивается ежедневно. Не зря, каждый родитель задумывается к старшему возрасту, куда отдать ребенка. Обширная сеть клубов, центров, академий, школ дополнительного образования предоставляют родителям огромный ассортимент услуг, которым не может похвастаться ни один образовательный холдинг.

Конечно, в детских садах так же предлагаются внебюджетные объединения. Но, родитель, как показывает практика, чаще выбирает сторонние организации. И возникает хороший вопрос, почему? Ответ прост – качество услуг.

Важный фактор качества оказания услуг, встает для родителей приоритетом при выборе дополнительного образования. А откуда родители узнают о качестве? «Сарафанное радио» - это ответ на вопрос. Действительно, родители охотно делятся своим опытом, как положительным, так и отрицательным.

Дополнительное образование углубляет и дополняет те знания, умения и навыки, которые ребенок получает во время обучения в детском саду. Оно дает возможность каждому ребенку выбрать направление, которое отвечает его интересам и потребностям. На сегодняшний день дополнительное

образование детей является одним из социальных институтов детства, который создан с целью образования, развития и воспитания подрастающего поколения. Его главное направление заключается в обеспечении оптимальных условий, необходимых для развития склонностей и интересов каждого ребенка, его нравственных и гражданских качеств, жизненного и профессионального самоопределения.

Одной из особенностей учреждений, реализующих дополнительное образование, выступает специфика вхождения каждого отдельного ребенка в данную организацию. Стоит заметить, что дополнительное образование не является базовым для последующей профессионализации. Его получение не всегда служит удовлетворению потребностей, связанных с планами в дальнейшей жизни.

По проведенным нами опросам среди родителей группы, численностью 25 детей делая выбор между услугами, оказываемыми детским садом и сторонней организацией в пользу садика сделали выбор 7 человек, а 14 родителей отдали детей в сторонние организации; при этом оставшиеся 4 человека посчитали, что никуда детей отдавать не будут. Даже при условии, что дополнительное образование в сторонних учреждениях на порядок выше по стоимости, чем в садах, родители делают выбор в пользу первых.

Со всем этим ажиотажем в дополнительном образовании, центры ищут способы привлекать к себе большее количество детей. Так, детские центры выходят на новый уровень в сфере оказания услуг и расширяют границы, а именно запускают онлайн образование.

Дистанционное образование, сегодня, это новшество, которое привлекает все больше и больше людей. Безусловно, дистанционное обучение имеет свои специфические особенности. Имеет положительные и отрицательные стороны. Так как оно только начинает развитие, естественно, что такое обучение не идеально. И для того, чтобы понять, почему оно все-таки является инновационным, разберем его подробно.

Такое обучение стало возможным, благодаря развитию интернет-технологий, распространению электронных средств связи. Дистанционное обучение отличается от очного образовательного процесса методикой проведения занятий. Дистанционные технологии в обучении опираются на следующие методы передачи информации:

1. Электронные учебники и справочники: содержат и хранят информацию.
2. Интернет: осуществляет пересылку любых форм информации (текст, графика, видео, фото, звук), двухстороннее общение в виде семинаров, дискуссий.

Дистанционное обучение – способ получения информации с помощью компьютерных технологий и взаимодействия между участниками образовательного процесса без личного присутствия, на расстоянии.

Положительные стороны дистанционного обучения:

- непрерывная обратная связь с педагогами;
- возможность исключения излишнего авторитаризма в организации педагогического процесса. Обеспечение демократического стиля отношений между учителем и учеником.
- создание комфортной для ученика образовательной среды;
- максимальный учет принципа инклюзивности в образовании и обеспечения равных возможностей получения образования для каждого ученика; [5, с с. 306]
- возможность заниматься в удобное для ребенка время в интересной форме;
- занятия проходят без личных контактов что снижает риск заболеваемости;
- одно занятие можно пройти несколько раз, и не нужно родителям за него доплачивать, они могут пользоваться материалом неоднократно;
- стоимость данных занятий, курсов, сравнительно мала, в отличие от очных встреч.

Отрицательные стороны дистанционного обучения:

- не каждому ребенку подойдет данный способ получения знаний;
- не каждый вид образовательной деятельности можно перевести в онлайн.

Анализируя положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения, все же можно смело сказать, что за этим будущее. Сейчас все больше и больше создается, и запускается онлайн продуктов для детей. Образовательные платформы, помогающие в обучении, которые в игровой форме помогают детям закрепить полученные знания в школе.

Мы приведем несколько примеров успешных направлений дистанционного обучения, которые на сегодняшний день пользуются огромным спросом среди родителей, и очень нравятся детям.

1. Иностранный язык. Что может быть лучше, изучения языка с носителем. Где и как можно получить знания? Нет, не поехать в страну, а изучать с помощью дистанционных уроков.
2. Дополнительная подготовка к школе. Не обязательно посещать центры, если есть возможность заниматься дома. Тем более, когда хороший детский центр имеет большой спрос.
3. Мастер-классы. Где дети учатся делать различные поделки по видео урокам, удаленно, используя подручные материалы.

Список направлений, с каждым этапом развития дистанционного обучения будет только расти. Такая инновация в дополнительном образовании расширит свои границы в течение ближайших нескольких лет. Внедрение дополнительного онлайн образования, заложит платформу для школы будущего. Потому что система образования постоянно изменяется и внедряет

новшества, помогающие детям получать качественное образование на всех этапах.

На сегодняшний день онлайн образование, только начинает свое развитие, но уже имеет положительные успехи. Все больше и больше людей выбирает такую форму обучения. В век цифровых технологий, когда дети, много контактируют с гаджетами, такая форма обучения станет гораздо удобней и привлекательней для ребенка. И важно создавать такие инфо-продукты, которые помогут детям, а не оттолкнут их.

Литература

1. Густырь А.В. Проблемы нормативного обеспечения и выбора базовой модели дистанционного образования // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. Сост. Овсянников В.И. - М.: РИЦ "Альфа" МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2015.

2. Демкин В.П., Можаева Г.В. Технологии дистанционного обучения. - Томск, 2016.

3. Краснова Г.А., Беляев М.И. С чего начать? Информационно - педагогическое обеспечение для дистанционного обучения. - М., 2016.

4. Можаева Г.В. Учебный процесс в системе дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. - 2014. - № 1. - С.11 - 17.

5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Использование современных информационных компьютерных технологий в организации образовательного процесса сельской малочисленной школы. / Азимут научных исследований: педагогика и психология. Том 8, № 1(26), Тольятти, 2019, с. 305-308

Джамиева М.С.
к.п.н, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ
dalgatovam@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются особенности воспитания эмоционально-творческой культуры ребенка старшего дошкольного возраста в музыкальной деятельности. Представлено теоретическое обоснование того, что музыкальная деятельность больше всего соответствует эмоциональной природе восприятия дошкольников и способствует эмоционально-творческому развитию детей.

Ключевые слова: эмоционально-творческая культура, музыкальная деятельность, дошкольный возраст, импровизация, музыкально-творческие проявления, креативность, творческий потенциал.

Жизнь в условиях динамично меняющейся реальности требует от личности умения быстро реагировать на происходящие изменения, искать и находить новые, соответствующие современным вызовам, неординарные креативные решения. Другими словами, сегодня уровень креативности и творческого потенциала является необходимым условием, социальной успешности личности. В связи со сказанным перед современной системой образования с особой остротой встает задача поиска эффективных путей, средств и методов активизации творческого потенциала личности, развития её эмоционально-творческой культуры.

В научных исследованиях эмоционально-творческая культура понимается, чаще всего, как интегративное качество личности, состоящее из способности личности к эмоциональному восприятию окружающего мира и реализации себя в разных видах творческой деятельности. Сущность эмоционально-творческой культуры состоит в выражении духовного развития личности, ее способности самореализовываться в различных видах творческой деятельности. Эмоционально-творческая культура предполагает формирование у личности умения искать новые пути, включаться в творческий поиск, обходить привычные представления. Ее целью является выработка у человека творческого, гармоничного взаимоотношения с окружающим миром.

Установлено, что важнейшим средством эмоционально-творческого развития личности является музыка, которая обладает невероятной силой эмоционального воздействия и более чем какой-либо другой вид искусства вызывает эмоциональный отклик. Музыка обладает способностью непосредственно отражать мир душевных переживаний человека, передавать многообразную гамму его чувств и настроений и, по мнению Л.С. Выготского, развивает у детей творческое воображение и фантазию, способность тонко чувствовать, остро реагировать, правильно оценивать все происходящее вокруг. Музыка является важнейшим средством самопознания, самовыражения и самоутверждения детской личности, способствует активизации психических процессов.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для реализации эмоционально-творческих проявлений ребенка. Это сензитивный период развития креативности и творчества. Однако, эмоционально-творческое развитие не происходит само по себе, оно требует грамотного педагогического сопровождения.

Использование музыки как средства эмоционально-творческого развития в условиях дошкольной организации должно быть направлено, с одной стороны, на развитие эмоциональной сферы ребенка, умения слушать и слышать музыкальное произведение, откликаться на него, сопереживать.

С другой стороны, эмоционально-творческое развитие предполагает организацию различных форм творческой деятельности детей, создание условий для выражения эмоциональных переживаний, полученных в процессе слушания музыки в разных видах детской деятельности.

В этой связи большое значение приобретают такие виды детской деятельности, как творческие игры, импровизации, создание специальных креативных ситуаций, стимулирующих ребенка к проявлениям творчества.

На наш взгляд большой воспитательный потенциал несет в себе идея ролевого включения детей в творческую деятельность, разработанная Е.А. Бородиной, Д.Б. Кабалевским, Е. М. Торшиловой, которая предполагает, что дети ощущают себя слушателями, композиторами, исполнителями, воображают соответствующую ситуацию и выражают её в конкретных видах деятельности. В процессе слушания музыкального фрагмента дети находят звуковые эффекты, эмоционально-выразительные жесты, интонации, придумывают ритмическое сопровождение.

Создание специальных креативных ситуаций, которые были бы для ребенка значимыми позволяет затрагивать «внутренние струны» личности, помогает раскрыть её эмоционально-творческий потенциал.

Очень эффективным методом эмоционально-творческого развития детей является музыкальная импровизация. Теоретические основы её использования в дошкольном возрасте разработаны в трудах Н.А. Ветлугиной, В.А. Алексеева, Н.Ф. Вишняковой, Г.С. Ригиной и др. Целью импровизации является активизация творчества детей. Дети не сразу начинают излагать хорошо оформленные музыкальные мысли, а учатся первичным навыкам импровизации, моделирования, комбинирования. Элементарные импровизации (двигательные, инструментальные, интонационно-речевые) и различные комбинации из них позволяют ребенку осваивать мир фантазий, изобретательности, находчивости. В процессе импровизации ребенок не скован никакими ограничениями и не боится ошибиться.

Очень полезно включать в образовательный процесс импровизационные типы заданий (упражнения, этюды, ситуации, композиции). В основе импровизации лежит творческое музыкальное мышление, которое реализуется на базе музыкального языка. Из единства образно-художественного и конструктивного мышления возникает и реализуется художественный замысел.

В дошкольном возрасте музыкально-творческие проявления детей выражаются в умении создавать простейшие песенные импровизации; комбинировать знакомые танцевальные движения, создавая новые варианты танцев; варьировать выразительные движения, интонацию голоса для передачи различных игровых образов на основе наглядных пространственных моделей; спонтанно музицировать на детских музыкальных инструментах.

По выражению Б.М. Теплова, музыка является «эмоциональным

познанием» и дает ни с чем не сравнимые возможности для развития эмоциональной сферы человека, в особенности в детстве. Теоретически доказано и практически подтверждено, что музыкальная деятельность больше всего соответствует эмоциональной природе восприятия дошкольников и способствует эмоционально-творческому развитию детей. Б.М. Теплов также отмечал необходимость раннего вовлечения всех детей в творческую деятельность, что важно и для художественного, и для общего их развития.

Музыкальная деятельность дошкольников – это различные способы и средства познания детьми музыкального искусства. В музыкальном воспитании дошкольников выделяют следующие виды музыкальной деятельности: восприятие; исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах); творчество (песенное, танцевальное, игровое); музыкально-образовательная деятельность (О.П. Радынова).

И.Н. Вохмякова считает, что процесс воспитания эмоционально-творческой культуры детей дошкольного возраста на основе музыкальной деятельности включает такие компоненты, как: активизация творческих проявлений детей, предполагающая смещение педагогических акцентов с заучивания известного музыкального репертуара на творческое продуцирование музыкальных идей; моделирование элементов музыкального языка, предполагающего формирование «словаря» слуховых представлений и обучение первичным навыкам комбинирования, импровизации и варьирования [1, с.12].

Несомненный интерес представляет метод «моделирования художественно-творческого процесса или сочинения уже сочиненного» Л.В. Школяр, который автор выделяет как основополагающий в творческом развитии детей. Данный метод позволяет организовать работу с детьми таким образом, что практически любой вид музыкальной деятельности каждый раз создает у них ощущение появления на свет музыки и нового открытия. Такой подход осуществляется на музыкальных занятиях в дошкольной организации в процессе различных видов моделирования музыкально-выразительных средств.

Проблема эмоционально-творческого развития детей средствами музыки давно и плодотворно рассматривается за рубежом. Широкую популярность получили музыкально-педагогических системы Золтана Кодаи, Карла Орфа, Ш.Судзуки и др.

Венгерский композитор Золтан Кодаи считал, что воспитание человека не может быть полным без музыкального воспитания. Главным в музыкальном воспитании он считал пение и записывание мелодии по слуху. В основе системы З. Кодай лежит развитие национальной певческой культуры. Им выделены четыре элемента, которые отличают музыкального человека от немузыкального: развитый слух, развитый интеллект, развитые чувства и развитые руки.

Система музыкального воспитания, созданная немецким композитором К. Орфом, основана на развитии детского творчества. Им придумана система

музыкального воспитания, которая, как и система русского композитора Д. Кабалевского, рассчитана не на избранных, не на имеющих специальную музыкальную подготовку, а на всех детей. Её суть в развитии творческой фантазии, в элементарном музицировании. В игре на простейших, в основном, ударных, шумовых музыкальных инструментах. В движении под музыку. В инсценировании детских песенок и сказок. То есть в том, что дети особенно любят и делают с удовольствием.

Замечательный итальянский педагог Мария Монтессори тонко чувствовала детскую психологию и понимала, что музыка является важной составляющей воспитания. Она обратилась к системе музыкального воспитания К. Орфа, которая была ей ближе всего. При этом она внесла в систему Орфа некоторые оригинальные черты. Две жизнеспособные системы подпитывали одна другую. Монтессори считала самой важной задачей родителей — организовать для ребёнка развивающее пространство. Чтобы всё, что ему нужно, было под рукой. Музыкальные инструменты, рекомендованные Карлом Орфом, лежали перед ребёнком, и в нужное для него время он сам выбирал тот, который ему больше нравится.

В Японии широкую популярность получил метод Шиничи Судзуки, построенный на признании ведущей роли исполнительства (коллективное обучение детей игре на скрипке). В методе Ш. Судзуки с уверенностью можно выделить три момента: все дети музыкальны, путь к успеху- любовь к детям, главные учителя – родители. Цель музыкальных занятий с детьми он определил так: «Моя задача не воспитать музыканта, а через музыку воспитать хорошего, благородного человека».

Таким образом, мы можем заключить, что проблема формирования эмоционально-творческой культуры подрастающего поколения средствами музыки является одной из важнейших. Большое значение в данной работе играют начальные периоды становления личности, в частности – дошкольный возраст. В исследованиях, проведенных в нашей стране и за рубежом, накоплен интересный научно-педагогический опыт использования музыки в образовательной работе с детьми, формировании основ эмоционально-творческой культуры личности, однако он не всегда в полной мере реализуется в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Литература

1. Вохмякова И.Н. Воспитание эмоционально-творческой культуры детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкальной деятельности: автореф. канд. дисс. Екатеринбург, 2002.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей. В 2 т. М., 1997.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 2003.
5. Эмоциональное развитие дошкольника /Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение,1985. -278 с.

Иванова Е.Ю.
МДОУ детский сад №7 "Елочка" г.о.Подольск
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
antonova28072007@mail.ru

АВТОРСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются вопросы создания и использования напольных и дидактических игр, созданных детьми совместно с педагогами для обогащения образовательной среды детского сада.

*Ключевые слова**:** авторские игры для дошкольников; дидактическая игра; подвижная игра; развивающая образовательная среда; дошкольное образование.*

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развитии. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игр, которую считают ведущей деятельностью дошкольника.

Чтобы игра не только радовала, но и обучала ребёнка, создаются специальные пособия. Дидактические игры – это метод работы с детьми в форме специальных развивающих занятий, являющихся способом активного обучения. Основу таких игр составляет развитие познавательной сферы ребенка. Системы дидактических игр впервые были разработаны известными педагогами в сфере дошкольного воспитания Ф. Фребелем и М. Монтессори. Ф. Фребель считал, что дети дошкольного возраста лучше всего усваивают материал в практической деятельности, преподносимой в игровой форме и уделял ей особое внимание [1]. Дидактические игры для дошкольников – это одновременно и игра, и обучение. У ребенка в процессе такой деятельности развиваются психические процессы и формируются личностные особенности. Дидактические игры воспитывают в дошкольниках нравственные качества, чувство справедливости, способствуют развитию речи детей, усвоению знаний, развивают познавательные умения. Мы считаем, что ребёнок, играя, учится, и что в игре за несколько минут он усвоит столько, что иным способом не выучит и за час.

Согласно теории Марии Монтессори, ребенок должен находиться в центре, а вокруг него необходимо подготовить среду [4]. А образовательная среда — это комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном учреждении согласно ФГОС ДО [6]. Образовательную среду для современного ребенка, соответствующую его возрастным особенностям и потребностям современного мира, необходимо обогащать согласно современным тенденциям.

Учитывая это, мы пришли к мнению, что необходимо преобразование игровой среды нашего дошкольного учреждения. Обновление игровой среды привело нас к использованию различных развивающих игр и созданию авторских игр педагогами и воспитанниками детского сада № 7 «Елочка».

Дети старшего дошкольного возраста, принимая партнерское участие в создании игр и дидактических пособий, чувствуют себя равными с взрослыми, их поведение становится более серьёзным и осмысленным. Участвуя в создании игры для детей младшего дошкольного возраста, они стараются применить все свои навыки и умения, предлагают интересные сюжеты и игровые ситуации. Данная творческая работа раскрепощает ребёнка; позволяет ему почувствовать себя личностью, дают ему уверенность в том, что его опыт достоин внимания и обсуждения; развивает в нём наблюдательность ко всему происходящему.

Созданные совместно с детьми и для детей игры «превращаются» в элемент развивающей среды детского сада. Рассмотрим три авторские игры.

1) Дидактическая игра по развитию речи Лэпбук «Одежда» был придуман и изготовлен нами для детей второй младшей группы. Именно в это время дети знакомятся с видами одежды, обуви и головных уборов, и проводят связь между одеждой и временами года. Основной целью игры является классификация одежды по временам года. Открывая первую страницу, мы видим большой шкаф с зеркалами, который состоит из трех отделений. Открывая верхний ящик шкафа, мы видим шапки, кепочки, шляпы – всё это объединено в подгруппу «головные уборы на разные времена года», а также перчатки и варежки. Открывая нижний ящик шкафа, мы видим сапожки, ботинки, туфли, коньки – все это объединено в подгруппу «обувь на разные времена года». Открывая средние дверцы шкафа, мы видим куртки, пальто, платья, штаны, шорты, кофточки, футболки – все это объединено в подгруппу «одежда на разные времена года». Можно проводить такие дидактические игры, как: «Чего не стало», «Назови, что оденем летом», «Что одеть зимой», «Одень Таню», «На прогулку с Машей».

Дети совместно с педагогом (или впоследствии – самостоятельно), в игровой форме открывая следующую страницу лэпбука, видят, как меняется одежда детей по временам года. Все признаки времен года в виде съёмных фигурок из фетра (листья, снежинки, цветы, капли дождя и прочие), спрятаны закрытыми окошками, под объемными атрибутами страницы.

На следующей странице лэпбука мы видим ребенка в своей комнате в домашней одежде. Интерьер комнаты ребенок может менять по своему усмотрению, называя все предметы. Съёмные фигурки позволяют играть в дидактические игры «Один и много», «Что изменилось», изучать с детьми геометрические фигуры.

После изучения всех страниц лэпбука дети получают представление о явлениях природы, знакомятся с предметным окружением, обобщают знания

об одежде (головные уборы, обувь, одежда по сезонам), её предназначении, понимают, как меняется одежда по временам года. Так же для детей первой младшей группы данный лэпбук поможет закрепить последовательность одевания.

Лэпбук занял свое место в природном уголке. Дети могут самостоятельно играть с ним: как один ребенок может собрать свою куклу на прогулку, так и группа друзей может прийти в гости к другу на день рождения.

2) Следующая дидактическая игра – "Кубидром в саду" для детей от 3х лет. Она создана по технологии «Кубики историй» в переработке У.И. Крюгера и Е.Л. Кудрявцевой ([2], [3]), и доработана нами вместе с детьми. В игре используются цветные кубики с гранями от 3 до 5 см, сюжетные картинки с изображением овощей (фруктов), определения формы, местом произрастания, инвентарем по уходу за растениями, вкусовыми эмоциями и картинки со способами приготовления блюд.

Целью игры является развитие логического, креативного мышления, внимания, памяти (зрительной), пространственного представления, смекалки и сообразительности.

В игре участвуют до 10 детей (по желанию детей) и один водящий взрослый. Водящим может быть тот, кто знает правила игры, даже ребёнок. Все кубики высыпаются на свободную поверхность. Каждый выбирает себе понравившейся ему кубик. По считалочке определяется, кто первый вступает в игру. Игра всегда начинается с картинки объекта (овоща, фрукта, гриба, ...), а сам рассказ всегда начинается со слов «Однажды вырос/ появился на свет/вылупился …».

Один из вариантов игры – «последовательная цепочка». Дети достают из чудесного мешочка по одному кубику, где на каждой грани кубика картинки взаимосвязаны между собой. После того как водящий определит первого участника, начинается игра со слов «Однажды вырос (огурец)». Затем, рассматривая картинки на гранях кубика, ребенок рассказывает, что огурец растет на грядке, он овальной формы. Чтобы он хорошо рос, мы его поливали из лейки, огурец можно консервировать, а на вкус он сладкий.

Другой вариант игры – с «непоследовательной цепочкой». В этом случае варианты картинок на кубиках между собой не связаны (огурец-круглый-растет на дереве). Дети достают из чудесного мешочка по одному кубику. После того как водящий определит первого участника, начинается игра со слов «Однажды вырос (огурец)». Затем, рассматривая стороны кубика, ребенок рассказывает, что огурец растет на дереве, он треугольной формы, что ухаживали за ним при помощи грабель, что он кислый и мы его запекли в духовке. Дети, поняв, что цепочка логически не последовательна, самостоятельно (или с помощью взрослого) составляют правильную цепочку, с подбором правильных картинок на других кубиках.

Возможен вариант использования кубика без картинок для составления ребенком своей логической цепочки, путем приклеивания выбранных им картинок, либо их рисованием.

Игра "Кубидром в саду" прошла апробацию в 2018г. на международной презентационной сессии игропрактиков и игротехнологов в г.Салоу (Испания) и была рекомендована ко внедрению в дошкольном, дополнительном и семейном образовании, начальной, средней и старшей школе.

3) Также мы работаем над созданием различных напольных игр-ходилок, направленных на развитие познавательной и двигательной активности через формирование представлений об окружающем мире у дошкольников [5]. Они интересны тем, что дети в процессе игры встречаются с различными трудностями, выполняют задания, идут друг за другом по игровому полю, внимательно двигаясь и соблюдая созданные совместно правила игры.

Игра-ходилка для малышей «Во саду ли, в огороде» создана нами с детьми подготовительной группы. Её основной целью является закрепление знаний о фруктах, ягодах и овощах, растущих в саду (огороде). В состав данной игры входит: игровое поле, черный ящик с загадками, кубик для подбрасывания с количеством ходов. Наполнение поля овощами (фруктами, ягодами), зависит от темы, которую необходимо закрепить. И загадки в черном ящике также можно менять в зависимости от темы.

В игре принимают участие 3-5 игроков, и для начала водящий, который уже знает правила. Далее игра может продолжаться самостоятельно (в зависимости от возраста игроков).

Правила игры-ходилки «Во саду ли, в огороде». Для начала игроки определяют, кто будет ходить первым, бросив кубик (у кого число очков выпадет больше тот и начинает первый ходить). Путешествие начинается от дерева, поэтому все игроки в начале игры становятся на дерево. Игроки бросают кубик по очереди и продвигаются вперед по игровому полю на столько ходов, сколько очков выпало на кубике. Передвигаться необходимо по геометрическим фигурам. Когда игрок попадает на черный круг, он делает назад несколько шагов (1-2), когда игрок попадает на черный квадрат с красным вопросительным знаком, ему достается вопрос (загадка) из черного ящика – необходимо отгадать эту загадку и собрать с игрового поля тот овощ (фрукт, ягоду), который он угадал. Эта загадка больше уже не помещается в черный ящик, игра снова продолжается. На пути участников возникают препятствия, которые отправляют их на несколько клеток назад или на вопросы из черного ящика. Побеждает тот, кто первым дойдет до финиша (корзинки) и принесет туда свой овощ (фрукт, ягоду).

Дидактические игры, разрабатываемые совместно с детьми, представляют собой многоплановое, сложное педагогическое явление: это и игровой метод обучения детей дошкольного возраста, и форма обучения, и

продуктивная деятельность, и средство развития воображения и творческого мышления, и личности ребёнка, и самостоятельная игровая деятельность.

Используя авторские, созданные совместно с детьми дидактические игры, мы убедились в том, что они дают детям большой заряд положительных эмоций, и радость от игровой деятельности со своими же играми переходит в радость учения.

Литература

1. Волобуева, Л. М. Фридрих Фребель. Будем жить для своих детей / Л. М. Волобуева – М., 2001 – 270 с.

2. Кудрявцева Е.Л., Крюгер У.И. Игра "Кубидром". - Уфа: изд-во "Диалог", 2018. - Серия "Игротека "Дети мира"

3. Кудрявцева Е.Л., Мазунова Л.К., Мартинкова А.А., Зеленина Т.И. Человек играющий: настоящее и будущее системного образования. Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 5. С. 4-17.

4. М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

5. Степаненкова Э.Я. Сборник подвижных игр для детей 2 - 7 лет. - М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2013г.

6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

Каченовская Л.А.

старший воспитатель ГБОУ ШКОЛА № 1517, г. Москва.

lid.kachenovskaya@yandex.ru

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ ОБЩЕСТВА

В статье сделан содержательный анализ понятия «духовно-нравственное развитие детей дошкольного возраста», показано значение периода дошкольного детства в духовно-нравственном становлении личности, раскрыта специфика духовно-нравственного развития на ступени дошкольного возраста.

Ключевые слова: Духовно-нравственное развитие, духовно-нравственные ценности, дети дошкольного возраста.

The article is devoted to the problem of spiritual and moral development of preschool children. The article makes a meaningful analysis of the concept of "spiritual and moral development of preschool children". The significance of the period of preschool childhood in the spiritual and moral development of the individual is shown. The author reveals the specifics of spiritual and moral development at the stage of preschool age.

Keywords: Spiritual and moral development, spiritual and moral values, preschool children.

Важнейшей общественной задачей является приобщение подрастающего поколения к духовно-нравственным и культурным ценностям. Качество реализации данной задачи определяет будущее общества, его материальный и духовный потенциал, перспективы развития.

К сожалению, сегодня одной из реалий общественной жизни становится кризис духовности. Особую тревогу вызывает тот факт, что влиянию данного кризиса подвержены наши дети. Сегодня у них пропадает способность к конструктивному общению, сочувствию, сопереживанию, сорадованию и взаимопомощи.

Мы считаем, что одной из причин, провоцирующих данную ситуацию, является недостаточная разработанность комплексной системы духовно-нравственного образования подрастающего поколения на всех этапах его развития.

Разработка такого документа как «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009г.) [3] при всех её достоинствах, ориентирована только на детей школьного возраста. А ведь давно доказано, что фундамент нравственного становления личности закладывается на этапе дошкольного детства. Это важнейший период личностного становления и впечатления, полученные ребенком в данном возрасте оказывают неизгладимое впечатление и сильнейшее влияние на всю последующую жизнь человека!

В тоже время, дошкольный возраст – специфический период, характеризующийся высокой эмоциональностью, открытостью новым впечатлениям, непосредственностью, колоссальным развивающим потенциалом. Следовательно, необходим учет этих особенностей в духовно-нравственном развитии детей данной возрастной группы. Поэтому духовно-нравственному развитию личности необходимо уделять внимание, начиная с дошкольного детства путем включения дошкольного возраста в систему духовно-нравственного воспитания и обеспечения преемственности на последующих уровнях современного отечественного образования.

В связи со сказанным, нами сделана попытка определения специфики данного этапа в духовно-нравственном становлении личности, поиска путей приобщения детей к духовно-нравственным ценностям общества.

Мы ставили перед собой задачу определения содержания духовно-нравственного воспитания детей на этапе дошкольного детства с учетом специфики и потенциала возраста и задач духовно-нравственного воспитания, сформулированных к Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Для начала считаем необходимым выделить направления исследований, в данной области, касавшиеся младших школьников, так как этот возраст является самым близким к дошкольному.

Так, например, О.А. Воронова определяет духовно-нравственное воспитание младшего школьника как «Педагогически направляемый процесс приобщения ребенка к высшим духовным человеческим ценностям через познание их смысла как личностно значимого, а также развитии потребности жить нравственно в соответствии с этими ценностями» [2, с. 31].

В школе, согласно определению Е.В. Бондаревской [1], духовно-нравственным воспитанием подростков является деятельность, направленная на овладение детьми общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение.

Анализ исследований по проблеме свидетельствует о недостаточной её разработанности в сфере дошкольного образования. Духовно-нравственное развитие дошкольников изучалось с точки зрения религиозного воспитания (О.С. Барило (1999), Л.П. Гладких (2005), О.М. Потаповская (2015), А.Н.Сидорова (2009).

В светском образовании духовно-нравственное развитие дошкольников рассматривается в узких направлениях.

Ю.Ю. Незнаева (2015) [5] рассматривала формирование духовно-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. Автор уточняет содержание понятия «духовно-нравственная сфера детей старшего дошкольного возраста», под которым подразумевается внутренний мир дошкольника, заключающий в себе духовно-нравственные ценности, душу, нравственные нормы, качества, переживания и чувства.

Л.Д. Короткова (2008) [4] посвятила исследование авторской дидактической сказке как средству духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. В своем исследовании автор рассматривает в содержании духовности дошкольников ценностные ориентиры и смыслы, готовность и способность осуществлять реальные дела

в окружающем мире. Заметим, что четкого определения понятиям «духовно-нравственное воспитание» или «духовно-нравственное развитие» автор в своем исследовании не представляет.

С.И. Утакаева (2005) [7] изучала формирование духовно-нравственных ценностей в рамках преемственности у старших дошкольников и младших школьников. Однако в данном исследовании с нашей точки зрения детям дошкольного возраста уделяется мало внимания.

Авторы по-разному определяют содержание работы по духовно-нравственному воспитанию. Так, например, Л.Д. Короткова в своей работе придает особое значение в духовно-нравственном воспитании дошкольников воспитанию таких качеств, как совестливость, порядочность, незлобие, самоотверженность, сочувствие и переживание, воля, послушание, патриотические чувства, мужество, справедливость.

Ю.Ю. Незнаева уделяет внимание развитию у дошкольников эмоционального отношения к ценностям, формированию контроля за своими поступками и развитию способности познавать духовные знания, что в свою очередь, должно обеспечить осознание духовно-нравственных ценностей. В своем исследовании автор определяет содержание духовно-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста формированием следующих качеств: стремления к самосовершенствованию, чувства совести, способности соблюдать обязательства по отношению к окружающему миру, следовать моральным нормам, умению оценивать нравственность своих и чужих поступков, осознания ценности человеческой жизни, желания чтить традиции духовной и культурной жизни поколений; нравственного отношения к природе и окружающим людям, уважения к труду других людей; потребности в изобразительной деятельности; чувства любви к Родине, ответственности, интереса к отечественной культуре, уважения и терпимости к своим землякам.

С.И. Утакаева связывает становление системы ценностей с личными потребностями ребенка дошкольного возраста. Автор характеризует период старшего дошкольного возраста приближением к осознанию своей роли как существа культурного, и выделяет в детях способность к осознанию таких ценностей, как материальная и духовная культура, народ, родина, общество, государство.

В содержании работы по формированию ценностных ориентаций у дошкольников исследователь уделяет внимание развитию организованного поведения; опыту совместной практической деятельности; формированию интереса к общественно-направленной трудовой деятельности; формированию дружеских взаимоотношений; формированию инициативы, активности и самостоятельности.

Установлено, что применительно к младшему школьному возрасту духовно-нравственное воспитание понимается как «Педагогически направляемый процесс приобщения ребенка к высшим духовным

человеческим ценностям через познание их смысла как личностно значимого, а также развитии потребности жить нравственно в соответствии с этими ценностями» [2, с. 31]. Однако для дошкольного возраста нет единого определения духовно-нравственного воспитания и развития. При этом понимание содержания последнего также у разных авторов разное. Но есть и общие для всех исследователей направления в содержании духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста: это формирование нравственных качеств, освоение нравственных норм и формирование ценностных ориентаций.

Рассмотрим более детально указанные выше направления и начнем с формирования нравственных качеств. В данной области считаем первоочередным и необходимым обратиться к механизму формирования нравственных качеств, описанному С.А. Козловой и Т.А. Куликовой. Авторы доказали, что формирование нравственного качества происходит при условии наличия следующих компонентов: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество. Заметим, что отношение и мотивы находятся в области ценностных ориентаций ребенка. И само нравственное качество, приобретенное дошкольником в рамках данного механизма, является не чем иным, как ценностью для ребенка.

То же можно сказать и про освоение нравственных норм. Потому что любая нравственная норма для ее соблюдения и интериоризации должна быть изнутри подкреплена именно нравственным качеством, иначе это будет только внешнее проявление, которое ничего не имеет в своей основе. Следовательно, в освоении нравственных норм, ребенок тоже должен опираться на систему ценностей.

Таким образом, мы подходим к тому, что все три вышеуказанные направления имеют в своем основании формирование у дошкольников духовно-нравственных ценностей. А значит, процесс духовно-нравственного развития дошкольника должен быть неразрывно связан с формированием у детей духовно-нравственных ценностей. Исходя из вышесказанного, духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста мы будем рассматривать как процесс приобщения детей к духовно-нравственным ценностям.

Специфика дошкольного возраста в направлении духовно-нравственного воспитания основана, в первую очередь, на том, что в дошкольном детстве одним из направлений сенситивности развития является эмоциональное развитие ребенка. Для взрослых главной опорой в формировании ценностных установок дошкольника должно стать эмоциональное восприятие ребенком окружающего мира, так как ребенок воспринимает его (мир), прежде всего, с позиции собственных эмоций, а не с позиции интеллекта.

Вокруг эмоциональной сферы дошкольника выстраивается формирование личности в целом и происходит развитие психических процессов, в том числе, интеллектуальное развитие. У детей на основе эмоционального отношения к окружающему происходит развитие познавательного интереса. Это является немаловажным для приобщения к духовно-нравственным ценностям, т.к. духовность предполагает не только позитивное отношение к происходящему вокруг, но и стремление это понять, обогатиться новыми знаниями.

Таким образом, в основе приобщения дошкольников к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям лежат четыре основополагающих условия, необходимые для духовно-нравственного развития ребенка-дошкольника: развитие эмоциональной сферы, развитие познавательного интереса, развитие волевой сферы, целенаправленное систематическое участие взрослого.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Духовно-нравственная культура – основа становления российской идентичности молодежи/ Е. В. Бондаревская // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. - С. 3-9
2. Воронова О.А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. /Ольга Александровна Воронова. Иркутск, 2006.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009.
4. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008.
5. Незнаева Ю.Ю. Формирование духовно-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2015.
6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании//История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. /Под ред.С.Ф. Егорова. М.,2000.
7. Утакаева С.И. Преемственность в формировании духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников и младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006.

Козырева Н.А.
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
KozyrevaNA@mgpu.ru

МОДЕЛИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ИГРОВОЙ МЕТОДИКЕ «ТЕРЕМОК СКАЗОК» С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ

В статье описаны возможности применения игрового набора «Теремок сказок» в коррекционной работе с детьми с различными видами нарушений в развитии: умственной отсталостью, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, ринолалией, дислалией, нарушениями речи и слуха.

Ключевые слова: дошкольники; коррекционно-развивающие игры; развитие речи; Теремок сказок; игры для коррекции РАС; ТРИЗ-технологии.

Развитие связной речи дошкольников с ОВЗ имеет особое значение, поскольку позволяет диагностировать уровень развития высших психических функций, умственного и речевого развития детей. Основу коррекционных занятий с дошкольниками обычно составляют дидактические игры. Игровая деятельность способствует формированию произвольности психических процессов, в условиях игры дети лучше запоминают инструкцию, образцы действия.

Инновационным направлением развития связной речи и мышления детей с ОВЗ является применение ТРИЗ-технологий (И.Н. Крохина [6], Р.А. Лукашенкова [2], Е.В. Ануфриенко [1]).

В игровом наборе «Теремок сказок» и разработанных методиках его применения мы совмещаем все эти направления, что позволяет использовать его в коррекционной работе для детей с различными видами нарушений в развитии. «Теремок сказок» сочетает в себе элементы сенсорного обучения и интеллектуального развития на фоне эмоционального восприятия детьми игровых заданий, связанных с известными дошкольниками сказочных сюжетов и героев. Опишем те конструктивно-психологические особенности игрового набора, которые позволят его эффективно использовать в коррекционной работе.

1) В состав набора «Теремок сказок» входят 12 плотных картонных карточек размером А5 каждая, с двух сторон которых нарисованы сюжеты известных дошкольникам сказок («Колобок», «Три поросенка», «Заячья избушка», «Кот, Лиса и Петух», «Красная Шапочка», «Маша и Медведь»), и 18 плотных картонных вкладышей, на которых также с двух сторон нарисованы герои этих сказок [4].

2) В карточках выполнены отверстия в виде определённых геометрических форм (круг, квадрат, треугольник) двух размеров (маленькие

и большие) на месте одного из героев. Вкладыши с героями сделаны также в виде этих геометрических форм, поэтому их можно вкладывать в отверстие сюжетной картинки. Это позволяет проводить с детьми анализ воспринимаемого предмета и обучать сравнительному описанию двух предметов.

3) Изображенные на картинках сюжеты из сказок подобраны таким образом, что в комплекте игры содержатся разнохарактерные образы героев. Герои на картинках и на вкладышах изображены в двух-трех эмоциональных состояниях (угрожающие, плачущие, испуганные, убегающие, спокойные, радостные). Это позволяет развивать эмоциональный интеллект детей и создавать различные новые сюжеты, в которых дети будут прорабатывать проживать свои эмоции через создание для своих героев, соответствующих эмоционально окрашенных ситуаций.

4) При вкладывании вкладыша с героем в отверстие карточки в сюжете может оказаться любой герой – как тот, который присутствует в сказке, так и новый. Например, Лиса может попасть в сказку «Три поросенка», а Колобок – в «Заячью избушку». Так специально закладывается видимая «неправильность» – ведь в сказку может войти «чужой» герой. Когда ребенок замечает эту формальную «неправильность», противоречие «старому сюжету», создаётся возможность поэкспериментировать с сюжетом, придумать новые причинно-следственные связи в данной ситуации, проявить своё творческое мышление и рассказать новую сказочную историю [4]. Для детей с РАС, ЗПР или умственной отсталостью это противоречие может стать диагностическим критерием, поскольку они его сначала не замечают.

5) В «Теремке сказок» используются доступные для восприятия дошкольников методы активизации творческого мышления в игровой форме: приемы фантазирования Дж. Родари, эмпатия, типовые приемы фантазирования по ТРИЗ [4]. Алгоритмы применения этих приёмов в доступной для детей форме описаны в игровом задании, как и специальная помощь взрослого (педагога, родителя) для правильного применения приёма.

Крохина И. Н. и Измайлова Е. И. используют игровой набор «Теремок сказок» для работы с детьми с нарушениями речи [6]. Они описывают решение следующих задач: развитие у детей целенаправленного сенсорного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета; формирование установки на использование фразовой речи при ответах на вопросы логопеда; овладение необходимыми лексико-грамматическими средствами; формирование связного развёрнутого высказывания; подготовительная работа к сравнительному описанию двух предметов.

Опираясь на их практический опыт, а также опыт специалистов детского сада № 288, г. Москва (Е.В. Козлова), АНО ЦДПО «Веста», г.Сургут (Н.Н. Киосе), нами были разработаны модели применения игрового набора

«Теремок сказок» в коррекционной работе с детьми различных видов ОВЗ: расстройствами аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью, ринолалией, дислалией, нарушениями речи и слуха. Приведем некоторые направления коррекционной работы по этим моделям.

Одним из важнейших проявлений РАС у детей являются нарушения развития речи. В первую очередь расстройства речи захватывают ее коммуникативную функцию, т.е. ребенок не использует речь, как инструмент социального взаимодействия. Игровые задания с «Теремком сказок» позволяют установить эмоциональный контакт ребенка со взрослыми и сверстниками через игровую предметно-практическую деятельность с приятными героями сказок, обогатить эмоционально-волевую сферу ребенка через принятие им новых социальных ролей. При внесении ребенком в игру новых социальных смыслов путём самостоятельного придумывания новых сюжетов и переживании приятных эмоций во время творческого процесса можно добиваться адекватной эмоциональной реакции в ситуации взаимодействия со взрослым и сверстниками, установления доверия.

Другой особенностью развития детей *с РАС* являются нарушения сенсорного восприятия окружающего мира. Игровой набор «Теремок сказок» включает в себя карточки с сюжетами и вкладыши с героями, которые необходимо совмещать в процессе работы. Это задействует моторику ребенка, тактильные ощущения и визуальное восприятие при получении им новой сенсорной информации, и позволяет решать следующие задачи:

1. Развивать мелкую моторику, координацию, пространственную ориентацию, совершенствовать навыки дифференциации наглядного материала и начального конструирования.

2. Развивать познавательные и психические процессы: восприятие (формы, размеров, целостного сюжета), памяти, внимания, мышления, воображения, пространственно-временных представлений.

3. Уточнить и закрепить предметный словарь детей.

4. Научить удерживать внимание детей до конца игры и рассказа.

5. Научить детей действовать совместно и по очереди.

У детей *с ЗПР* наблюдается незрелость моторики, нарушение регуляции движений, недостаточная координация и четкость непроизвольных движений, трудность переключения и автоматизации, быстрая утомляемость. Затруднено смысловое запоминание, пространственная ориентировка также заметно страдает по сравнению с нормально развивающимися детьми. Но у них имеется интерес к предметно-манипулятивной и игровой деятельности, они ярко выражают эмоции.

Для детей этой нозологической группы запланированы увлекательные игры на поиск героев сказок (на вкладышах) и возвращение их в свои сказки (карточки), что предполагает многократное переворачивание карточек и

попытки вставить вкладыши в соответствующие отверстия карточки (при этом происходит знакомство с формами и размерами фигур). Это позволяет нам развивать мелкую моторику ребёнка, произвольность и переключаемость внимания, обучать навыку выделения признаков предмета, формировать пространственные представления на плоскости. В каждом задании создаются игровые проблемные ситуации с героями, и ребёнок должен делать свой выбор и его обосновывать, рассказывать педагогу, что влечёт за собой развитие речи и словесно-логического мышления. Такая игровая актуализация знаний детей о сказках способствует развитию мотивации к познавательно-исследовательской деятельности, развитию эмоционально-волевой сферы и интеллектуальных способностей дошкольников с ЗПР.

Для детей с *лёгкой умственной отсталостью* характерны слабоустойчивое внимание (его трудно привлечь, и дети легко отвлекаются), скудность представлений, нарушены все виды памяти, часто отмечается нарушение речи. Для них предусмотрены игровые задания с набором «Теремок сказок», предполагающие работу с формами (фигурами) вкладышей и отверстий в карточках, работу с их размерами, работу со счётом (герои, подходящие карточки), работу с содержанием изображенных сюжетов сказок и описанием героев, работу с логической цепочкой причинно-следственных связей при появлении в сказке «чужого» героя, работу с эмоциями героев и ребёнка. Это позволит развить произвольное внимание ребёнка, память и мышление ребёнка, развить речь и навыки социализации.

Распространенным речевым нарушением дошкольников является *дислалия.* Она влияет на коммуникативные способности ребенка, поскольку дети с нарушениями речи испытывают сложности в общении. Для развития фонематического восприятия и формирования артикуляторных умений и навыков составлен ряд игровых заданий с использованием изображенных на карточках и вкладышах «Теремка Сказок» героев, предметов и ситуаций Задания направлены на постановку, автоматизацию и дифференциацию различных звуков, а также на развитие фонематического слуха и четко поставленной речи. А для раскрытия индивидуальности ребенка, формирования чувства коллективизма и взаимопонимания используются игровые задания на сочинение новой сказки в мало группе детей, когда в отверстие карточки «случайно» попадает чужой герой. Дети могут продолжать историю, рассказанную до них, добавляя в неё свои карточки или вкладыши с героями. А помогают им в раскрытии творческих способностей игровые задания, в которые «вложены» алгоритмы применения приемов фантазирования Дж. Родари («бином фантазии», путешествие героя по сказкам, творческое комбинирование), и типовых приемов фантазирования по ТРИЗ (прошлое – настоящее – будущее, динамичность, копирование, «наоборот», деление – объединение, принцип предварительного действия)».

Для детей *с ринолалией* также разработаны игровые задания с набором «Теремок сказок», предполагающие развитие связной речи, логики, воображения, творческого образного мышления на основе изучения элементов ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач) на доступном для ребенка уровне, а также развитие коммуникативных функций ребёнка, эмоционально-волевой и познавательной сферы. Они также помогут детям устранить носовой оттенок, развить слоговой ритм, слуховое внимание, откорректировать произношение сонорных, развить речевой выдох и силу выдоха.

Например, игра *«Три поросёнка»*.

Оборудование: 3 карточки, на которых изображены дома поросят из сказки «Три поросёнка», и вкладыши с поросёнком, волком. Затем добавляются вкладыши с другими героями.

Задача: развитие речевого выдоха, развитие слогового ритма, развитие воображения и связной речи ребёнка.

Инструкция: Педагог просит ребенка повторить за ним "Волк воет: ву-вуву-ву-ву", каждый слог обозначается ударом по столу. Затем ребёнку предлагается играть роль Волка, сделать глубокий вдох и медленный, сильный выдох, пытаясь «уронить» дом поросёнка. И так повторяем по очереди, по каждой карточке, регулируя силу выдоха в зависимости от вида домика Поросёнка. Затем педагог предлагает ребёнку выбрать другие вкладыши с героями, которые будут помогать или волку, или Поросятам. И, с учетом выбора ребёнка, формулирует новые задания для развития слогового ритма и речевого выдоха. Ребёнок должен придумать новую историю про трёх поросят, в которых действуют все выбранные им герои, сопровождая свою историю пением или воем героем, и в нужные моменты сказки правильно «дуть» на домики поросят.

Игровые задания с набором «Теремок сказок» в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОНР первой группы, решают такие задачи как: постановка речевого дыхания, развитие фонематического слуха, подготовка мышц к произношению звуков, мотивация ребёнка к разговорной речи, развитие лексики. Они имеют направленность на раскрепощение ребёнка, на мотивацию к общению, на развитие коммуникативных навыков. В них ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, что также благоприятно влияет на развитие коммуникативной сферы.

Глухие и слабослышащие дети обладают рядом особенностей восприятия окружающего мира, в частности наблюдается низкая скорость восприятия и узнавания предметов, неполноценность их наглядного мышления по сравнению со слышащими детьми, замедленное формирование подражания, а также затруднения при выборе по образцу. И, несмотря на это, коррекционная работа в игровой форме возможна, хотя сложность руководства игрой состоит в том, что возможность обогащения её с помощью

речи ограничена. Педагог раскладывает перед ребёнком с нарушением слуха набор карточек и вкладышей. Задача ребёнка - сделать выбор, а именно самому выбрать персонажа или несколько персонажей, выбрать любую картинку (место действия) или несколько разных картинок, придумать свою собственную невероятную историю. Здесь должна заработать фантазия ребёнка, возможно, с помощью педагога. При проведении игр у ребёнка появляется желание узнать следующий шаг в развитии событий истории, интерес угадать сюжет, что будет дальше, и как поступит герой сказки в самых неожиданных ситуациях. Игры с набором «Теремок сказок» доставляют детям с недостатками слуха большое удовольствие, обогащают их в умственном, нравственном и других отношениях, наполняют жизнь детей радостными переживаниями. Они развивают мелкую моторику, логическое мышление и речь, совершенствуют воображение и творческое мышление, служат средством овладения нормами и правилами социального поведения.

Таким образом, один игровой набор «Теремок сказок» позволяет специалистам (педагогам, дефектологам, логопедам, психологам) составлять и проводить десятки различных коррекционно-развивающих программ с учетом специфики каждого ребёнка с ОВЗ в дошкольном учреждении или начальной школе (как в группе, так и индивидуально). Родители детей также смогут осуществлять текущую коррекционную работу в увлекательной игровой форме в современном мегаполисе, поскольку игра занимает мало места и может быть проведена за несколько минут (при ожидании в очереди или во время поездки в транспорте).

А для нормативно развивающихся детей воспитатели, педагоги и родители могут использовать *сто десять развивающих игр со сказками,* описанных в *пособии к игровому набору* «Теремок сказок» [5]**.**

Литература

1. Ануфриенко Е.В. Использование новых технологий при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 23-26.

2. Лукашенкова Р.А. ТРИЗ-технология в развитии связной речи детей с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи) // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических трудов. Научный редактор В.П. Крючков. - Саратов, 2018. С. 107-112.

3. Козырева Н.А. Использование игровой методики «Теремок сказок» в коррекционной работе / Н. А. Козырева // Специальное образование: опыт и перспективы развития. Материалы II республиканской научно-практической конференции. - Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова. 2017. С. 90-92.

4. Козырева Н.А. Развитие творческой позиции старших дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 80–91

5. Козырева Н.А."ТЕРЕМОК СКАЗОК": 110 развивающих игр со сказками для детей 4-7 лет. Пособие для воспитателей и ТРИЗ-педагогов. – М., 2013. - 124 с.

6. Крохина И. Н., Измайлова Е. И. Некоторые подходы к использованию игровой методики «Теремок сказок» в работе логопеда. [Электронный ресурс]: URL: https://teremok-skazok.ucoz.ru/publ/otzyvy_logopedov/ispolzovanie_metodiki_teremok_skazok_v_rabote_logopeda/6-1-0-5 (Дата доступа 03.03.2020)

Мехова М.С.
магистр педагогических наук
заместитель заведующего по основной деятельности
государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка г. Ошмяны», город Ошмяны, Беларусь.
mekhova.marina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭМОЦИОНАЛЬНО ОКРАШЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЁНКА С ПРИРОДОЙ

В статье представлена система работы государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка г. Ошмяны» по формированию начал экологической культуры у старших дошкольников. Описаны традиционные и нетрадиционные методы и приёмы по экологическому воспитанию дошкольников, формированию интереса у детей старшего дошкольного возраста к организму человека, интереса и потребности к здоровому образу жизни, природоохранной деятельности.

Ключевые слова: экологическое воспитание; развивающее обучение; игровые приёмы; модульный принцип; здоровьесберегающая система; охрана природы.

Окружающая нас природа уникальна и прекрасна. Человек постоянно стремится к изучению окружающего мира, пытается определить закономерности взаимосвязей всего существующего на планете, оценивает результаты своей жизнедеятельности. Приобретённые в детстве умения и навыки наблюдать и понимать природу у детей вызывает глубокий интерес к ней, формируются понятия о природе и её обитателях, делают дошколят чуткими и добрыми.

В условиях современного образования необходимо стремиться к формированию у детей гуманистически ориентированного и гармоничного взаимодействия с объектами и явлениями природы. Ведь только от нас взрослых зависит, как ребёнок увидит и оценит гармонию природы, целесообразность всего сущего, научится любить природу, оберегать, испытывать сострадание к окружающему миру природы и желание заботиться о нём [2].

Всю деятельность в нашем учреждении дошкольного образования мы строим с опорой на принципы развивающего обучения и направляем на развитие личности ребенка. Образовательный процесс должен строится по принципу не только активного воздействия на ребёнка, а прежде всего деятельность самого дошкольника, со своими мотивами и целями. Только в этом случае совместная деятельность педагога и ребёнка будет способствовать накоплению опыта взаимодействия с природой, развитию познавательной активности, формированию экологической культуры личности.

Учитывая, что дошкольники лучше усваивают, то что видят, обследуют и чувствуют, большое значение в воспитании любви и бережного отношения к природе имеют выходы в ближайшее природное окружение. Проводя целевые прогулки и экскурсии, необходимо уделять особое внимание природоохранному аспекту, отмечать положительное и отрицательное влияние человека на природу. Необходимо вместе с дошколятами стараться найти пути решения проблемы, а для этого можно использовать приём «Эмпатия», который способствует развитию у детей чувств сопереживания и сочувствия, развитию умения находить выход из ситуации, оказывать помощь нуждающимся.

В нашем учреждении дошкольного образования систематически организовываются экскурсии в детскую библиотеку, где для ребят готовят выставки книг писателей-природоведов, журналов на экологическую тематику. Каждая экскурсия завершается творческой деятельностью. Детские работы призывают беречь природу. Выставки детских работ на базе библиотеки – хороший способ донести информацию до общественности.

Больше всего меня заинтересовала работа с экологической сказкой. Ведь, именно в сказке в непринуждённой форме даются детям знания. Краткость, простота сюжета, конкретность, а в конце сказки – вывод, или даже просто – вопрос для поддержания диалога с маленькими слушателями. Сказки, написанные самими детьми, занимают особое место в системе формирования начал экологической культуры. Они помогают нам глубже понять детские интересы и их направленность. Ведь, создавая сказку, ребенок утверждает свою способность к творческому мышлению, уясняет для себя природные взаимосвязи и связи человека с окружающей средой.

Однако не всё так просто, даже взрослому иногда тяжело сочинить сказку. С этой целью в работе с детьми дошкольного возраста необходимо

использовать игры и игровые приёмы с помощью которых можно научить дошколят фантазировать, рассуждать, развивать гибкость мышления. Это наследие Джанни Родари и рекомендации авторов ТРИЗ –технологии– нетрадиционные методы и приёмы:

- метод нахождения и разрешения противоречий и сходства;
- метод фокальных объектов;
- метод маленьких человечков;
- метод синектики;
- исправление ошибок;
- игра «А если бы»;
- игра «Хорошо — плохо» (аналогия «Вред — польза»);
- приём «Эмпатия»;
- игра «Друдлы» [1;3].

Экологические сказки, которые сочиняют наши воспитанники мы записываем и оформили книгу экологических сказок детей и родителей. Для педагогов учреждений дошкольного образования мной разработан и проведён мастер – класс «Необычное в обычном или методы и приёмы, направленные на развитие умений составлять экологические сказки».

Для достижения высоких результатов по образовательной области «Ребёнок и природа» предлагаю внедрять в практику работы модульный принцип организации образовательного процесса. В модульной системе занятия по всем образовательным областям имеют один какой – либо сюжет, который делает образовательный процесс интересным и последовательным и полностью реализует принцип обучения в игре. Дошкольники знают для чего проводится каждое занятие, где и как будут использованы результаты их работы, так как сюжет делает цель обучения понятной для детей, что в свою очередь облегчает формирование целеполагания, деятельность детей приобретает целесообразность. В процессе внедрения модульного принципа был сделан вывод, что для талантливого ребёнка игра имеет ещё большее значение, так как создаёт большой простор для фантазии и творчества. Модульный принцип позволяет: строить образовательный процесс на основе интеграции всех видов деятельности; способствует формированию оптимальных взаимоотношений детей между собой и с педагогом; отсутствует психологическое давление на ребенка, его положительные эмоции, повышение эффективности образовательного процесса способствуют сохранению здоровья детей и создают основу для реализации здоровьесберегающих технологий. Знания детям не даются в готовом виде, их им надо «добыть» самостоятельно, то есть поставленные задачи на занятии направленны на стимуляцию собственной познавательной активности. По экологическому воспитанию можно использовать следующие модули: Как Гриша стал лягушонком; Продлим жизнь цветку; Необычные превращения мальчика Миши.

Для формирования интереса у детей старшего дошкольного возраста к организму человека, интереса и потребности к здоровому образу жизни разработала и успешно внедрила перспективный план работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию представлений об организме человека и здоровом образе жизни, об условиях, наносящих вред организму, о правилах поведения в обществе и условиях их выполнения. В игровой форме, вызывая интерес у воспитанников преподносила информацию. Это их увлекало, у ребят появлялись свои творческие продукты [4; 5].

Как результат совместной работы дошкольного учреждения и семьи по формированию и пропаганде здорового образа жизни - создание портфолио «Моё здоровье», которое отражает цели, процесс и результат решения исследовательских задач, способствует сотрудничеству педагогов, родителей и детей при формировании социально педагогических условий сохранения и укрепления здоровья дошкольников в семье. Совместная с детьми и педагогами работа над портфолио заинтересовала родителей, и многие откликнулись на наше предложение. Они стали не только подбирать материал вместе с ребёнком, но и активно сотрудничать с педагогами по вопросам здоровьесбережения детей. Большинство ответов на вопросы, фотографии и рисунки отражают результаты проведения целенаправленной работы с дошкольниками и родителями, они стали своеобразным итогом формирования представлений о здоровом образе жизни. После презентации готовых портфолио дети, ещё не участвующие в создании, захотели собирать «такую же книжку про себя», а их родители выразили желание поддержать наше начинание.

В процессе формирования начал экологической культуры у детей дошкольного возраста, каждый ребёнок постигает истину: здоровье человека зависит от «здоровья» окружающей среды, «самочувствия» природы, и поэтому каждый человек должен беречь и охранять природу, понимая, что, делая это, он оберегает не только свою жизнь, но и жизнь тех, кто останется после него. Чтобы увлечь природоохранной деятельностью воспитанников целесообразно в работе использовать информационно – коммуникационные технологии. Совместно с учителем – дефектологом создали серию игр для интерактивной доски «Давай беречь нашу планету» с использованием программного обеспечения Mimio Studio. Разработала и изготовила мягкую развивающую и обучающую книгу «Волшебная книга Берегоши», в которой на каждой странице размещается дидактическая игра. В путешествие по страницам данной книги приглашает мальчик Берегоша, он ставит перед детьми дидактическую задачу, контролирует выполнение заданий, даёт оценку.

Работа по охране природы вдохновила на идею создания «Мусорных» сказок». В этом плане нельзя не отметить полезность использования отходов:

оказывается, можно «дать» им вторую жизнь. Значит, ко всему нужно относиться экономно и изобретательно. И теперь уже я наблюдаю за процессом создания персонажей и сказок из мусора.

Одна из форм экологического воспитания - праздники и развлечения. Важно в таких видах деятельности включенность детей в переживание событий, в осознание экологических проблем, доступных пониманию детей. Разработала сценарий, совместно с музыкальным руководителем и воспитанниками поставили музыкальную театральную постановку «Простые истины для бережливых».

Проблема взаимодействия человека с природой в наши дни приобретает всё большею актуальность, начинать эту работу необходимо с дошкольного возраста, ведь именно в этот период закладывается позитивное отношение к природе.

Соприкасаясь с природой, ребёнок начинает понимать, что хорошо, а что плохо, всем сердцем переживает доброе и злое, учится чувствовать красивое и некрасивое, учится «говорить» с птицей и цветком, солнцем и ветром, любить их. Чем больше ребёнок узнает природу, тем больше он любит её.

Задача педагогов учреждений дошкольного образования донести до своих воспитанников необходимость охранять природу не потому, что она «наше богатство», а потому что она самоценна, человек не может существовать без природного окружения, а вот она без человека может. Поэтому у детей дошкольного возраста необходимо формировать систематические экологические знания, а не сводить познание к биологическим и географическим терминам.

Дошкольникам трудно установить причинно – следственные связи, в практической деятельности применить экологические знания. Решить эту проблему помогают те методы и приёмы, которые позволяют на собственном опыте познакомиться с окружающей природой, помогают увидеть целостность отдельного организма и экосистемы, осознать уникальность каждого объекта природы, понять, что неразумное вмешательство человека может повлечь за собой необратимые процессы в природе [4].

Таким образом, если в образовательный процесс включить с учётом возраста детей интересные по содержанию и форме подачи методы и приёмы, направленные на развития начал экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста, создать все необходимые условия для экологического воспитания, стимулирующие и удовлетворяющее их эмоциональную и познавательную активность; использовать разнообразное оборудование и материалы; строить работу планомерно и систематически; пополнить предметно – развивающую среду в группе разнообразными пособиями, стимулирующими самостоятельное применение полученных представлений, то у детей старшего дошкольного возраста повысится уровень развития начал экологической культуры, дети осознают неразрывное единства мира природы

и человека, будут сформированы первоначальные понятия о путях созидания своего здоровья, сформировано начало экологического мировоззрения и культуры.

Литература

1. Жихар, О.П. ОТСМ-ТРИЗ в дошкольном учреждении / О.П. Жихар, А.В. Корзун. - Мозырь, 2006. - 100 с.
2. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорус. и рус.яз. обучения/ Г.Н. Казаручик. - Минск: Нац.ин-т образования, 2014. – 71 с.
3. Корзун, А.В. Экологическое воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста средствами ТРИЗ-педагогики / А.В. Корзун, С.В. Кишко. Мозырь, 2003. - 79 с.
4. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания дошкольников/ С.Н. Николаева. - Мозаика – Синтез, Москва 2011. - 253 с.
5. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. — М.: Карапуз, 2009. - 227 с.

Пономарева Е.В.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
evp.ponomareva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам педагогического взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы в подготовке детей к обучению. Автором выделены компоненты педагогического взаимодействия дошкольной организации, семьи и школы по подготовке детей к обучению в школе, раскрыто своеобразие и специфические особенности всех субъектов взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, дошкольная организация, семья, школа, подготовка к обучению в школе, дошкольник, условия подготовки к школе.

Поступление в первый класс – это переломный период в жизни ребенка, который меняет привычный образ его жизни, социальное окружение, режим дня, требования со стороны окружающих. Очень важно правильно

подготовить будущего первоклассника к школе. Важнейшим условием эффективной подготовки ребенка к обучению в школе является грамотное взаимодействие педагогов детского сада, учителей начальных классов и родителей.

Взаимодействие – это сложное субъектно-субъектное социально-педагогическое понятие, базовая категория, которая пронизывает все стороны человеческого существования. Можно сказать, что категория «взаимодействие», включает в себя взаимовлияние, воздействие всех участников, отражается в поступках и поведении участников, складывается в определенный результат и достижение целей.

Понятие «педагогическое взаимодействие» было введено Ю.К. Бабанским в 1988 году и определялось как «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [3].

В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада педагогическое взаимодействие понимается как – сложнейший процесс, состоящий из множества компонентов – дидактических, воспитательных и социально-педагогических взаимодействий [1].

Как считает Е.В. Коротаева, педагогическое взаимодействие – это организованная структурная планируемая деятельность [2]. Ее главные компоненты – это организационный, деятельностный, информационный, эмоциональный. Деятельность, базируемая на единстве этих компонентов, приводит к количественным и качественным изменениям в организации целостного педагогического процесса, которые могут носить как развивающий, так и разрушающий характер.

На современном этапе понятие педагогическое взаимодействие часто используется синонимично терминам «психолого-педагогическое сопровождение семьи» или «сотрудничество с семьей», «педагогическая компетентность родителей», «партнерское взаимодействие». Это связано с тем, что наступает этап компетентного родительства. Родители выступают как полноправные участники взаимодействия, которые могут влиять на принятие управленческих решений функционирования образовательных организаций и при оценке качества образования.

Мы рассматриваем педагогическое взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы по подготовке детей к обучению в школе, как систему отношений участников образовательного процесса, осуществляющих совместную, согласованную деятельность, направленную на решение поставленных целей и достижение оптимального результата в заданном направлении в интересах ребенка и с ориентацией на его личностное развитие. Оно включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

1. Мотивационный компонент предполагает осознание участниками значимости работы по подготовке детей к школе; проявление стойкого

интереса к данной деятельности, желания взаимодействовать для решения поставленных задач.

2. Когнитивный компонент предполагает сформированность у участников взаимодействия (педагогов ДОО, родителей, учителей школы) понимания целей, задач и содержания данной работы (что это такое «готовность к школьному обучению», какие есть виды готовности к обучению в школе, каким образом оценить готовность ребенка к обучению и т.д.), представлений о способах реализации данной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

3. Деятельностный компонент предполагает владение участниками навыками организации эффективного взаимодействия, о чем свидетельствуют такие показатели, как умение договариваться, строить конструктивное взаимодействие со всеми его субъектами; соблюдение принципа «не навреди»; отсутствие конфликтных и стрессовых ситуаций; умение анализировать действия других, рефлексировать и корректировать свои собственные действия.

В совокупности все названные компоненты свидетельствуют об эффективности педагогического взаимодействия, результатом которого являются качество подготовки детей к обучению в школе; удовлетворенность участвующих сторон процессом и результатом совместной деятельности; создание доброжелательной атмосферы взаимопомощи и сотрудничества.

Как показывает практика, в настоящее время наблюдается несогласованность в действиях всех субъектов взаимодействия: педагогов школ, родителей, воспитателей детских садов.

Полученные нами данные, свидетельствует о том, что у педагогов школы, воспитателей и родителей очень сильно разнятся представления о содержании готовности к школе у детей.

Так учителя школ считают, что основное внимание необходимо уделять формированию специальной готовности, которая предполагает развития у детей умения считать, писать, читать, решать примеры и элементарные задачи, находить звуки в словах, пользоваться линейкой. При этом наблюдается явная недооценка физической и социально-психологической готовности к обучению в школе.

Воспитатели детских садов рассматривают готовность к школе более широко, включая в нее развитие не только специальной готовности, но и физической и социально-психологической. Они считают, что готовность к школе - это не просто приобретение знаний, умений и навыков, то есть умений считать, читать и писать, но еще и развитие психических процессов, самостоятельности, активности ребенка, развитие его эмоционально-личностной сферы, формирование гибкости мышления.

Что касается родителей дошкольников, то тут стоит сказать о том, что большинство родителей находятся в растерянном состоянии, им кажется, что

дети должны обязательно уметь читать, считать, писать, иметь представления о школьной жизни. В то же время родители осознают, что психологически неготовому ребенку будет трудно перестраивать свой привычный режим, поэтому необходимо так же и формировать у детей самооценку, умения заниматься определенное количество времени, внимательность и усидчивость.

Несмотря на то, что все субъекты, обеспечивающие подготовку детей к школе, признают важность взаимодействия школы, дошкольной организации и семьи в данном вопросе, на самом деле, такого взаимодействия нет. Все это негативно сказывается на качестве подготовки детей к обучению в школе и требует поиска новых подходов к решению данной проблемы.

Обеспечение качественного педагогического взаимодействия невозможно без анализа своеобразия и роли каждого из субъектов данного взаимодействия: педагогов школы, родителей, воспитателей детских садов. Мы считаем важным, раскрыть своеобразие каждого субъекта образовательного процесса, показать их специфические особенности в процессе подготовки детей к обучению в школе.

Основные усилия педагогов дошкольной организации, на наш взгляд, направлены на: повышение педагогической культуры родителей; организацию специфических видов деятельности дошкольников (игровая деятельность, трудовая деятельность, проектная деятельность и т.д.) и развивающих занятий, в рамках которых осуществляется подготовка к школе; создание предметно-пространственной развивающей среды в группе.

В рамках повышения педагогической культуры родителей можно выделить два направления. Первое направление – это повышение уровня педагогической компетентности родителей посредством их просвещения через родительские собрания, беседы, деловую игру, мастер-классы, групповые консультации, родительские уголки, семинары и практикумы. Второе направление – привлечение родителей к работе детского сада по подготовке детей к школе посредством организации досугов и праздников с участием родителей, открытых занятий и иных мероприятий.

Говоря об организации специфических видов деятельности дошкольников, мы видим, что ежедневно педагоги ведут образовательную деятельность с детьми, где объясняют воспитанникам, насколько важно стремиться приобретать новые знания. Формируют желание проявлять активность и творческий потенциал, проводят различные интеллектуальные разминки, беседы, игры на школьную тематику: например, дидактическая игра «Собери портфель в школу», беседа об уроках, переменах, вечер загадок «Скоро в школу», чтение соответствующих стихов, стимулируя тем самым детей к познавательной активности. Посредством сюжетно-ролевых игр учат детей быть ответственными, самостоятельными, настойчивыми. Эти качества помогут детям в будущем добиваться своих целей, отстаивать свою точку зрения, осознавать, как важно приходить в школу с выполненными уроками.

Так же воспитатель способствует созданию в группе дружественной и позитивной обстановки для того, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в коллективе, чтобы он не боялся оказаться среди своих ровесников.

Немаловажно отметить и специально организованную развивающую предметно-пространственную среду дошкольной группы, которая имеет свои зоны: зона для спокойных видов деятельности, зона для деятельности, требующей большего пространства, для возведения крупных построек, двигательной активности и так называемая рабочая зона. Организация развивающей предметно-пространственной среды дошкольных групп строится на основе требований ФГОС ДО и воспитатель оснащает и изменяют данную среду в зависимости от потребностей детей и целей обучения и воспитания [4].

Одним из главных субъектов образовательного процесса выступает семья. Семья является основой развития и образования ребенка. Основные усилия родителей, на наш взгляд, направлены на: создание родителями мотивации дошкольников и радостного ожидания поступления в школу; обеспечение ребенку правильного распорядка дня, соблюдение норм сна и бодрствования, смены деятельности; создание ситуации успеха, что позволит добиться уверенности ребенка в самом себе, положительно повлияет на его самооценку; правильное использование ИКТ. Очень важный момент, о котором хочется сказать отдельно это утопическое использование детьми разного рода информационных коммуникативных технологий. В силах и возможностях семьи сделать так, чтобы ребенок проводил меньше времени за гаджетами и компьютером с целью развлечения. Родители способны дозировать просмотры ребенком телевизора, научить правильно пользоваться интернет-ресурсами, использовать развивающие игры, задания, обучающие мультфильмы, познакомить с полезными программами, вместе просматривать телепередачи, фильмы (мультфильмы) о школе.

И третий субъект, о котором пойдет речь – это школа. Своеобразие функций школы в подготовке дошкольников к обучению проявляется в следующем: особая атмосфера и обстановка при проведении занятий на подготовительных курсах (для дошкольников большой привлекательной силой обладают внешние атрибуты школьной жизни, детям нравится сидеть за партой, поднимать для ответа или вопроса руку, владеть портфелем, использовать школьные принадлежности по назначению (тетрадь, ручка, карандаш, ластик, мел и т.д.)); учителя в процессе своей деятельности могут повлиять на формирование у детей навыков организованного поведения, желание дошкольника уметь делать то, что остальные, мотивировать ребенка быть лучшим в учебной деятельности; плюс подготовительных курсов при школе – немногочисленные группы, где у учителя есть возможность уделить внимание каждому ученику; учителя могут организовывать экскурсии по школе для дошкольников с целью ознакомления детей со школьными

помещениями (классами, физкультурным залом, мастерскими, столовой, библиотекой, актовым залом) с условиями и режимом школы; обогащения представлений детей о профессии учителя и уважении к его труду; пробуждения интереса к школе. А также посещение учителями детского сада с целью участия в родительских собраниях, занятиях с детьми, наблюдения за умениями будущих первоклассников во время непосредственной образовательной и самостоятельной деятельности.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что каждый из субъектов образовательного процесса вносит определенный индивидуальный вклад в образование дошкольника в период подготовки его к обучению в школе. Поэтому мы видим необходимость в тесном взаимодействии всех трех субъектов, благодаря работе которых у детей формируется кругозор, детское мировоззрение, запас конкретных знаний о живой и неживой природе, о себе, о людях, о труде, закладывается культура поведения в окружающем мире. Все эти знаний и умения приобретаются ребенком как фундамент и основа того, что будет им в дальнейшем освоено в школе.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. /Б.М. Бим-Бад // М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
2. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика. /Е.В. Коротаева // Учебное пособие. Екатеринбург: ООО «СВ-96», 2011. 172 с.
3. Педагогика. Учебное пособие / под редакцией Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983 год.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: URL https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart doshkolnogo-obrazovaniya/ [дата доступа 01.04.2020]
5. Айзман Л. К., Айзман Р. И., Жарова Г. П., Забрамная С.Д., Савенков А. И., Ядрихинская И. Е. Подготовка ребенка к школе, -Томск, Пеленг, 1994 г.

Пудовикова А.Э.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
pudovikova1993@bk.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ

В статье раскрыта специфика сотрудничества педагогов с родителями детей раннего возраста на подготовительном этапе адаптации ребенка к условиям дошкольной образовательной организации. Даны

конкретные советы и рекомендации воспитателям, как научить родителей помогать своему ребенку в сложный для него период адаптации к детскому саду.

Ключевые слова: адаптация, взаимодействие, педагог, родители, дошкольная образовательная организация, эмоциональное состояние, рекомендации.

Понятие «адаптация» в современной научной литературе трактуется как приспособление организма к новым для него условиям среды. А для ребенка детский сад, несомненно, является новым пространством, с новым окружением и новыми отношениями.

Проблема адаптации ребенка к условиям детского сада возникла с самого начала существования дошкольных образовательных учреждений и сейчас остается актуальной. Практически каждая семья, которая планирует «отдать» своего ребенка в детский сад, задумывается над этой проблемой. Адаптация к условиям детского сада проходит у всех детей по-разному и порой весьма болезненно и тревожно. Это обусловлено тем, что тесная взаимосвязь психологического и физического развития является особенностью детей раннего возраста, и любые изменения в состоянии его здоровья оказывают влияние на нервную систему и психику ребенка. Еще одна отличительная черта детей раннего возраста – неустойчивость эмоционального состояния. Разлука с любимым родителем (чаще всего с мамой), изменение привычного образа жизни, появление большого количества незнакомых людей вызывают негативные эмоции и страхи, так как для маленького ребенка очень важно постоянство среды и его окружения. При поступлении в детский сад многие условия его жизни резко изменяются: режим дня, питание, новое помещение, новое окружение (дети, психолог, воспитатель и другие педагоги), воспитательные приемы, характер общения, ритм жизни и т.п. Ребенок прибывает в состоянии психоэмоционального напряжения, что может привести к снижению иммунитета, и как следствие некоторые дети начинают часто болеть в период адаптации. Также у некоторых малышей может происходить потеря уже имеющихся навыков, например, дома ходил сам на горшок, а в детском саду забывает, умело ел столовыми приборами без помощи мамы, а в саду появились с этим проблемы и т.п. Из этого следует вывод о необходимости предварительной подготовки ребенка к посещению дошкольной образовательной организации как на физиологическом, так и на психологическом уровне. Это обеспечит легкое течение адаптации ребенка к условиям детского сада и позволит избежать каких-либо осложнений в этот трудное для него время. При этом следует сообщить родителям, что период адаптации может продлиться от 2-4 недель до 7-9 месяцев.

Наиболее эффективному протеканию процесса адаптации может помочь правильно организованная деятельность воспитателя с ребенком и его родителями. Такое взаимодействие поможет ребенку легче перенести разлуку с привычным окружением, снизить тревожность, повысить эмоциональное состояние и вызвать у ребенка интерес к посещению дошкольной образовательной организации (ДОО). Взаимодействие родителей с детским садом и с конкретным воспитателем начинается ещё до поступления малыша в дошкольное учреждение.

Весной, чаще всего в марте или апреле, проводится первое родительское собрание, на котором старший воспитатель знакомит родителей с детским садом и со всеми его службами. Рассказывает о миссии ДОО, задачах учреждения на предстоящий год, о традициях его деятельности, об особенностях совместной работы в период адаптации и не только. Воспитатель дает необходимые практические рекомендации на летний период, чтобы в это время родители будущих воспитанников могли вплотную заняться подготовкой к поступлению ребенка в группу:

1. приблизить режим ребенка дома к распорядку дня в детском саду, не забывать про дневной сон;
2. постараться приблизить домашний рацион к рациону детского сада. Исключить из питания протертую пищу и деликатесы. Больше давать блюд из овощей, мяса и рыбы;
3. отрабатывать необходимые умения и навыки (ходить на горшок, мыть руки, пользоваться самостоятельно столовыми приборами, снимать и одевать вещи и т.п.);
4. постепенно расширять круг общения ребенка, особенно со сверстниками.

На данном собрании может присутствовать и детский психолог, который подробно расскажет родителям о трудностях адаптационного периода и даст необходимые рекомендации. Это могут быть следующие рекомендации:

1) рассказывать ребенку как можно подробнее о детском саде, чтобы у него сформировалось представление об учреждении, как об очень интересном месте, где дети много играют, гуляют и общаются друг с другом, а ожидание посещения детского сада носило исключительно радостный характер;
2) наладить обстановку внутри самой семьи. Исключить конфликты и негативные ситуации, которые могут расстроить ребенка;
3) иногда отлучаться от ребенка, чтобы он привыкал к тому, что родители могут уйти, но через какое-то время обязательно вернуться к нему. Это сформирует у ребенка опыт нахождения без близких взрослых и в дальнейшем не будет приводить к особым потрясениям;
4) не высказывать сомнения при ребенке, что приходиться отдавать его в детский сад. Это сформирует у него негативную установку.

Также на собрании может проводиться анкетирование, которое способствует эффективному взаимодействию между педагогами и родителями. Результаты анкетирования позволят воспитателю более подробно познакомиться с семьей каждого воспитанника. Узнать о социальном статусе семьи, в которой проживает ребенок, о его ближайшем окружении, об общекультурном уровне его родителей и наличии у них необходимых педагогических знаний, об отношении в семье к ребенку, потребностях родителей в психолого-педагогической информации, а также выявить, чем могут быть полезны детскому саду и самой группе родители, какую помощь они могут оказать в организации развивающей среды, в проведении мероприятий и не только [1].

Второе собрание проходит уже непосредственно перед началом учебного года, как правило в конце августа. На этом собрании родителей знакомят с самой группой и групповыми помещениями (где дети питаются, спят, играют и занимаются), с помощником группы и персоналом, с условиями и режимом пребывания детей на период адаптации. Обычно он планируется строго индивидуально и зависит от особенностей каждого ребенка. Уже в этот момент начинается более тесное взаимодействие воспитателя с родителями. Если ранее информация была общей, то в данный момент педагог подходит к каждому союзу «ребенок + родитель» индивидуально, отвечая на личные и конкретные вопросы, имея возможность дать необходимые рекомендации и советы. Проблема адаптации детей тесно связана с проблемой взаимодействия педагога с родителями, поэтому именно в этот период педагогу особенно важно наладить хороший взаимный контакт. Для установления этого контакта и диалога с семьями воспитанников педагогу важно активно использовать язык сочувствия и поддержки, давать понять родителям, что их внимательно слушают и слышат, что на любые вопросы готовы ответить и дать нужный совет. Это можно достигнуть при помощи разнообразных средств коммуникации (активное слушание, контакт глазами, комплимент, улыбка и т.п.), с целью создать положительную атмосферу заинтересованного разговора. Такое общение взрослых замечает и сам малыш, так как он еще очень насторожен и чутко реагирует на поведение мамы, а их заинтересованность помогает ребенку понять значимость встречи с воспитателем. Улыбается мама при виде нового человека (воспитателя), и ребенок, бросив быстрый взгляд на маму, тут же заулыбается, будет благосклонно принимать знаки внимания со стороны незнакомого. Главная и многоплановая задача родителей заключается в том, чтобы с первой встречи с воспитателем, не спеша, создать у ребенка положительный образ воспитателя, что поможет малышу наладить с ним положительные взаимоотношения, а затем уже принять его как хорошо знакомого человека, доверять ему [3].

В свою очередь, уже при первых встречах, воспитатель должен активно замечать ребенка, улыбаться ему, хвалить даже за незначительные проявления

заинтересованности и в целом постараться понравиться. Это и родителям даст уверенность в хорошем отношении педагога к ребенку, тем самым позволит без лишней тревоги оставить своего малыша даже на первые пару часов.

О первой встрече родитель ребенка может договориться с воспитателем заранее, лучше впервые прийти, когда в группе не будет детей, например, вечером в конце рабочего дня, например, в период с 18.00 до 19.00. Во время первого посещения ребенок вместе с мамой и воспитателем может познакомиться с помещением своей будущей группы, с игровой зоной, кроваткой и персональным шкафчиком для вещей. Когда ребенок будет рассматривать новые для себя игрушки, воспитатель может воспользоваться этим моментом и подарить какую-нибудь маленькую игрушку, которую мама передаст заранее для этого. Хотя в качестве такого знака внимания может выступить и ленточка, завязанная в виде бантика, и красивая наклейка или картинка. Это будет способствовать установлению хороших, доверительных отношений между ребенком и педагогом [2].

Компетентность педагога в вопросах воспитания должна чувствоваться родителями. Воспитатель должен быть готов ответить на любые вопросы родителей, связанные с периодом адаптации и не только, быть терпимее к капризам ребенка и самим родителям подробно объяснить, что это нормально, так как они возникают из-за перегрузки нервной системы. Также педагогу стоит открыто проявить свои положительные личностные качества (доброту, заботливость, отзывчивость и внимательность к людям и др.).

Из всего вышесказанного следует вывод, что период адаптации – это командная работа педагога и родителей. И в этой команде должно быть безусловное желание идти друг другу на встречу, слышать друг друга, активно взаимодействовать и решать общие проблемы.

Нередко в момент адаптации сами родители совершают типичные ошибки, которые негативно сказываются на самом ребенке и зарождают у него отрицательное отношение к ДОО. Например, родители нетерпеливы к истерикам и капризам своего ребенка или наоборот затягивают моменты расставания, тем самым еще больше расстраивают его; пугают детским садом («будешь себя плохо вести, отведу в детский сад…»); меньше начинают проводить времени с ребенком дома; забывают отмечать даже самые маленькие его успехи; критикуют какие-либо действия или слова воспитателя при ребенке, включая внешний вид, возраст и т.п. Всего этого можно избежать путем успешного взаимодействия педагога с родителями и согласованностью их действий.

Общая задача воспитателей и родителей – помочь ребенку безболезненно пройти период адаптации к условиям ДОО, а в дальнейшем с желанием посещать детский сад и с теплыми чувствами относиться к своим сверстникам и педагогам.

Литература

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации/ авт.-сост. Н.В. Соколовская. – М.: Издательство «Учитель», 2018. – 188с.
2. Лыкова И.А., Файзуллаева Е.Д. Адаптация к детскому саду ребенка раннего возраста. Учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок». – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2019. – 96 с.
3. Ребенок 2-3 лет. Советы родителям и воспитателям от ведущих специалистов страны/ Под ред. Ю.А. Резенковой. – М.: Школьная книга, 2020. – 56с.
4. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.
5. Савенков, А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А. И. Савенков. - Ярославль: Академия развития, 2002.

Успенская Л.А.
Воспитатель ГБОУ Школа №1454 «Тимирязевская»
ДОП «Красностуденческая 2»
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
1208229@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТА «КАК РАНЬШЕ ЖИЛИ НА РУСИ?»

Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений. В этом возрасте ребёнок легче усваивает нравственные и социальные нормы, которые он будет использовать всю дальнейшую жизнь. Поэтому педагогам особое внимание следует уделять духовно-нравственному воспитанию дошкольников. В статье рассматривается проект по духовно-нравственному развитию дошкольников «Как раньше жили на Руси?». Реализация данного проекта позволяет дошкольникам познакомиться с историей своей страны, её традициями и обычаями, сформировать патриотические чувства к Родине, любовь к природе, к семье и семейным ценностям. В проекте активное участие принимают также родители дошкольников, что позволит влиять на становление личности ребёнка с разных сторон.

Целью данной статьи является изучение педагогического сопровождения духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста с помощью метода проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность, дошкольники, нравственность, воспитание, развитие.

Preschool age is a period of active knowledge of the world and human relations. At this age, the child learns more easily the moral and social norms that he will use for the rest of his life. Therefore, teachers should pay special attention to the spiritual and moral education of preschool children. The article discusses the project on spiritual and moral development for preschoolers "how did they live in Russia before?". The implementation of this project will allow preschoolers to get acquainted with the history of their country, its traditions and customs, form Patriotic feelings for the Motherland, love for nature, family and family values. Parents of preschool children will also take an active part in the project, which will allow them to influence the formation of the child's personality from different sides.

The purpose of this article is to study the methodological support of spiritual and moral development of preschool children through projects.

Keywords: project activities, preschoolers, morality, education, development.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) значительно усложняются требования к организации педагогического процесса в дошкольном образовании. В связи с этим актуальным становится поиск новых, более эффективных методов воспитания и обучения, позволяющих достичь запланированные результаты образования [5, с. 76].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей определено развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, сложившиеся в процессе культурного развития России [3, с. 20].

И именно дошкольной образовательной организации как начальной ступени этого долгого сложноорганизованного пути отводится ключевая роль в системе образования, которая определяется как создание оптимальных условий для всестороннего развития духовно-нравственного потенциала дошкольников на основе целостного воспитания ребенка, основанного на этнокультурных ценностях родного края и включающего его взаимодействие с природой, семьей, обществом, народом, самим собой.

Одним из успешно зарекомендовавших себя в отечественной и зарубежной педагогической практике путей решения данного вопроса является проектный метод, позволяющий органично интегрировать знание воспитанников из разных областей вокруг решения одной практической

(значимой для дошкольников) проблемы, а главное – уже в этом раннем возрасте получить возможность применить знания на практике. Специфика проектной деятельности в дошкольном возрасте проявляется в том, что в образовательном процессе дошкольной организации в ходе ее организации и реализации педагогами (как правило, во взаимодействии и сотрудничестве с родителями воспитанников) моделируются различные ситуации, побуждающие ребенка самостоятельно мыслить, находить и решать элементарные познавательные проблемы воплощать идеи на практике, стимулирующие его творческую активность [4, с. 47].

Духовно-нравственное воспитание невозможно без приобщения дошкольников к русской народной культуре и ее основам – фольклору, который выступает своеобразным «духовным мостом», соединявшим прошлое и настоящее народной жизни. Именно таким образом зародилась основополагающая идея проекта «Как раньше жили на Руси?».

Проект носит творческий, познавательный характер. Разработан на один учебный год. Основной целью данного проекта является формирование у дошкольников ценностных ориентиров и нравственных норм, основанных на народной мудрости, культурно-исторических традициях русского народа.

Задачи проекта:

– сформировать у дошкольников первоначальные представления о культуре, истории и жизни русского народа, их богатстве и разнообразии через приобщение (в сотрудничестве с родителями воспитанников) к народной культуре посредством знакомства с народными праздниками, играми, сказками, былинами, балладами, потешками, прибаутками;

– учить детей слушать произведения устного народного творчества, формировать интерес к произведениям русского фольклора;

– прививать любовь к художественному слову, культурному наследию, своему народу, Родине;

– совершенствовать творческие способности, обогащать словарь;

– развивать моральные качества ребёнка [1, с. 79].

Для успешной реализации целей и задач нами были определены основные принципы работы:

– целенаправленности – создание условий для проектной деятельности;

– систематичности и последовательности – социально-нравственные качества нужно развивать в несколько периодов;

– доступности – необходимость учитывать интересы и потребности детей дошкольного возраста;

– наглядности – сначала нужно показать, что хотим примерно от ребёнка, а затем ему дать возможность для творчества;

– интегрированного подхода – использование разнообразных форм и методов обучения;

Наиболее приемлемой формой обучения в дошкольном возрасте является игра. Именно в игре дети изобретают, преобразуют окружающую реальность, примеряют на себя различные роли. В рамках проекта дети осваивают русские народные игры, такие как салки, гуси-лебеди, казаки-разбойники, горелки, знакомятся с устным народным творчеством, приобщаются к народному декоративно-прикладному творчеству, в частности, занимаясь росписью по дереву, создавая игрушки-обереги из природных материалов, предметы быта и одежды, рисуя русские орнаменты и пейзажи. Кроме того, в ходе театрализованных мероприятий дети, в роль «русского человека из прошлого», узнают об особенностях жизни и деятельности людей на Руси [6].

Реализация данного проекта требует подбора определённых материалов (русские народные инструменты, элементы русских народных костюмов, предметы русской народной утвари и др.).

Проект представлен следующими направлениями:

1. Художественно-эстетическое: рисование, аппликация, лепка.
2. Музыкально-театрализованная деятельность.
3. Художественная литература (произведения устного народного творчества).
4. Проведение народных праздников.
5. Знакомство с русскими народными инструментами.

В реализации данного проекта были задействованы и родители воспитанников. Кроме того, для реализации принципа наглядности была спроектирована особая развивающая предметно-пространственная среда, способствующая восприятию соответствующих бытовых предметов, иллюстраций, образцов народных промыслов и пр. В ходе реализации проекта был также организован мини-музей народного творчества.

Средствами реализации проекта выступили: оформление красочного уголка «русская изба»; организация разнообразных по стилю и содержанию выставок произведений народного творчества; использование на занятиях иллюстраций по теме русского народного творчества; театрализация и др.

Формами работы со взрослыми (родителями воспитанников) стали совместное оформление выставок, подготовка и участие в театрализованных представлениях, народных праздниках и развлечениях, интерактивные консультации и мастер-классы для воспитателей и родителей [6].

С целью адаптации применяемых форм работы с детьми и взрослыми был разработан эффективный алгоритм для изучения и раскрытия тем:

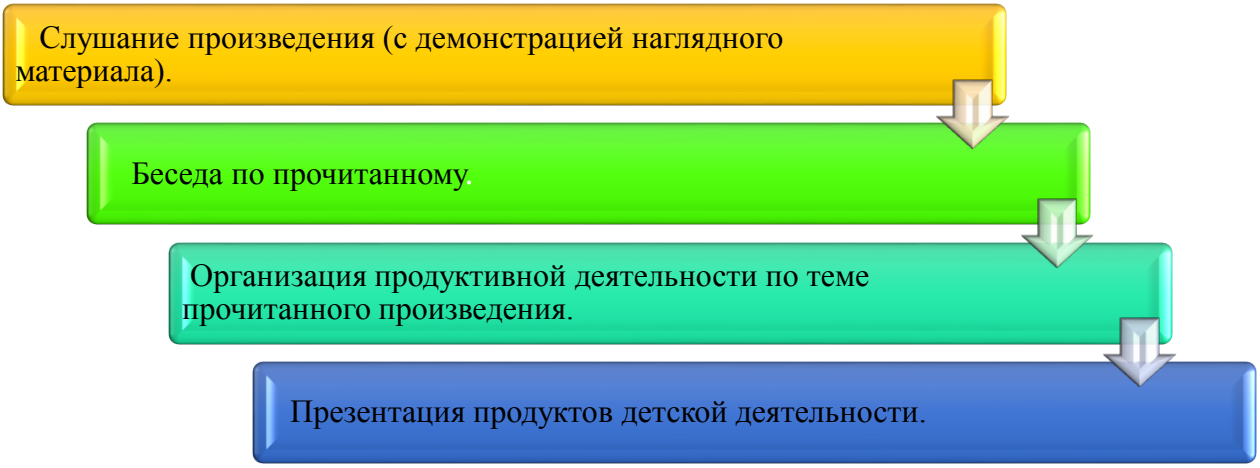


Рисунок 1. Алгоритм изучения основных тем проекта

В работе по формированию у детей старшего дошкольного возраста нравственных качеств был подобран материал для использования по определенному алгоритму. С этой целью был красочно оформлен уголок для родителей, в котором были размещены книги с текстами сказок, сказаний, былин, иллюстрированные рисунками и картинами. При чтении русских былин, сказок, баллад, потешек детям объяснялся в доступной для них форме смысл незнакомых для них слов. Эмоциональное прочтение побуждало детей сопереживать героям. Так прививалась любовь к древнерусской народной культуре, художественному слову. Дети получали огромный эмоциональный опыт в ходе этого приобщения, учились рассуждать, делать нравственный выбор, высказывать и обосновывать свою позицию.

Этот процесс, с другой стороны, инициировал и полет фантазии, развитие творческих способностей, интеллекта, так как значительно обогащал и словарный запас детей. Образ Родины становился ближе, понятней и доступней для детей, трансформируясь из абстрактного понятия в близкий и родной путем приобщения к древним традициям, коллективной памяти народа. Особенно интересными для детей оказались темы: «Предания о разбойниках» и «Сказки-былички».

Планируемый результат реализации проекта:

– формирование у детей представлений о культурной и исторической жизни русского народа, её богатстве и разнообразии;

– зарождение интереса к творческой деятельности, к декоративно-прикладному искусству и народным ремёслам;

– формирование уважительного отношения к наследию нашей великой страны;

– воссоздание интереса у детей к сказкам, поговоркам;

– повышение познавательной активности и развитие творческих способностей;

– укрепление детско-родительских отношений и др.

Для подтверждения эффективности проекта нами была проведена

диагностика уровня нравственной воспитанности дошкольников до и после реализации проекта. Выборку составили дети среднего дошкольного возраста (4-5 лет) в количестве 20 человек. В качестве основных методов диагностического исследования, помимо наблюдения, были использованы следующие методики:

– диагностики отношения к жизненным ценностям Т. А. Фалькович;

– диагностики нравственной самооценки Л. Н. Колмогорцевой;

– диагностики нравственной мотивации С. Ф. Сироткиной [2].

На рисунке 2 представлены результаты диагностики до и после реализации проекта.

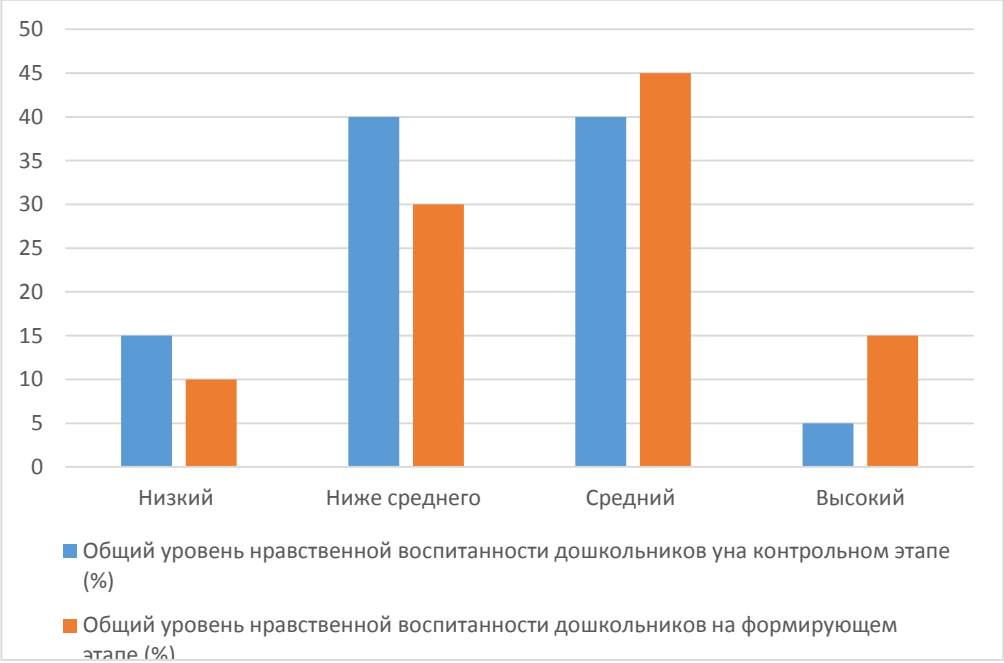


Рисунок 2. Результаты диагностики нравственной воспитанности детей по трём методикам до и после реализации проекта

На основании данных, приведённых в гистограмме, можно констатировать, что после реализации проекта у дошкольников повысился уровень нравственной воспитанности, следовательно, удалось пробудить интерес детей к родному краю, формировать основы нравственности и духовности, ведь именно приобщение к русской народной культуре, ее истокам, дают возможность в ходе организации воспитательного процесса учитывать особенности восприятия дошкольниками окружающего мира, становятся основой для познания и освоения таких сложных категорий как «добро», «подвиг», «труд», «честь» и др., а также сформировать интерес к нравственно-ценностному отношению к окружающей действительности, стремление познать и освоить ее в категориях формирующегося нравственного сознания.

Таким образом, метод проектов в работе с дошкольниками является эффективной и перспективной технологией. Духовно-нравственное

воспитание – процесс длительный, что затрудняет оценку эффективности проводимой деятельности, но главный результат, которого он несомненно достигает, заключается в усвоении ребенком вечных ценностей: доброты, сострадания, милосердия, осознание своей значимости в социуме.

Литература

1. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М., 2006, 400 с.
2. Ксенофонтова, Е. Г. Диагностика уровня развития нравственных качеств у старших дошкольников [Электронный ресурс] / Е. Г. Ксенофонтова // Молодой исследователь: от идеи к проекту: материалы III студенческой научно-практической конференции. Ответственный редактор Д.А. Михеева. – Йошкар-Ола, 2019. С. 195-196. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39539386 (дата обращения: 15.03.2020).
3. Методология проектирования в инновационном образовании//Инновационное образование и инженерное творчество. - М., 2015, с. 20–35
4. Методические рекомендации к Программе воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т. С. Комаровой. - М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005. – 120 с
5. Морозова, Л.Д. Проектная деятельность: подготовка педагогов дошкольного образования в условиях повышения квалификации // Детский сад от А до Я. – 2016. - №1. С 76-90.
6. Цверкун, Т. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников посредством художественной литературы [Электронный ресурс] / Т. В. Цверкун // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции 18-19 апреля 2019 г. – Евпатория, 2019. С. 200-204. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39167218 (дата обращения: 15.03.2020).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Зиновьева Т. И.
кандидат педагогических наук,
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
zti_111@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФИЛОЛОГИИ

В статье представлен анализ проблемы готовности современного педагога к профессиональной деятельности в области социализации личности обучающихся с учетом предполагаемых особенностей российского социума будущего. Автор уделяет внимание социализирующему потенциалу предметной области «Филология», коммуникативной компетенции как базовой, основополагающей в деле решения задачи социализации личности.

Ключевые слова: социализация личности, предметная область «Филология», коммуникативная компетенция.

В современном российском обществе задача социализации личности имеет статус государственного заказа, что отражено в нормативных документах. Так, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование предстает как процесс передачи социально значимого опыта, ориентирующий обучающихся на овладение качествами личности, социально значимыми для успешной социальной адаптации в обществе [11]. В ряду таких качеств: готовность к самостоятельному принятию взвешенных решений в различных ситуациях выбора, способность прогнозировать возможные последствия поступков, способность к сотрудничеству, к принятию ответственности за собственное поведение и др. Обладание значимыми для общества качествами, ценностями, нормами поведения позволяет человеку включаться в социальные связи, становиться эффективным участником общественных институтов. Таким образом, социализация личности предстает как механизм обеспечения

самовозобновляемости общественной жизни путем замещения старших поколений новой дееспособной генерацией.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы содержатся установки на повышение доступности программ социализации детей для их последующего вовлечения в социальную практику.

Заявленная в названных документах установка на социализацию личности обучающихся получила отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного (ФГОС ДО) и начального общего образования (ФГОС НОО), обеспечивая прочную нормативную основу для проектирования образовательного процесса с учетом циклов развития детей (уровня актуального развития, зоны ближайшего развития), для реализации принципа преемственности. Сопоставительный анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО в аспекте выявления их потенциала для развертывания программ социализации личности обучающихся показал: ФГОС ДО содержит установки по организации работы в области социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования построена на основе комплексно-тематического принципа организации образовательного процесса, что обеспечивает интеграцию содержания в разные виды деятельности детей (игровой, коммуникативной, продуктивной, двигательной, познавательно-исследовательской и др.), следовательно, способствует формированию у детей целостной картины мира. ФГОС НОО устанавливают требования к планируемым результатам (личностным, метапредметным (познавательным, регулятивным, коммуникативным), предметным) обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Достижение планируемых результатов социального развития обучающихся обеспечивается внедрением в образовательный процесс системно-деятельностного подхода, реализацией стратегии социального проектирования. Сказанное выявляет общую направленность ФГОС ДО И ФГОС НОО на обеспечение социализации личности ребенка для последующего вовлечения в социальную практику [10].

Понятие социализации личности в научном описании предстает в различных аспектах, трактовках (Ю.Е. Гусева, Ф.Н. Ильясова, А.И. Ковалева, И.С. Кон, А.М. Кондаков, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.). Субъектный аспект проблемы социализации личности представлен в работах А.В. Мудрика: «основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [7, с. 21]. Аксиологический аспект анализа проблемы социализации

личности реализован в трудах Л.В. Мардахаева, который социализацию определяет как «развитие, становление личности, формирование сознания (на основе языка, социальных ценностей, культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе), усвоение социальных ролей и опыта поведения (норм, установок, образцов поведения), овладение стилем социального общения и проявления с учетом возраста, своеобразия среды и самоактивности» [6, с. 22].

Во взглядах А.М. Кондакова, А.К. Нестерова, социализация предстает как результат накопления личностью человеческого капитала – воплощенного в людях уникального социального ресурса, представленного в форме интеллектуальных способностей, навыков человека, полученных им в процессе образования и практической деятельности, позволяющих обладателю капитала осуществлять профессиональную деятельность в разных социальных сферах, реализовать индивидуальные программы личностного роста [5; 8].

Сказанное позволяет заключить, что социализация личности есть процесс вхождения с социальную среду, где происходит усвоение системы знаний, образцов социального поведения, предписанных обществом норм, приобщение к ценностям, что позволяет приобрести статус полноправного члена общества.

Выделим актуальные для анализа проблемы социализации личности вопросы: каковы предполагаемые особенности российского общества ближайшего будущего? Каким именно человеческим капиталом, совокупностью каких качеств личности, компетенций должен обладать выпускник школы 20–30-х годов XXI века, чтобы успешно войти в социальную среду, социализироваться? Эти вопросы беспокоят и педагогов-исследователей, и учителей-практиков, и руководителей системы образования. Так, на *Международной конференции «Образ будущего и компетенции выпускника 2030»,* прошедшей в феврале 2018 года в городе Москве, получили освещение следующие проблемы: особенности российского общества ближайшего будущего как ориентир формирования личности обучающихся; необходимость уточнения совокупности качеств личности и компетенций человека будущего; целесообразность формирования у обучающихся способности учиться на протяжении всей жизни; подготовка учителей к работе по формированию компетенций будущего у сегодняшних школьников и др.

Предполагаемые особенности действительности российского общества первой трети XXI века в трудах современных педагогов (А.Г. Асмолова, А.В. Баранникова, А.М. Кондакова, А.К. Нестерова, А.В. Хуторского, П.Г. Щедровицкого, С.Д. Якушева) соотнесены с качествами личности, обеспечивающими ее (личности) социализацию [5; 8]. Так, первая предполагаемая особенность – увеличение темпов изменения реальности

(природы, социума), что это делает востребованными такие качества личности, как «чувство времени», умение свое время организовать, гибкость, мобильность, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, умение сохранять здоровье и работоспособность. Вторая предполагаемая особенность действительности – увеличение возможностей во всех областях жизни – актуализирует такие умения, способности, качества личности: смелость, делать выбор, принимать новые идеи, осуществлять решения, способность расставлять приоритеты, рисковать, действовать на основе интуиции в незнакомых обстоятельствах. Третья особенность действительности – нарастание интенсивности информационных потоков и, как следствие, падение ценности объема знаний; это делает особенно востребованным умение работать с информацией (находить, анализировать, сохранять, использовать), поскольку стандарты труда, система образования, культура находятся под значительным влиянием достижений в сфере информации [5, с. 8]. В статусе востребованных качеств личности предстают также: целеустремленность, инициативность, готовность к самообразованию, креативность, целостность личности, внутренняя гармония, самомотивация к работе на результат, критическое мышление, способность к самоанализу, солидарность, умение работать в команде, коммуникабельность [5; 8].

Миссия подготовки общества, каждого человека к жизни в социуме будущего, по мнению М.А. Кондакова, ложится на современное образование, которое призвано помочь сегодняшним обучающимся выйти из школы в мир социализированными, готовыми к жизни, к трудовой деятельности [5]. Исследователи констатируют изменение ситуации: с одной стороны, в условиях нарастания влияния информационного пространства система образования утрачивает абсолютную монополию на социализацию детей; с другой стороны, сегодня особую значимость приобретают исторически существующие социальные ожидания населения, связанные с педагогической профессией, с миссией Учителя как самоценности для общества. Таким образом, образование предстает как мощный ресурс гармонизации индивидуального и общественного развития, содержащий уникальный социализирующий компонент – педагога. Однако эффективная реализация этого ресурса зависит от готовности педагога к продуктивной деятельности в области социализации личности обучающихся [5].

Понятие «готовность к педагогической деятельности» в трудах педагогов (И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) традиционно трактуется как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю. В составе готовности к педагогической деятельности как родовой категории принято выделять, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, с другой стороны – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Нам близка трактовка, в рамках которой устанавливается связь между понятиями «готовность к педагогической деятельности» и «профессиональная компетентность»: готовность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в определенной области определяется сформированностью у педагога компетентности, проявляющейся в наличии комплекса профессиональных компетенций (Т.М. Балыхина, Е.Г. Бегунова, И.А. Зимняя).

Возникают вопросы: какая предметная область начального общего образования располагает наиболее весомым потенциалом для решения задач социализации личности обучающихся? Какие профессиональные компетенции современного педагога в этой связи являются основополагающими, базовыми?

Вслед за А.Д. Дейкиной, мы считаем, что весьма значимым социализирующим ресурсом располагает предметная область «Филология», рассматриваем филологию как область эписистемного знания – знания, направленного на осознание сущности предмета познания, прежде всего о жизни общества как части бытия целостного мира, в силу чего речь может идти о метапредметной роли русского языка: «Русский язык и русская литература, произведения устного народного творчества русского народа, являющиеся сами по себе социокультурными явлениями, оказывают значительное воздействие на сближение обучающихся с окружающим их миром, на понимание этого мира. Русский язык и литература показывают образцовые общеупотребительные речевые средства, тщательно отобранные из национального языка» [1, с. 20]. Таким образом, опора в деле социализации личности учащихся на предметную область «Филология», на филологическую культуру позволяет школе, педагогу содействовать формированию фундаментальной основы личности.

Сопоставление взглядов педагогов относительно перечня ключевых компетенций позволяет выделить коммуникативную компетенцию как базовую, основополагающую в деле решения задачи социализации личности. Именно коммуникативная компетенция в работах современных исследователей предстает в статусе одной из универсальных, ключевых компетенций [2].

Уровень коммуникативной компетенции определяет успешность социализации личности благодаря работе механизмов, описание которых представлено в работах Г.М. Андреевой, Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина и др. К числу наиболее значимых механизмов социализации исследователи относят следующие: ассимиляцию – процесс слияния индивида с группой при освоении языка, речевой деятельности, культуры, группового сознания («поглощение» индивида группой); аккомодацию – процесс, в ходе которого индивиды (группы) приспосабливаются к существованию друг друга, овладевают способностью сосуществовать без потребности в разрешении конфликтов; восприятие – процесс создания индивидом

субъективного образа социальной действительности, включающий понимание установок группы и ролей других индивидов на основе опыта социального взаимодействия; имитацию – символическое поведение индивида на основе полученных в процессе социальных взаимодействий представлений о специфических элементах культуры в виде норм, традиций, поведенческих стереотипов; идентификацию – процесс самоотождествления индивида с принимаемым за образец человеком, группой, посредством которых усваиваются их ценности, оценка; ролевое поведение – поведение индивида в соответствии с задачами принимаемой им роли и ожиданиями окружающих [6; 7].

Сопоставительный анализ поименованных механизмов социализации в аспекте их коммуникативной составляющей выявляет тот факт, что механизм социализации работает посредством использования особых средств – норм, традиций, образцов и др. В этой связи мы выделяем позицию А.М. Кондакова, который утверждает, что сфера образования, будучи важным ресурсом развития личности, общества и государства, выступает как «собрание образцов, идеалов, норм» [5], усвоение которых служит делу социализации личности.

Сказанное актуализирует задачу реализации в образовательном процессе принципа ориентации на идеал, который в Примерной основной образовательной программе общего образования представлен как принцип духовно-нравственного воспитания [9, с. 13]. Принцип ориентации на идеал в рамках анализируемой проблемы мы конкретизируем как принцип ориентации на риторический идеал, беря за основу такую трактовку понятия: это общий образец, идеал речевого поведения, которому нужно следовать, который в основных чертах соответствует представлениям человека о прекрасном.

Миссию предъявления идеала речевого поведения в образовательном процессе школы выполняет современный педагог; именно он демонстрирует образцы гармонизирующего толерантного общения, соответствующие исторически сложившимся в русской культуре представлениям о прекрасном [3].

В контексте реализации в образовательном процессе принципа ориентации на риторический идеал педагог в общении проявляет гибкость, умение согласовывать собственное речевое поведение с меняющимися ситуациями общения, обнаруживает способность к сопереживанию, выбирает одобряющие фразы, обращается к чувствам ученика-собеседника, демонстрирует некатегоричность суждений, обнаруживает способность характеризовать действия учеников, словесно их (учеников) не оценивая и др.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога, его «способность успешно решать средствами языка актуальные задачи

педагогического общения» [4, с. 50] становится залогом эффективной социализации личности обучающихся.

Литература

1. Дейкина, А.Д. Социализация личности школьника в контексте филологической культуры // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. - С. 15–22.

2. Зиновьева, Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия. – 2019. – №1. – С. 9–16.

3. Зиновьева, Т.И. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2016. – №8 – С. 8–11.

4. Зиновьева, Т.И. Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. – 2010. – №3. – С. 48–52.

5. Кондаков, А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: автореф. д-ра пед. наук: 13.00.01 / М., 2005. – 43 с.

6. Мардахаев, Л.В. Социализация человека как социально-педагогический процесс // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 20–25.

7. Мудрик, А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

8. Нестеров, А.К. Человеческий капитал [Электронный ресурс] // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru - Режим доступа: http://odiplom.ru/lab/chelovecheskii-kapital.html - (Дата обращения: 01.05.2018)

9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 124 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

11. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 3,5: // официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/

Серебренникова Ю.А.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
SerebrnnikovaYUA@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье раскрываются особенности развития исследовательских способностей младших школьников при изучении литературных произведений.

Ключевые слова: анализ литературного произведения, исследовательские способности, урок литературного чтения.

Внедрение системы федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе и для начальной школы, подразумевает необходимость как педагогов, так и администрации образовательных организаций ориентироваться на достижение качественно иных образовательных результатов. Применительно к начальной школе наиболее актуальным является достижение метапредметных образовательных результатов и формирование у обучающихся соответствующих универсальных учебных действий, которые в дальнейшем обеспечат возможность эффективно осваивать программу основной школы. Основой формирования метапредметных УУД у младших школьников является их самостоятельная деятельность, в первую очередь, это деятельность по освоению окружающего мира, которую педагог осуществляет в формате исследовательской деятельности. Сегодня исследовательская работа младших школьников организуется в образовательной организации достаточно часто, однако, осуществляется она достаточно хаотично, отдельно взятыми педагогами и по некоторым предметам. На наш взгляд, такая ситуация не является приемлемой. Включение исследовательской деятельности в уроки литературного чтения дает широкую возможность для обогащения преподавания предмета. Такая работа сделает предмет не только интересным, насыщенным информацией, но и глубоким с точки зрения фундаментальных знаний, и позволит ученикам освоить иную ступень восприятия изучаемой дисциплины.

Остановимся на подготовке учителя к уроку литературного чтения и на проведении урока. Прежде всего учитель устанавливает, что нужно сделать для того, чтобы учащиеся полнее и ярче восприняли литературное произведение. «Передавая уму и чувству ученика литературное произведение, мы должны помнить, что литература – это искусство, к которому нужно уметь подойти». [2]

Первым этапом работы учителя является тщательное ознакомление с текстом произведения. Как писал К.Д.Ушинский, «сделать ему строгую логическую и эстетическую оценку», определить его художественно-педагогическую ценность. [5]

При подготовке к уроку необходимо вдумчиво прочитать текст, продумать идейный смысл произведения, выявить основную задачу, которую ставил перед собой писатель, точку зрения на действительность, которую хотел выразить в своем произведении.

Есть еще одна важная задача, которую надо учителю выполнить при подготовке к уроку: необходимо самому уметь выразительно читать произведение. Подобным качеством обладает не каждый. Умение художественного чтения требует выполнение систематических тренировочных упражнений в громком выразительном чтении. Важна не подготовка от случая к случаю, а постоянные, ежедневные упражнения в выразительном чтении разнообразных по жанрам литературных произведений.

Для того, чтобы показать, как учитель реализует поставленные задачи на самом уроке, рассмотри пример работы над рассказом *Михаила Пришвина «Золотой луг»*.

Урок начинается с краткой предварительной беседой о М.Пришвине. Первоначально необходимо выяснить, что уже знают дети о писателе, какие его произведения читали. После этого можно рассказать, как писатель много путешествовал по родной стране, часто бродил с ружьем и записной книжкой по лесам, болотам и полям и все, что видел вокруг, записывал. В своих произведениях он передает красоту русской природы, рассказывает о необходимости бережного отношения к ее богатствам, растениям и животным. Дети часто писали М.Пришвину письма. Отвечая одному юному писателю, он писал: «…давайте и впредь будем жить с природой не как разбойники, а как хорошие ее хозяева, у которых она найдет для себя любовь и охрану».

Вся предварительная работа позволяет учителю создать у детей нужную психологическую настроенность и тем самым подготовить их к активному восприятию литературного текста на последующих этапах урока чтения. Как известно, при чтении нужно считаться с тем настроением, которым в данный момент охвачены дети.

Художественное чтение произведения помогает вести юных читателей по пути за писателем, помогает вызвать у них такие же чувств, какие передает он в своем произведении. Подлинно выразительное чтение является средством общения (через текст произведения) между автором, с одной стороны, и читающим и слушающим, с другой.

При работе над текстом учитель задает детям вопросы, отвечая на которые, дети дают элементарные эмоционально-эстетические оценки воспринятого:

- в чем заключалось открытие. Которое сделал мальчик?
- почему он назвал это открытием?
- когда луг становится зеленым
- что о красоте зеленого луга говорит автор?
- почему одуванчик стал для детей одним из самых интересных цветков?

При дальнейшей работе над текстом учитель возбуждает у детей желание рассказать о прочитанном или личных наблюдениям за картинами природы в то или иное время года, помогает им сделать самостоятельные выводы.

В процессе работы над текстом художественного произведения можно рекомендовать разнообразные методы и приемы развития исследовательских способностей и овладеть специальными знаниями, умениями и навыками исследовательского поиска. К ним мы относятся такие знания, умения и навыки, как умение ставить вопросы, видеть проблемы, выдвигать гипотезы, классифицировать, наблюдать, давать определение понятиям, структурировать материал, делать умозаключения и выводы, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Развитие у школьников специальных знаний, умений и навыков исследовательского поиска – одна из основных практических задач современного обучения. Эффективное использование учащимися специальных знаний, а также общих умений и навыков исследовательского поиска можно рассматривать как важнейший индикатор познавательной потребности.

Рассмотрим возможности развития исследовательских умений при анализе рассказа Михаила Пришвина.

Задания на развитие умения видеть проблему:

Представь, что мальчик рассказывает другу об одуванчике. Как бы он это сделал?

Представь, а как бы одуванчик рассказал нам о себе?

Как рассказал бы эту историю брат Сережа/ мама мальчиков/ житель деревни/ гость мальчиков, который первый раз оказался в деревне?

Представь себя на месте одуванчика. Опиши свой один день.

Представь, что на Земле всегда жаркая погода и светит солнце. Все ли растения смогут расти на Земле?

Задания на развитие умения ставить вопросы:

Какие вопросы ты бы мог задать мальчику, для того чтобы больше узнать о его открытии?

Одуванчику стало скучно, и он решил задать вопросы мальчикам. И вот так они начинались: Кто? Что? Почему? Когда? А вот как дальше? Помоги одуванчику задать вопросы мальчикам.

Придумай как можно больше вопросов, ответом на которые будут признаки лета.

Задание на развитие умения классифицировать:

На какие группы можно распределить цветы, растущие на лугу?

Задания на развитие умения наблюдать:

Как спят одуванчики?

Нарисуй словами одуванчик.

Напиши сочинение на тему «Один день из жизни одуванчика».

Опиши летний луг.

Задания на развитие умения выдвигать гипотезы:

Как ты думаешь, как будет себя чувствовать одуванчик, если его сорвать?

Сможет ли одуванчик вырасти в квартире на подоконнике?

Как думаешь, что может произойти дальше?

Найдите возможную причину того, почему одуванчики тоже спят.

Для выполнения задания необходимо использовать слова-помощники для высказывания гипотезы: возможно, смею предположить, скорее всего и др.

Задания на развитие умения давать определение понятиям:

Сравните мальчика в начале рассказа, каким он был, и каким стал после открытия.

Постарайся кратко описать на листочке, как этот день повлиял на жизнь мальчика? Что изменилось?

Что было особенного в цветке?

Попробуй дать определение одуванчику не называя его.

Придумай загадку про одуванчик.

Таким образом, работа с литературным произведением позволит активизировать исследовательскую деятельность младших школьников, повысить их активность, стремление к самостоятельному поиску ответа на проблемные вопросы.

Литература

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7 - 11

2. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020

3. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей//Педагогика. 1999. -№ 3. -С. 97-101

4. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Кривова В. А., Серебренникова Ю. А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности // Начальная школа. - № 9. - 2016. - С. 70-76
5. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. — Москва: Издательство Юрайт, 2020

Андреенко А.А.
магистрант ИППО
alenkandreenko@yandex.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена анализу понятия «межкультурная коммуникация» с позиций выявления его потенциала для разработки методических решений. Опора на взгляды исследователей проблем межкультурной коммуникации позволяет автору выделить содержание, методы и приёмы обучения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, оптимизация процесса межкультурной коммуникации, методы обучения.

Социум современной России характеризуется особенностями, которые свойственны государствам, находящимся на этапе «ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений» [2, с. 9]. Наиболее выраженным социальным изменением является нарастание интенсивности миграционных процессов, «породивших проблему обучения мигрантов, детей мигрантов русскому языку. Государственная политика Российской Федерации в области миграции ориентирована на обеспечение реализации функции русского языка в качестве государственного языка Российской Федерации, на содействие социальной адаптации и интеграции мигрантов в общество, предусматривает создание условий конструктивного взаимодействия мигрантов и принимающего сообщества» [1, с. 38]. Очевидна необходимость поиска решений проблемы достижения гармоничного взаимодействия представителей различных культур.

Ответом на социальный заказ общества стало появление теории межкультурной коммуникации, которая, согласно взглядам многих исследователей (О.А. Леонтович, А.П. Садохин, Ю.П. Тен), в научном описании предстает как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [3; 4]. Изучение теории межкультурной коммуникации как

научной области значимо для определения теоретических основ методических решений в этой области.

В отечественной методической науке и системе российского образования инициаторами исследования проблем межкультурной коммуникации стали специалисты в области преподавания иностранных языков. Именно они, во-первых, констатировали недостаточность знания иностранного языка для достижения успеха в коммуникации с носителями иностранных языков, во-вторых, обозначили необходимость изучения «других» культур [4, с. 12].

Сказанное объясняет включение в учебные планы некоторых российских вузов новой учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация», содержание которой отражает идею: знание иностранного языка непременно следует дополнить освоением особенностей культуры изучаемого языка, что будет способствовать адекватному пониманию собеседника-иностранца [4, с. 13].

Сегодня межкультурная коммуникация приобретает статус самостоятельного научного направления и учебной дисциплины.

Значимость внедрения названной дисциплины в российские вузы объясняется тем, что проблемы межкультурного взаимодействия весьма свойственны российскому социуму, поскольку Российская Федерация мультикультурна по своей сути, ее народы говорят более чем на ста языках, принадлежат к разным религиозным конфессиям, придерживаются различных традиций и обычаев, имеют собственную культурную идентичность [4, с. 13].

В науке получили освещение такие вопросы: критерии и условия межкультурной коммуникации, методы обучения коммуникации.

Показатели успешной межкультурной коммуникации выделил О.А. Леонтович; в числе таких критериев: наличие коммуникативной интенции; открытость к познанию иной культуры, межкультурных различий; настрой на кооперацию с представителями другой культуры; умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур; способность к использованию общих кодов коммуникации; владение набором коммуникативных средств, их выбор в зависимости от ситуации общения; соблюдение логики дискурса, стремление к сбалансированности и симметричности общения, соблюдение этикетных норм и др. [3, с. 364]. Ориентация в обучении межкультурной коммуникации на эти критерии позволит более успешно осуществлять обучение в данной области.

Современная методическая наука и образовательная практика имеют достижения в области методов обучения межкультурной коммуникации, однако наиболее эффективными предстают активные методы и технологии (игровые, проектные, коммуникативные и др.), позволяющие участникам

общения погружаться в ситуации межкультурной коммуникации, овладевать навыками общения и взаимодействия в условиях, близких к естественным [4, с. 222–223].

В методике обучения межкультурной коммуникации особое место занимает тренинг, понимаемый как комплекс упражнений, применяемых в целях формирования компетенций в той или иной сфере человеческой деятельности. По мнению А.П. Садохина, тренинг является наиболее универсальным методом обучения, поскольку способствует развитию умения продуктивно слушать собеседника, выстраивать эффективную стратегию взаимоотношений с партнерами по коммуникации, конструктивно разрешать возникающие конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки поведения и др. [4].

Чрезвычайно важен разумный выбор приемов, способов оптимизации процесса межкультурной коммуникации, применяемых с учетом этапа обучения. О.А. Леонтович указывает следующие особенности межкультурных контактов на начальном этапе обучения: значительная часть информации должна быть явно выраженной; межкультурное общение требует избыточности, которая выражается в объяснении незнакомых лексических единиц, использовании полносоставных конструкций, повторов, разъяснений и культурологических комментариев, в активном применении невербальных средств; обязательным условием межкультурной коммуникации является использование различных каналов – вербальных, невербальных; на основе обратной связи адресант делает выводы о правильности интерпретации информации [3, с. 365].

В современной методической науке поднимается вопрос о готовности педагога к осуществлению образовательного процесса на начальном этапе обучения. Учителю следует создавать условия для эффективной коммуникации между учащимися разных национальностей, совершенствовать процесс межкультурного общения и предупреждать возникновение коммуникационных ошибок. Педагог должен осознавать механизмы успешной межкультурной коммуникации, владеть эффективными приемами и методами обучения, предлагаемыми современными отечественными методистами. Педагог должен учитывать тот факт, что во взаимодействии представителей различных культур полное взаимопонимание достигается чрезвычайно редко (и вовсе не на начальном этапе обучения), поэтому следует говорить только об эффективной коммуникации, допускающей незначительную степень непонимания [3; 4].

Литература

1. Зиновьева Т.И. Поликультурная начальная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. 2020. – №1. – URL:

http://izvestia-ippo.ru/zinoveva-t-i-polikulturnaya-shkola-so/(дата обращения: 6.02.2020).

2. Зиновьева, Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия. – 2019. – №1. – С. 9–16.

3. Леонтович, О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис. 2015. – 368 с.

4. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие. – М.: РГГУ. 2016. – 256 с.

Егорова Н.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ЧПОУ педагогический колледж «Мир знаний»
nataly97@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ УГОЛКА РУССКОГО ЯЗЫКА

В Примерной образовательной программе НОО указано, что в связи с существованием в современном мире различных источников знаний (учебная литература, энциклопедии, справочники (включая электронные, цифровые), пространство сети Интернет) необходимо развивать у детей умения и навыки поиска информации, систематизации, сопоставления, анализа и обобщения имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретации и преобразования [4].

Однако в ходе учебного процесса в силу объективных причин: ограниченные возможности для выхода в Интернет, небольшое количество заданий, требующих обращения обучающихся к дополнительной литературе, нехватка времени на выполнение таких заданий в ходе урока и т.д. – формирование информационных умений связано с преодолением множества трудностей. Организация работы обучающихся над созданием уголка русского языка может стать одним из эффективных средств формирования информационных умений, так как данный вид деятельности предполагает анализ большого количества разнообразных источников информации (литературных, учебных, научно-познавательных текстов, пространства сети Интернет (например, портал «Грамота.ру») и т.д.), и разные формы работы с ними: анализ, интерпретацию, преобразование, создание собственных текстов.

Опираясь на текст проекта ФГОС НОО, в нашей статье мы акцентируем внимание на формировании у младших школьников следующих умений при работе с уголком русского языка:

– выбирать источник для получения информации, находить и обосновывать необходимость и достаточность информации для решения учебной задачи;

– находить в информации факты и мнения, аргументы и выводы;

– определять правдоподобность фактов, различать обоснованность аргументов;

– анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей;

– использовать и самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации;

– подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления;

– соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в Интернете [5].

Опишем особенности организации уголка русского языка в начальной школе и раскроем его возможности для формирования перечисленных умений. Работа над созданием уголка русского языка осуществляется преимущественно в средней школе учителем-предметником, однако данную форму обучения можно успешно и продуктивно использовать и в начальной школе.

Цель организации работы над созданием уголка русского языка можно определить как расширение, закрепление и углубление знаний по предмету, а также развитие интереса и воспитание любви к русскому языку.

Уголок русского языка имеет ряд таких преимуществ, как открытость и доступность (каждый учащийся может ознакомиться с информацией, представленной в уголке), постоянство (уголок функционирует всегда), интерактивность (требует обратной связи с учениками). Важно подчеркнуть, что все эти преимущества имеют смысл только при том условии, если материалы уголка обновляются регулярно.

Чтобы уголок служил эффективным дополнительным источником информации, педагогу требуется донести до учащихся общие принципы русского языка наиболее понятным языком [3].

Уголок русского языка должен содержать в себе и изученный программный материал для повторения, и дополнительные сведения для углубления знания, и занимательный материал для повышения уровня интереса, что отвечает запросам как сильных учеников и одаренных детей, так и тех обучающихся, кому необходима помощь по предмету.

Традиционно в "Уголок русского языка" входят данные рубрики:

– заголовок, который отражает тематику уголка;

– высказывания выдающихся писателей, известных личностей о русском языке, доступные и понятные детям младшего школьного возраста;

– программный материал может включать в себя списки словарных

слов, правила орфографии и пунктуации, алгоритмы проверок, памятки («Это тебе пригодится», «Пиши правильно», «Внимание! Помнишь ли ты, что…», «Образцы разбора»);

– дополнительный материал представлен в виде информации, расширяющей школьную программу («Немного больше, чем в учебнике/на уроке», «Заглянем за страницы учебника»);

– в познавательном материале отражены сведения, которые выходят за пределы программы начальной школы («Замечательные языковеды / Великие лингвисты», «Музей слов», «Слова – века – люди», «Слова-пилигримы», «Кто сказал первый», «Говорит город», «Новое на книжной полке»);

– в занимательные задания входят ребусы, шарады, викторины, лингвистические задачи, олимпиадные задания («Для вас, сообразительные», «А ларчик просто открывался», «Все ли смогут ответить?»);

– справочный раздел подразумевает обязательную обратную связь, где учащиеся могут оставлять свои вопросы («Справочное бюро», «Спрашивайте – отвечаем»);

– в юмористическом разделе размещены примеры языковой игры, ошибки из устной речи детей и взрослых, примеры детского словотворчества («Страничка юмора», «И все засмеялись», «Улыбнемся вместе») [1].

Оформление уголка русского языка - творческий процесс, который также требует соблюдения нижеприведенных правил:

1) эстетичное оформление, грамотная организация информационного пространства;

2) уход от единых стандартов, проявление креативности;

3) подбор материала с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста;

4) информация, представленная в уголке, должна работать не только во внеурочной деятельности, но и помогать в обучении.

Несмотря на то, что ключевым требованием к оформлению уголков русского языка является наглядность, в первую очередь уголок должен быть информативным. Регулярное обновление материалов уголка позволяет заинтересовать младших школьников в представленной информации. Таким образом, ученики будут постоянно обращаться к уголку русского языка, чтобы удовлетворить свой познавательный интерес.

Стоит отметить, что не всегда учитель может найти интересные и привлекательные для детей формы пропаганды, чтобы русский язык учащиеся любили. Для повышения интереса обучающихся уголок должен содержать важную и интересную информацию в доступной форме и в виде диалога с учениками.

В нашей работе мы будем рассматривать самостоятельную деятельность младших школьников над созданием уголка русского языка под руководством

учителя, как данная форма работы позволяет формировать информационные умения.

Соотнесём информационные умения и задания, выполняемые в процессе создания уголка русского языка, для их формирования:

1. Формирование умения выбирать источник для получения информации, находить и обосновывать необходимость и достаточность информации для решения учебной задачи осуществляется в процессе знакомства младших школьников с возможными источниками информации и способами ее поиска (словарями, энциклопедиями, включая компьютерные); выполнения заданий на определение источника информации в соответствии с конкретной учебной задачей (задание по определению значения незнакомого слова).

2. Формирование умения находить в информации факты и мнения, аргументы и выводы реализуется с помощью заданий на нахождение в тексте конкретных сведений, фактов, заданных в явном виде, на понимание информации, представленной в неявном виде. В случае с первым уровнем понимания текста можно привести задания с постановкой вопросов: сначала вопросы к тексту ставит учитель, затем их самостоятельно формулируют ученики. Следующим уровнем являются задания на нахождение в тексте несколько примеров, доказывающих приведённое утверждение; приведение характеристики явления по его описанию; выделение общего признака группы элементов.

3. Формировать умение определять правдоподобность фактов, различать обоснованность аргументов нам позволяют следующие типовые задания: уточнение полученной информации в дополнительных источниках (справочнике, энциклопедии), когда для решения поставленной задачи ученики обращаются к источнику, содержащему наиболее достоверную информацию; работа с текстом, основанная на определенных его характеристиках, которые позволяют различить реальные события от вымышленных; задание на размышление и обоснование своего мнения в связи с приведенной проблемной ситуацией («Для чего нужны книги?»).

4. Формирование умения анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию осуществляется с помощью заданий на определение основной мысли текста; озаглавливание текста; выделение основных (ключевых) понятий; выделение из текста основной и второстепенной информации об объекте; составление плана текста. Знакомство с уголком русского языка активизирует процесс мышления учащихся. Во время самостоятельного изучения представленной информации школьники учатся планировать свои действия, искать ответы на интересующие их вопросы.

5. Формированию умения использовать и самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации способствуют данные типы заданий: формулирование системы вопросов (заданий) на основе содержания

прочитанного несплошного текста; сопоставление новой и ранее полученной информации; создание статьи на определённую тему с использованием в том числе информации, извлечённой из несплошных текстов; представление информации из данного сплошного текста в форме таблицы: определение количества столбцов, озаглавливание и т.д.; представление текста правила (определения) в форме схемы, опорного конспекта; дополнение приведенной таблицы (схемы) недостающими данными; чтение сплошного текста, выделение новой информации и запись ключевых слов; чтение сплошного текста и обоснование выбора вида несплошного текста; составление на его основе таблицы (схемы, графика, диаграммы и т.д.) [2].

6. Основным типом заданий для формирования умения подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выделяется задание на соотнесение иллюстрации с текстом. В качестве визуализации информации обучающимся можно предложить разработку плаката «Лента времени», состоящего из временно-событийных линеек. В рамках работы над уголком русского языка это могут быть задания на составление ленты времени с описанием биографии людей («Замечательные языковеды / Великие лингвисты», «Кто сказал первый»), этимологии слов, становления понятий («История слова «Спасибо»).

7. В условиях информатизации и компьютеризации для современных младших школьников целесообразнее использовать электронный вариант уголка в сетевом пространстве. При такой форме работы ученики также совершенствуют свою ИКТ-компетентность.

Для формирования умения соблюдать правила информационной безопасности эффективным условием является создание реальных ситуаций нравственного выбора. В качестве наглядных пособий во время решения ситуационных задач могут выступать детская периодическая литература, компьютерные диски, имитированные модели мобильных телефонов. При обучении младших школьников информационной безопасности можно выявить нижеприведенный алгоритм действий: обозначение типовой ситуации информационной угрозы; распределение ролей; проигрывание ситуации; обсуждение правильности действий ребенка, который подвергся информационной угрозе; объяснение возможных вариантов разрешения проблемы; формулирование советов. Также продуктивными способами формирования знаний в области информационной безопасности можно отметить проведение мероприятия «Единый урок безопасности», внедрение проекта ПАО «МТС» «Дети в Интернете», демонстрацию серии мультфильмов «Лаборатория Касперского».

Таким образом, работа младших школьников по созданию уголка русского языка может являться эффективным средством формирования информационных умений, крайне востребованных современным обществом.

Литература

1. Афанасьева Ж.В. Уголок русского языка / Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. И. Зиновьева [и др.]; под редакцией Т. И. Зиновьевой. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. – С.416-418.

2. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Приемы продуктивного чтения несплошных текстов // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 4. С. 55–58.

3. Милованова Л.А. Уголок русского языка как инновационная форма обучения младших школьников // European Social Science Journal. 2018. № 10. – С. 347-351.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2015. URL: http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/227/poop_noo (дата доступа: 20.02.2020).

5. Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации, 2019. URL: https://regulation.gov.ru/projects#npa=94553 (Дата доступа: 20.02.2020)

Зданович П. Ю.
бакалавр ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
Институт психологии и педагогики г. Южно-Сахалинск
zdanovich1998@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены трудности организации внеурочной деятельности по русскому языку, целью которой является формирование коммуникативной компетенции младшего школьника. Обращение к данной проблематике обусловлено попыткой поставить вопрос об ее значимости с позиции внеурочной деятельности, соответствующей современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, внеурочная деятельность, младший школьный возраст.

Annotation. The article considers the difficulties of organizing extracurricular activities in the Russian language, the purpose of which is to form the communicative competence of a Junior school student. The appeal to this problem is due to an attempt to raise the question of its significance from the position of extracurricular activities that correspond to the modern socio-cultural situation.

Keywords: communicative competence, extracurricular activities, primary school age.

Жизнь современного человека нельзя представить без взаимодействия и общения. В течение жизни люди оказываются в разных ситуациях коммуникации, и для того, чтобы при любых условиях чувствовать себя уверенно и выглядеть достойно необходимо с детских лет освоить нормы общения в современном обществе, соблюдение которых должно стать неотъемлемой частью жизни. В случае недостаточной сформированности способности к общению в детском возрасте, во взрослом возрасте могут возникнуть конфликты межличностного и внутриличностного характера, которые крайне сложно поддаются разрешению.

Большинство ученых полагают, что одним из источников успешности, гарантией эффективности деятельности и благополучной жизни является сформированная коммуникативная компетенция. Особенно способствующим овладению коммуникативной компетенцией считают период обучения в начальной школе из-за особой чувствительности к явлениям языка, заинтересованности к осознанию речевого опыта, общению.

Необходимость в формировании этой компетенции заложена в Федеральном государственном образовательном стандарте, направленном на формирование у учащихся компетенций, способствующих самореализации личностного ресурса человека. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции следует актуальной задачей образовательного процесса на ступени начального образования.

Современная педагогическая общественность активно обсуждает вопросы о том, что формирование и развитие личности ребенка осуществляется в большей степени под воздействием культурно - образовательной среды образовательного учреждения. Поэтому процесс формирования коммуникативной компетенции необходимо осуществлять и на уроках, и во внеурочной деятельности.

Анализ литературы показывает, какой весомый вклад внесли ученые, рассматривавшие в своих трудах вопросы коммуникативной компетенции:

- психологов А.А. Бодалева, А.А. Брудного, И.А. Зимней, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, М.В Гамезо, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна;

- педагогов В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. А. Лобанов, А. К. Маркова, Л. М: Митина М. А. Романовой [1], Т. Г. Федоренко [3];
- методистов Л.С. Выготского, Л.Н. Булыгиной, О.М Казарцева, А.А Кидрона, Г.М. Коджаспировой, Т.А. Ладыженской, С.Л. Рябцевой, М.С. Соловейчик, И.А Стернина, Т.А. Фотековой, Т. Г. Федоренко [2].

В примерной образовательной программе по русскому языку формированию и развитию коммуникативной компетенции уделяется не мало внимания. Одной из целей изучения русского языка является формирование коммуникативной компетенции, как показателя общей культуры человека, развития устной и письменной речи. Также формирование данной компетенции прописано в требованиях к результатам освоения выпускниками начальной школы программы по русскому языку, а именно в метапредметных результатах обучения.

Наилучшим образом формирование коммуникативной компетенции реализуется во внеурочной деятельности. Разрешение трудностей, которые связаны с внеурочной деятельностью, привлекает повышенное внимание современных школ. Это обусловлено свежим взглядом на результаты обучения. Согласно ФГОС второго поколения, внеурочная деятельность призвана решать, как образовательные, так и ряд других, не менее значимых задач, а именно гарантирование благоприятной адаптации ученика в школе, снижение учебной нагрузки учащихся, улучшение условий для развития ученика, учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Следует отметить, что на данный момент практические пути формирования коммуникативной компетенции в младшем школьном возрасте во внеурочной деятельности изучены в недостаточной степени. В связи с этим все острее становится противоречие между необходимостью формирования коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности и недостаточной разработанностью этого вопроса на практике.

Таким образом, тема формирования коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности является важной и актуальной для учителей начальной школы.

Наиболее эффективными формами организации внеурочной деятельности для формирования коммуникативной компетенции считаются кружки, круглые столы, конференции, диспуты, олимпиады, встречи, спектакли, игры, тренинги, проекты, которые способствуют вовлечению каждого ребенка в процесс общения, взаимодействия, что и позволяет формировать данную компетенцию.

К методам развития коммуникативной компетенции относят традиционные методы, которые считаются менее эффективными, и методы активного обучения, являющиеся более действенными. Дискуссионный метод, метод учебных проектов, мозговой штурм, игры, театрализация, викторины, конкурсы, КВНы, которые входят в активный метод обучения,

позволяют детям научиться открыто высказывать свое мнение, слушать одноклассников, находить компромиссы в различных вопросах, учатся моделям поведения в различных жизненных ситуациях взаимодействия как со сверстниками, так и с людьми старшего поколения.

Все методы обучения обладают своей спецификой, о которой нельзя забывать. Комплексный подход в формировании коммуникативной компетенции считается более целесообразным и рациональным, так как предполагает сочетание нескольких методов обучения. Любой из методов обладает свою область применения и ограничения. Если правильно выбирать и сочетать методы обучения, то можно наиболее эффективно влиять на формирование коммуникативной компетенции. Традиционные методы позволяют обучающимся овладеть обязательными знаниями и навыками в области коммуникации. Активные методы и тренинги позволяют овладеть навыками ситуативного общения, работать над личностными качествами, связанными с коммуникативной компетенцией.

Именно из-за проблемных вопросов, способствующих активному включению детей в процесс взаимодействия, учащиеся хотят высказать свое собственное мнение по этому вопросу, и это очень ценится. Работа в парах и группах, например, для обсуждения актуальных вопросов, позволяет организовать общение между каждым ребенком и заинтересованным собеседником. Одна из задач современного педагога - научить ребенка правильно выражать свои мысли, а также научить его уважать своих друзей и уметь их слушать.

Литература

1. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.

2. Романова М.А. Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы младшего школьника в теории педагогики и психологии// Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 60-61.

3. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237

4. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016.

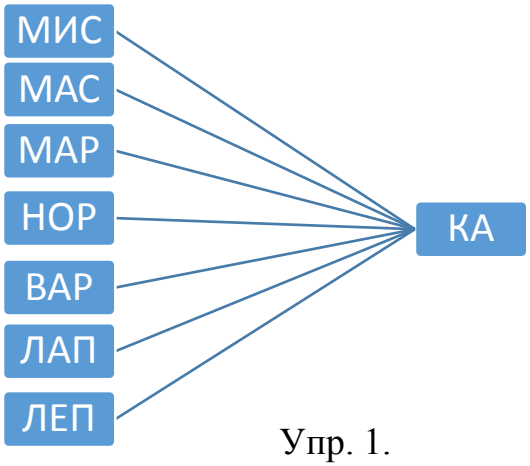
Канышева Т.Д.
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tata.c05@mail.ru;
Ким В.Р.
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
vichka97-97@mail.ru.
Махова А.С.
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
nastyamax11@yandex.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ТЕХНИКОЙ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

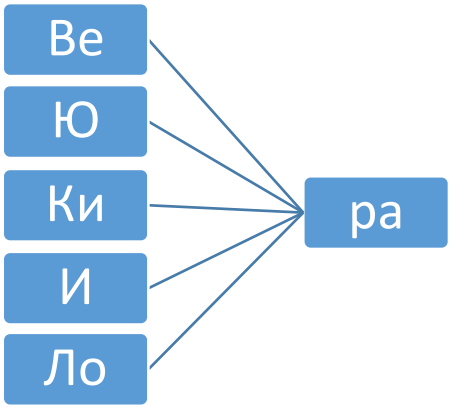
Формирование у младших школьников технических навыков чтения – правильности, беглости - является важной задачей уроков литературного чтения. Это и понятно: если навыки понимания, анализа, интерпретации будут совершенствоваться у учащихся при освоении других школьных дисциплин, в том числе и в средней школе, например, на уроках литературы, истории, географии, то задачу развития технических навыков чтения призвана решать исключительно начальная школа.

Рассмотрим некоторые вопросы формирования у учащихся начальной школы техники чтения. Чтобы достичь успеха при формировании у младших школьников техники чтения, надо знать, какие психофизиологические процессы задействованы в ее становлении. Часто бывает, что именно эти психофизиологические процессы нужно развивать или учитывать при планировании на уроке тех или иных упражнений по совершенствованию техники чтения учащихся начальной школы [1, с. 235-237].

Проанализируем упражнения, направленные на увеличение «поля чтения» юных читателей. Поле чтения трактуется как отрезок текста, воспринимаемый за читателем межу фиксациями (паузами, остановками) и осознаваемый за одну фиксацию [1, с. 236-237]. Чем опытнее чтец, тем больше у него поле чтения. У первоклассника, овладевающим механизмом чтения, поле чтения равно одной букве, между тем правила чтения букв русского алфавита требуют, чтобы уже на начальной ступени обучения чтению оно равнялось минимум двум буквам [3]. Поле чтения первоклассников, закончивших обучение по букварю, а также второклассников также не слишком велико, поэтому учитель время от времени должен планировать использование упражнений, увеличивающих их поле чтения. Приведем примеры некоторых упражнений из серии «Составь слова».



Упр. 1.



Упр. 2

Уже в период обучения грамоте учащиеся выполняли такие упражнения в разных вариациях и с разными заданиями: «Прочитай слова»; «Прочитай слова. Что в них общего? Чем отличаются? Что ты знаешь о написании таких слов? Сколько имен мальчиков? Сколько имен девочек?». Для чтения слов в данных упражнениях дети вынуждены задействовать боковое зрение, что в целом увеличивает их поле чтения.

Такие упражнения проводятся безотносительно к читаемому на уроке литературного чтения тексту. Безусловно, они приносят пользу. Однако более эффективными являются упражнения, составленные из слов читаемого на уроке текста, потому что они помогают устранить технические трудности у учащихся при самостоятельном чтении художественного произведения, снимают у ребенка страх встречи с ним. Давно используется упражнение «Пирамидка». Приведем пример такого упражнения, составленный на примере рассказа Н. Носова «Фантазеры».

Волк
Ва ля
жал ко
кро вать
сказ ка

Для составления упражнений подобного рода следует брать из текста читаемого литературного произведения двусложные слова с постепенным наращением слоговой структуры. Однако при этом надо помнить, что при делении слова на слоги непременно учитывается и морфемное членение слов: жал-ко, сказ-ка. Это поможет юному чтецу при следующей встрече в тексте с данным словом или с родственными словами (*жал*еть, *жал*кий; *сказ*ал, *сказ*очный, *сказ*очка) быстрее опознать корень, который несет основную часть значения слова. Значит, такое упражнение помогает формировать и осознанность чтения, хотя и косвенным образом, можно сказать, в имплицитной форме. В этом случае упражнение приобретает комплексный характер, т.е. оно преследует выполнение не одной, а нескольких учебных задач [6].

Поле чтения можно расширять еще одним комплексным упражнением, в котором предложение из текста искусственно осложняется тем, что между буквами слов вставляются другие буквы, но другим цветом. Сначала нужно вставлять между буквами по одной лишней букве, потом можно и больше. Упражнение сопровождается заданием: «Прочитай только синие буквы и узнай, какое предложение здесь спрятано». Вот какое упражнение получилось из предложения «Открыли мы дверь» из этого же рассказа Н. Носова:

Олмтмаквсрваырнлони миты дфавниекурниь.

Совершенствование техники чтения учащихся 1-2 классов начальной школы сосредоточено на становлении целостной структуры слова, что вполне справедливо, потому что чтение первоклассников и второклассников «словоцентрично». Суть этого явления состоит в том, что все силы и внимание ребенка-читателя сосредоточено на расшифровке, идентификации, понимании слова [4].

На более поздних этапах становления навыка чтения также целесообразно применять упражнения на увеличение поля чтения учащихся, используя для этого более сложный дидактический материал, например, словосочетания и предложения.

Весьма пригодятся в этом качестве устойчивее выражения русского языка, в том числе и русские пословицы. Да, речь младшего школьника бедна паремиями, они часто не понимают их иносказательного смысла. Но это не значит, что с ними не следует работать на уроке литературного чтения, причем не только после чтения и анализа текста для иллюстрации вывода - основной мысли художественного произведения. Можно прочитать несколько устойчивых выражений в следующем упражнении по совершенствованию техники чтения, а потом перейти к их толкованию, выбрать одну или несколько из них для отнесения к читаемому тексту, причем упражнения можно последовательно усложнять. Сначала упражнение предъявляется в более легком варианте, когда вторая часть устойчивого выражения распложена на той же самой строчке, но поодаль:

Голоден как ……..волк.

Надут как ……. индюк.

Упрям как ……. осёл.

Труслив как …….. заяц.

Позднее подобные упражнения можно будет предъявить учащимся в более сложном варианте, например, когда вторая часть устойчивого выражения находится на другой строчке, например, так:

Голоден как ….. осёл.

Надут как ……. заяц.

Упрям как ……. индюк.

Труслив как …....волк.

Как показывает практика, такие упражнения уместнее использовать с учащимися 3-4 классов, которые уже преодолели словоцентризм в чтении. С одной стороны, материал этого упражнения представляет вполне самостоятельное суждение, которое прочитывается и интерпретируется, т.е. имеет вполне целостное дидактическое и методическое значение, с другой стороны, это суждение соотносится с читаемым текстом, помогает осмыслить его на более высоком, обобщенном уровне.

Последний вид упражнения показывает, что над упражнениями по технике чтения можно работать и после восприятия текста учащимися, т.е. после самостоятельного чтения ими текста. Это показывает большие возможности такого рода упражнений, т.е. комплексный характер этих упражнений: упражнения, имеющие, казалось, бы сугубо технический характер – формирование правильности и беглости чтения – можно и нужно использовать одновременно для осознанности чтения, для интерпретации текста, для решения воспитательных задач урока, например, при использовании пословиц и устойчивых выражений русского языка.

Если говорить о произведениях малого фольклорного жанра, то они давно используются для совершенствования техники чтения младших школьников: с помощью чистоговорок и скороговорок отрабатываются артикуляционные навыки, которые имеют важное значение для совершенствования техники чтения младших школьников. Приведем примеры некоторых упражнений.

Чистоговорки предполагают отработку произношения отдельных групп звуков, что можно увидеть на следующих примерах.

Ру- ру- ру- землянику соберу.

Сна- сна- сна - на горе стоит сосна.

Ка- ка- ка- вот широкая река.

Иногда чистоговорки используются на уроке чтения в виде упражнения «Подскажи словечко», которое предполагает не чтение, а дополнение (досказывание) ребенком подходящего по смыслу слова, т.е. включается механизм антиципации.

Ло – ло – ло – как на улице … (светло)

Ул – ул- ул – у меня сломался … (стул)

Мама Милу мыла мылом,

Мила мыло не … (любила).

Время от времени на уроке чтения применяются и скороговорки. Цель их использования – тренировка артикуляционного аппарата, но техническая задача тут сложнее: нужно не только правильно, но и быстро произносить отдельные сочетания звуков, например: «Хитрую сороку поймать морока, а сорок сорок – сорок морок».

Упражнения на основе текстов малых фольклорных жанров можно осложнить познавательным заданием, и тогда уже это упражнение приобретает комплексный характер [6]. Это можно проиллюстрировать следующим упражнением.

Прочитай. Найди загадку.

А) На дворе трава, на траве – дрова.

Б) Сам алый, сахарный, кафтан зелёный, бархатный.

В) Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Мы уже затронули тему антиципации в предъявленном выше упражнении. Антиципация – это предугадывание, предвосхищение, прогнозирование при чтении. Это очень важный психофизиологический механизм формирования у младших школьников полноценного навыка чтения. Однако для того, чтобы он заработал эффективно, надо знать условия его применения. Если не создать условия для проявления антиципации, то весьма возможно, она может привести к отрицательным результатам или вовсе может не запустить свой механизм, потому не будет дидактического материала для его проявления. Проиллюстрируем это некоторыми примерами упражнений. Если слова «ребята, хорошо, ветерок, весело» предъявить в виде записи с помощью только гласных букв, то получится такая запись:

…е…я…а

…о…о…о

…е…е…о…

…е…е…о

Слова в данном упражнении почти нельзя прочитать, а порой можно и просто сделать ошибки, например, во второй строчке можно подобрать ошибочное слово «молоко». Мы видим, что запуск процессов антиципации не происходит: для этого запуска нет условий. В чтении ведущую роль выполняет согласная буква, отнюдь не гласная [4]. Эту закономерность непременно следует иметь в виду при составлении таких упражнений. Если же эти же самые слова записать только с помощью согласных букв, то антиципация проявится в полной мере:

р…б…т…

х…р…ш…

в…т…р…к

в...с...л…

В практике начальной школы хорошо известны самые частотные ошибки в чтении, которые традиционно квалифицируются как «ошибки в окончаниях слов», хотя правильнее определить как «ошибки в конце слова». В методической науке такие ошибки квалифицируются как грубые ошибки типа «замена» [1]. Это как раз те ошибки, которые вызваны «ложной антиципацией»: прочитав первую половину слова, ребенок, стараясь как

можно быстрее закончить чтение, не прочитав до конца слово, добавляет свою концовку: вместо слова «берёза» ребенок читает слово «берёт». Думается, при чтении младших школьников в пределах слова антиципация не имеет надежных условий для ее продуктивного проявления, она скорее провоцирует ошибки в чтении.

Весьма эффективным упражнением для предупреждения подобного рода ошибок являются упражнения, составленные по следующему принципу. Из текста выбираются слова с одинаковыми приставками, или к существующему слову с приставкой из текста подбираются другие слова с такой же приставкой. Это упражнение сопровождается заданием: «Читаем внимательно слова с одинаковым началом. Будьте внимательны! Некоторые слова встретятся нам в тексте»

Посажу – подарок – поглядел - понёс / Прибежал - прилетела - приплыли

Забыл – закостенел – засунул – заснул / Достал – дощечку - добежал - дошёл

Больше условий для продуктивного взаимодействия антиципации и механизмов дешифровки буквенной записи имеется в пределах словосочетания, например, в словосочетании «высокая берёза» первое слово – прилагательное «высокая» как бы программирует вторым словом имя существительное, но никак не глагол.

Еще больше условий для эффективного взаимодействия антиципации и чтения имеется в упражнениях, составленных на основе предложений. Вот пример такого упражнения: «Строгал Митя (траву, палочку, воду) строгал да бросил». Оно представляет собой тестовое задание: «Выбери из скобок (из списка) подходящее слово». Заметим, что данное упражнение основано на существующих предметно-логических связях слов, т.е. на законах сочетаемости слов русского языка. И в этом смысле данное упражнение приобретает метапредметный характер, что еще больше повышает его ценность [5].

Покажем еще одну возможность работы по технике чтения в этом аспекте, например, связь этих упражнений со словарно-лексической работой [2].

При чтении учащимися сказки Е. Пермяка «Бумажный змей» целесообразно проверить понимание ими слов текста сказки с помощью такого упражнения. В таблице предъявляется тестовое задание на понимание слов только что прочитанного слова. Толкование слов текста производится с опорой на текст: какая-то часть второклассников поняла значение этих слов, тогда это упражнение полезно для них в плане контроля и оценки своих читательских действий. Для тех учащихся, которые не вполне осознали значение слов прочитанного ими текста (а текст отнюдь не современный нашим детям!), это упражнение полезно как раз для уточнения значения отдельных слов и в целом для понимания ими слов прочитанного текста.

Таблица 1.

Тестовое задание комплексного характера

Дранки	пространство между грудью и прилегающей к ней одеждой.
Выстрогать	тонкие, узенькие дощечки, употребляющиеся для покрытия кровель и для обрешетки стен под штукатурку.
Моток	изготовить что-либо из дерева, делая поверхность изделия гладкой
Пазуха	ровно смотанные, намотанные на что-нибудь нитки, пряжа, проволока.

Мы видим, что в данном случае на уроке чтения используются активные формы словарно-лексической работы, которая одновременно является и хорошим упражнением для формирования навыка чтения [2]. Ведь для выяснения лексического значения слов необходимо несколько раз перечитать «словарные статьи» в правой колонке таблицы.

Освоение научно-методических основ проектирования работы по совершенствованию техники чтения учащихся помогает учителю правильно организовать такую работу на уроке литературного чтения не только на конкретном уроке, но и в перспективе, опираясь на психофизиологические особенности читателей младшего школьного возраста.

Литература

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 468 с. - Сер. 58 Бакалавр. Академический курс

2. Сильченкова Л.С. Научные основы словарно-лексической работы в начальной школе / Современное русское языкознание и лингводидактика. Сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского. 2018. С.438-452

3. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности// Начальная школа. 2016. № 4. С.23-27

4. Сильченкова Л.С. Теория и история отечественной методики обучения грамоте и букваристики: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2017. – 172 с.

5. Сильченкова Л.С., Кочеткова Т.Н. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников// Начальная школа. 2014. №12. С.29-33

6. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения// Начальное образование. 2017. Т.5. № 5. С.13-19

Кубарева А.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kubareva73@bk.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АРГУМЕНТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме развития диалогической речи школьников в рамках специального обучения аргументации собственного суждения.

Ключевые слова: диалогическая речь, учебная дискуссия, собственное суждение, аргументация.

Современному российскому социуму свойственны процессы расширения сфер коммуникации, нарастания ее интенсивности, вовлечения в эти процессы широких слоев общества [2, с. 84], что актуализирует проблему овладения культурой общения как компонентом «умения работать в команде» [1, с. 10].

Сказанное объясняет социальный заказ современного российского общества системе образования – формирование у обучающихся культуры коммуникации, умения вести диалог, соблюдать нормы общения в диалоге-споре, умения превратить спор в дискуссию, в мирное обсуждение проблемы.

Следует отметить, что ребенок младшего школьного возраста испытывает острую потребность в обсуждении проблем, различных точек зрения, это нередко порождает дискуссионные ситуации, следовательно, актуализирует умение высказывать собственное суждение с использованием аргументов. Наконец, подчеркнем тот факт, что в учебном процессе современной школы реализуется идея проблемного обучения, в рамках которого педагог специально инициирует, организует учебные дискуссии в разных предметных областях.

Изучение научной литературы показало, что психолого-педагогические аспекты исследования проблем речевого общения раскрыты в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Петровского, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина. Педагоги-исследователи обращаются к вопросам использования в образовательном процессе в качестве метода и средства обучения учебной дискуссии, что положительно сказывается на развитии речи школьников.

В лингвориторических публикациях (А.Н. Баранов, А.А. Ивин, И.Н. Кузнецова, А.К. Михальская, В.М. Сергеев, Е.А. Ножина) дискуссия

предстает как один из видов диалогического общения, неотъемлемым компонентом которого является аргументация.

В исследованиях многих современных методистов нашли освещение различные аспекты обучения младших школьников культуре диалогического общения. Так, в работах А.В. Богдановой раскрываются вопросы обучения школьников интонационному оформлению диалогических высказываний; в трудах Л.Е. Туминой, Е.Г. Бегуновой затрагивается аспект обучения эффективному слушанию как ресурс повышения культуры устной коммуникации; в публикациях И.Н. Курочкиной рассматриваются вопросы обучения детей речевому этикету; в работах Т.А. Ладыженской затрагивается проблема обучения школьников аргументированию собственного мнения.

Следует отметить, что в современных исследованиях, например, в работах А.С. Львовой, констатируется неумение школьников культурно обсуждать спорный вопрос, приводить аргументы, склонность к переходу в проблемной ситуации от обсуждения вопроса к ссоре, к отказу от коммуникации [4].

Сказанное позволяет нам констатировать: несмотря на социальную значимость проблемы овладения умениями эффективного диалогического общения, на наличие определенных достижений методической науки в данной области, аспект повышения культуры диалогического общения школьников за счет специального обучения аргументации собственного суждения до сих пор остается вне зоны должного внимания учителей-практиков, ученых-методистов.

Мы считаем, что необходимо разработать методическую систему специального обучения школьников аргументации собственного суждения, реализация которой позволит повысить культуру диалогического общения.

Понятие «методическая система обучения» мы рассматриваем в контексте взглядов Л.В. Шелеховой, которая трактует данное понятие как упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов (цель, содержательно-смысловое ядро методической системы, подходы и принципы обучения, модель реализации методической системы, программа обучения, ведущие приемы, средства обучения), представляющих определенную целостность и в наиболее общем виде характеризующих образовательный процесс [6, с. 156].

Представим основные компоненты методической системы.

Цель – развитие диалогической речи обучающихся

Содержательно-смысловое ядро методической системы представим в виде совокупности следующих положений:

1. Идея развития диалогической речи младших школьников связана с обучением разным видам диалога – этикетному диалогу, диалогу расспросу, диалогу-беседе, диалогу-дискуссии.

2. Вслед за А.С. Львовой, в качестве важнейшего эффективного средства развития диалогической речи младших школьников мы избираем учебную дискуссию [4].

3. Система работы по развитию диалогической речи младших школьников на основе учебной дискуссии включает следующие направления: обучение аргументированию, формулированию и интонационному оформлению высказываний, обучение восприятию высказывания; обучение речевому этикету.

4. Приоритетным направлением развития диалогической речи на основе учебной дискуссии является обучение аргументации собственного суждения.

5. Обучение аргументации предполагает овладение следующим содержанием: рассуждение как тип речи (текста); смысловые части рассуждения (тезис, аргументы, выводы); способы (приемы) аргументации (цитата, правило, пример); несколько доказательств в рассуждении.

В качестве ведущих подходов и принципов обучения мы рассматриваем, во-первых, коммуникативный подход, который понимаем, как деятельность общения, с помощью которой учитель передает знания, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью обучающихся, регулирует взаимоотношения между обучающимися. Коммуникативный подход в обучении помогает решать разные коммуникативные задачи, вступать в общение с коммуникативным намерением (интенцией): «информировать», «воздействовать», «побуждать».

Во-вторых, мы выделяем принцип диалогического общения, который предложен в «Примерной основной образовательной программе» как важнейший принцип «Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». Внедрение принципа диалогического общения возможно, поскольку управляет этим процессом учитель – значимый взрослый, который признает и уважает права младших школьников, обеспечивает реализацию именно равноправного межсубъектного диалога [5, с. 96–101].

В рамках методической системы в качестве важнейшего средства обучения выступает учебная дискуссия, которую, вслед за известным педагогом Г.А. Цукерман, мы понимаем, как средство обучения, позволяющее выявлять противоречия в точках зрения учащихся с целью последующей координации различных мнений для совместного согласованного действия.

Ведущим методическим приемом является прием создания и анализа речевой ситуации. Вслед за известным психологом А.А. Леонтьевым, речевую ситуацию мы трактуем как совокупность условий (речевых и неречевых), необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану – будь это условия заданы в тексте или созданы учителем в классе.

Реализация в практике начального обучения методической системы, направленной на развитие диалогической речи школьников в условиях учебной дискуссии, позволит обеспечить достижение обучающимися осознанности необходимости обоснования, аргументации собственного суждения в общении. Такая осознанность в общении положительно скажется не только на повышении уровня диалогической речи, но и на социализации личности обучающихся в целом, поскольку сфера образования, будучи важнейшим ресурсом развития личности и общества, выступает как некое собрание образцов, идеалов, норм, усвоение которых обеспечивает эффективную социализацию личности [3, с. 39].

Литература

1. Зиновьева Т.И. Навыки и компетенции XXI века в научном описании // Известия ИППО. – 2019. – №1. – С. 9–15.
2. Проблема развития устно-речевой деятельности обучающихся поликультурной школы во взглядах современных методистов // Известия ИППО. – 2019. – №3. – С. 84–92.
3. Зиновьева Т.И. Речевая культура педагога как ресурс социализации обучающихся поликультурной школы // Среднее профессиональное образование. – 2018. – №9. – С. 38–40.
4. Львова, А.С. Методика развития диалогической речи младших школьников: Монография. – М.: Экон-Информ, 2012. – 162 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
6. Шелехова, Л.В. К вопросу о методической системе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – №3. – С. 152–156.

Кулешова О.Д.
магистрант ИППО ВО МГПУ,
latina1995@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ МЕГАПОЛИСА

Статья посвящена проблеме обучения русскому языку в поликультурной школе мегаполиса. Автор анализирует понятие «поликультурная школа», характеризует поликультурный состав школы города Москвы, приводит взгляды методистов относительно языкового образования в поликультурной среде.

Ключевые слова: поликультурная школа, инофон, языковое образование.

Внимание к современной поликультурной школе со стороны исследователей-педагогов объясняется нарастанием миграционных процессов, как следствие, увеличением в школе количества детей, для которых русский язык не является родным, то есть детей-инофонов. Изучению разных аспектов функционирования современной поликультурной школы посвящены труды многих известных исследователей: А.Д. Дейкиной, Т.И. Зиновьевой, А.И. Лаврентьевой, В.М. Шаклеина, Н.В. Рыжовой, Т.Ю. Уша, Е.А. Ходыревой и др.

В ряду вопросов, получивших освещение в научной литературе, выделяется вопрос анализа понятия «поликультурная школа». Посредством данного термина исследователи обозначают образовательное пространство, в котором происходит обучение детей, для которых русский язык не является родным [4, с. 8]. Так, по мнению Е.А. Ходыревой, поликультурность – способ организации образования, в основе которого лежит система ценностей (взаимного уважения, ненасилия между субъектами, равноправного диалога), что определяет систему отношений педагога и ребенка. Задать такие отношения позволяет понимание языковой картины мира тех этносов и культур, которые составляют образовательное пространство современной школы [7, с. 120].

По мнению Т.Ю. Уша, понятие «поликультурная школа» означает коммуникативное пространство для носителей русского и носителей другого языка, принадлежащим к разным культурам в школе [6, с. 127]. Из определения видно, что в сознании ребенка-инофона происходит столкновение культур. Носитель другого языка в поликультурной среде должен не только сохранить свою культурную идентичность, но и адаптироваться к новой культурной идентичности [8, с. 11]. Очевидно, что для выполнения высоких требований, предъявляемых социальной ситуацией, нужно понимать языковую картину мира тех этносов и культур, которые наполняют образовательное пространство.

В контексте анализа понятия «поликультурная школа» следует сопоставить понятия «учащиеся-билингвы» и «учащиеся-инофоны». По мнению Т.И. Зиновьевой, учащиеся-билингвы – это дети, которые нередко с момента рождения говорят на двух языках: на своем родном и на русском языке как языке страны проживания, государственном языке РФ. Учащиеся-инофоны – это дети мигрантов, которые владеют русским языком лишь на пороговом уровне, уровне городской коммуникации [3, с. 322]. Очевидно, что дети-билингвы более коммуникабельны, общительны, легко переключаются с одного языка на другой, поэтому обучать таких детей в условиях поликультурной среды становится возможным. Учащиеся-инофоны, напротив, менее коммуникабельны, часто имеют проблемы с социокультурной адаптацией, находятся в ситуации преодоления языкового

барьера, допускают много ошибок при построении фразы. Для обучения таких детей в поликультурной среде педагогу необходимо знать и понимать культуру той страны, в которой ребенок родился и вырос.

В настоящее время, в связи с активизацией миграционных процессов в России, в общеобразовательных школах становится все больше детей мигрантов, для которых русский язык не является родным, то есть обучающихся-инофонов.

По свидетельству исследователей, в настоящее время в московских школах обучается около 80 тысяч детей мигрантов, более половины из них в должной мере не владеют русским языком. Количество классов, в которых дети мигрантов составляют четвертую часть контингента, увеличивается, достигает более 30%. Дети, для которых русский язык не является родным, испытывают трудности в социокультурной адаптации, в освоении содержания программы, поскольку образовательный процесс осуществляется на русском языке, который представляет сложность для большего числа детей-инофонов [4, с. 38].

Решение проблемы обучения детей мигрантов русскому языку связано с задачей учета факторов речевого развития и языкового образования школьников. Так, В.М. Шаклеин и Н.В. Рыжова выделяют следующие факторы: единоборство этногрупп и этнообщности, потребностей, интересов и мотивов; разнонаправленность этногрупп и этнообщности, ценностей, целей и норм [8, с. 10]. Т.И. Зиновьевой названы следующие факторы, определяющие успешность языкового образования и речевого развития детей мигрантов: физиологические (состояние здоровья детей-мигрантов), психологические (возрастные особенности речевого развития ребенка-мигранта), социальные (уровень образования взрослых, окружающих ребенка-мигранта), лингвистические (опора на родной язык в процессе овладения неродным языком), культурологические (культурное разнообразие: идиоматическое и метафорическое богатство языка и совокупность средств речевого этикета), педагогические (воздействие педагога, которое он оказывает на речевое поведение и языковое развитие) [3, с. 289–299]. Учитывая данные факторы, педагог сможет выстроить для детей мигрантов адекватные образовательные маршруты в области овладения русским языком.

Освещая проблему значимости овладения русским языком обучающимися поликультурной школы, А.Д. Дейкина отмечает: именно русский язык показывает путь любой нации во все исторические отрезки времени, является ориентиром для осознания культурной ориентации; развивает личность в интеллектуальном плане; соединяет в себе язык и культуру, национальный характер, национальное самосознание и речь. Автор выделяет три постулата: глубокий взгляд на язык, неразрывность и общность понятий, целостная и ценностная характеристика русского языка [1, с. 10–11].

Сказанное актуально в отношении детей-инофонов, которые могут углубиться в русскую культуру, в её традиции при условии профессиональной педагогической помощи.

По мнению В.М. Шаклеина и Н.В. Рыжовой, для овладения русским языком ученикам-инофонам необходимо иметь определенный запас слов, знать основные законы русского языка, уметь уместно употреблять в речи слова, правильно их произносить и писать [8, с. 14]. Очевидно, что ребенок-инофон имеет ограниченный запас слов, не «чувствует», как следует применить имеющиеся знания, не знает законов русского языка. Исследователи называют принципы обучения русскому языку как неродному, в числе таких принципов: учет особенностей родного языка, коммуникативная направленность обучения, культуроведческая направленность, дифференцированное обучение, единство теоретических знаний и практического применения, диалог культур [9, с. 9]. Отмечается, что учет этих принципов позволит грамотно выстроить поле развивающего обучения для обучающихся в поликультурной среде.

В научной литературе получил освещение вопрос о технологиях, формах эффективного обучения русскому языку как неродному. Исследователи (Т.И. Зиновьева, В.М. Шаклеин и Н.В. Рыжова, Т.Ю. Уша, Е.А. Ходырева и др.) отмечают, что проводить уроки целесообразно в форме игры, которая является вектором социокультурной и этнокультурной адаптации, а также позволяет ребенку «мягко» погрузиться в законы русского языка, почувствовать себя субъектом образовательного процесса, а не его наблюдателем [3; 8].

Не менее важным условием обеспечения эффективного обучения русскому языку является реализация в образовательном процессе коммуникативного метода, который предусматривает осознание субъектом ситуации общения и умение сообразно этой ситуации образовать единицы общения, связные высказывания. В рамках этого метода используется прием выполнения творческих работ (составление предложений, рассказов, диалогов, монологов), которые традиционно применяются в качестве средства формирования связной диалогической и монологической речи, однако в условиях поликультурной образовательной среды начальной школы обучающиеся-инофоны не смогут их выполнять по причине недостаточного словарного запаса, неумения практически применять имеющиеся у них языковые знания [8, с. 19–20].

Аспект используемых средств обучения получил освещение применительно к проблеме формирования произносительной культуры. Отмечается значение применение звуковых средств обучения (образцов), которые дают возможность обучающимся воспринимать на слух правильно и выразительно звучащую речь, что, в свою очередь, способствует выработке правильного произношения, совершенствованию дикционной, орфоэпической и интонационной сторон речи. Овладение произносительной культурой

помогает детям мигрантов эффективно адаптироваться в поликультурной образовательной среде [3, с. 335; 8, с. 22-23].

В.М. Шаклеин и Н.В. Рыжова ссылаются на гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой, внутренняя форма представления носителей различных языков и исторический опыт их носителей в конкретной культуре и языке могут не совпадать. Для минимизации различий необходимо создавать условия, в которых дети-инофоны имели бы возможность обогатиться культурой данной страны, познать особенности языка [8].

Одним из таких условий является речь учителя как наиболее значимой для детей фигуры. Именно учитель показывает обучающимся-инофонам особенности русского языка, русскую языковую картину мира, демонстрирует русский речевой идеал как посредством собственной речевой деятельности, так и посредством использования звуковых образцов [2, с. 78].

По мнению А.И. Лаврентьевой, знание педагогом факторов, которые влияют на процесс овладения русским языком как неродным, позволит определить эффективные пути языкового образования и речевого развития в условиях поликультурной среды [4, с. 46].

Таким образом, уровень речевой культуры педагога становится определяющим фактором эффективного обучения русскому языку детей, для которых русский язык не является родным, в условиях поликультурной образовательной среды.

Литература

1. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. – М.: МПГУ, 2019. – 212 с.
2. Зиновьева Т.И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы // Начальная школа. – 2016. – №9. – С. 65–69.
3. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 468 с.
4. Зиновьева Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – С. 38–47.
5. Лаврентьева А.И. Факторы успешности овладения младшими школьниками русским языком как неродным // Начальная школа. №1. – 2017. – С. 43–46.
6. Уша Т.Ю. Национальная российская школа – полиэтническая и поликультурная // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – С. 125–134.

7. Ходырева Е.А. Поликультурность как педагогический принцип// [Электронный ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-kak-pedagogicheskiy-printsip (дата обращения 01.02.20)

8. Шаклеин В.М., Рыжова, Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

9. Юсупова З.Ф. Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде. – Казань: Казан. ун-т, 2015. – 35 с.

Маликова М.Г.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
mmalikova35@gmail.com

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ОРИЕНТАЦИИ НА РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ

Статья посвящена проблеме социализации личности обучающихся в поликультурной школе средствами реализации в образовательном процессе социокультурной цели, что предполагает развитие монологической и диалогической речи. В качестве пути достижения социокультурной цели обучения русскому языку автор выдвигает принцип ориентации на идеал.

Ключевые слова: поликультурная школа, социокультурная цель, риторический идеал, принцип ориентации на риторический идеал.

Имеющие место в российской действительности процессы активного перемещения мигрантов обострили образовательный аспект их социальной защиты – проблему овладения языком страны проживания, то есть русским языком. Решение государством названной задачи позитивно скажется на социальной адаптации и интеграции мигрантов в общество, создаст приемлемые условия устойчивого взаимодействия мигрантов и принимающего сообщества.

Особый аспект указанной проблемы – овладение русским языком, речевой деятельностью детьми мигрантов, что осуществляется в системе российского образования, в полиэтнической / поликультурной школе [2].

Весьма распространенный ранее термин «полиэтническая школа», в значении которого выделяется этнический компонент, сегодня применяется редко, поскольку заменен термином «поликультурная школа»; в смысловом содержании этого термина преобладают иные компоненты, а именно: не этническая, а культурная и языковая принадлежность обучающихся. Современная ситуация отличается укреплением позиций именно поликультурной школы, в рамках которой поликультурность образовательной

среды учреждения учитывается за счет внедрения принципа диалогизации учебно-воспитательного процесса [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования названы основные итоги обучения русскому языку: становление первоначальных знаний о многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания, понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения [6, с. 10].

Сказанное актуализирует задачу поиска путей достижения названных результатов языкового образования, осуществляемого в поликультурной среде.

Изучение трудов исследователей контингента современной поликультурной школы мегаполиса (В.П. Абрамова, Ю.А. Горячева, Л.Е. Курнешовой, Петрова С.И., Т.Ю. Уша и др.) показало: сегодня в образовательных учреждениях города Москвы получают образование более восьмидесяти тысяч детей мигрантов, являющихся представителями более чем тридцати этносов. Большая их часть русским языком в необходимой мере не владеют; ярко выраженная особенность контингента образовательных учреждений столичного региона состоит в его (контингента) малая устойчивость, что объясняется интенсивностью перемещения мигрантов; сегмент обучающихся-инофонов (для них русский язык не является родным) в составе класса значителен [2; 3].

Сказанное выявляет проблемы социализации детей мигрантов в стране проживания, интеграции в столичное общество, что обнаруживает потребность в принятии особых мер, в поиске адекватных решений обозначенных задач.

В статусе весьма значимой меры предстает реализация в обучении русскому языку его социокультурной цели, что предусматривает формирование коммуникативной компетенции обучающихся, развитие их монологической и диалогической речи [5].

Реализация в образовательном процессе социокультурной цели осуществляется в контексте достижения задач социализации личности (Ю.Е. Гусева, И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.). По нашему мнению, актуальна трактовка анализируемого понятия как «развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [4].

Следует особо выделить мнение исследователей (С.А. Дружилова, А.М. Кондакова, С.А. Хазовой), рассматривающих сферу образования как некое упорядоченное собрание образцов, идеалов, эталонов, правил, норм [1].

Сопоставление разных точек зрения ученых относительно сущностного содержания понятия социализации выявляет в данном понятии ценностный

компонент, поскольку механизм социализации личности «запускается», действует именно при помощи, посредством норм, традиций, образцов и др.

Сказанное позволяет нам позиционировать в качестве важнейшего ресурса социализации личности обучающихся принцип ориентации на идеал, который описан в «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения», в «Программе духовно-нравственного воспитания и развития» [5, с. 19] и который мы интерпретируем как принцип ориентации на риторический идеал, что означает опору на образцы речевого поведения.

Задачу демонстрации образцов речевого поведения в рамках учебной и внеурочной деятельности выполняет сам учитель, так как именно он (из всех участников образовательного процесса) способен предъявить эталоны речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма), близкие традиционным представлениям о прекрасном. Подобная роль педагога актуализирует его коммуникативно-речевые компетенции: это готовность осуществлять конструктивное деловое и повседневное общение, устанавливать и поддерживать уважительные контакты с представителями иных культур и этносов в различных коммуникативно-речевых ситуациях; этическая корректность, предупредительность, позволяющие снизить напряжение в межкультурном общении, в поликультурном образовательном пространстве [2].

Сказанное позволяет заключить, что речевая культура педагога становится эффективным средством реализации в преподавании русского языка принципа ориентации на риторический идеал, следовательно, залогом успешной социализации личности обучающихся поликультурной школы.

Литература

1. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс развития // Актуальные проблемы современной науки – 2002. - №4. – С. 269–272.
2. Зиновьева Т.И. Формирование у педагога компетенций XXI века как социальный заказ // Герценовские чтения. Начальное образование. 2019. Т. 10. №1. С. 184–192.
3. Зиновьева Т.И. Поликультурная школа современного российского мегаполиса // Известия ИППО. – 2020. – №1. – С. 38–47.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: РИОР: ИНФРА–М, 2014.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

Наталичева Е.Ю.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ekaterina.natalicheva@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из приоритетных направлений современного российского образования является формирование у школьников метапредметных навыков, среди которых важное место занимает «мультиязычность» – «свободное владение английским и знание второго иностранного языка» [1, с. 15].

Целью обучения иностранному языку в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. овладение иноязычными коммуникативными умениями, формирование готовность к общению на иностранном языке с представителями разных языковых групп (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.).

Современные исследователи подчеркивают, что владение иностранным языком «в условиях постоянно увеличивающихся возможностей получения доступа к информации на разных языках дополняют портрет выпускника современной школы» [2, с. 276].

Изучая соотношение понятий «коммуникация» и «общение» в отечественной научной литературе, мы обнаружили, что исследователи высказывают разные точки зрения: понятие «коммуникации» шире, ***у***же или идентично понятию «общение». В рамках процесса обучения иностранному языку мы придерживаемся мнения, что данные понятия синонимичны.

Обучение школьников коммуникации на иностранном языке в школе строится на основе ряда общепедагогических и частнометодических подходов. К специфическим подходам, характерным именно для методики преподавания иностранного языка, относятся межкультурный подход, социокультурный подход, коммуникативный подход, аксиологический подход, структурно-функциональный подход, комплексный подход (Бим И.Л., А.Д. Климентенко, Н.Е. Кузовлева, А.А. Миролюбов, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Щукин, M. Canale M. Swain, T. Pica и др.).

Среди иноязычных коммуникативных умений наиболее важными, которые необходимо формировать у обучающихся на ступени основного общего образования, являются следующие: умение начинать и вступать в общение с другими людьми, умение слушать, понимать других людей, умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, умение отбирать языковые и неязыковые средства с учетом ситуации общения, формулировать и реализовывать свое коммуникативное намерение в процессе общения, умение менять свое речевое поведение в зависимости от ситуации одноязычного или двуязычного общения, умение выходить из положения при нехватке языковых средств, умение строить одноязычный и двуязычный диалог и др.

В методической литературе описаны такие аспекты диалогической речи как: специфические черты диалогической речи на иностранном языке обучающихся разного возраста, этапы работы при формировании диалогических умений, функции диалога в речи, условия эффективного развития иноязычной диалогической речи школьников, содержание обучения разным видам диалога и др. (А.В. Богданова, С.В. Брендихина, Н.Д. Гальскова, И.Н. Верещагина, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.).

Работа над развитием иноязычных коммуникативных умений, обучающихся на ступени основного общего образования, проводится на каждом уроке. Однако более широкие возможности для организации такой работы предоставляет внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность по иностранному языку с учащимися средней школы может быть организована в различных формах. Например, научные сообщества, викторины, школьные театры, дискуссионные клубы, клуб путешественников, факультативные занятия, «кружки» и т.п.

Важным элементом внеурочной деятельности является организация групповой работы. Школьники делятся на микрогруппы, в которых работают как на занятиях внеурочной деятельности, так и вне занятий для подготовки к ним. Микрогруппы могут быть постоянными или их состав может периодически меняться. Такая форма включает обучающихся в постоянную коммуникацию с членами своей группы, с представителями других групп, с педагогом.

Организация совместной деятельности по иностранному языку не только на уроке, но и в рамках внеурочной деятельности способствует достижению результатов, в т.ч. в области овладения иноязычными коммуникативными умениями. У школьников улучшается понимание пройденного материала, более эффективно происходит включение в коммуникацию, более углубленно формируются умения, повышается интерес к языку, познавательная активность.

Помимо этого, развивается творческая и креативная самостоятельность учащихся в иностранном языке. Совместная деятельность положительно влияет на сплоченность класса, отношения между учениками заметно изменяются: дети лучше понимают друг друга. Школьник, который имеет опыт совместной речевой деятельности с одноклассниками, более адекватно оценивает свои возможности, уровень рефлексивных умений значительно выше.

Одним из часто используемых методов обучения коммуникации на иностранном языке является организация дискуссий. Дискуссии способствуют тому, что школьники учатся формулировать собственную точку зрения, понимать и принимать иные точки зрения, которые имеют право на существование, кооперироваться, искать пути решения возникающих разногласий в коммуникации.

Следует учесть и такое направление работы, как формирование у учащихся «способности к осуществлению коммуникативного поведения к реализации коммуникативных стратегий в рамках … иной лингвокультуры» [3, с. 51].

Эффективно применяется прием групповой игры, благодаря которому учащиеся овладевают иноязычной коммуникацией. При этом школьники учатся принимать на себя и таким образом осваивают различные роли: социальные, культурные, национальные и др. Данный прием также способствует практическому изучению обучающимися навыков культурного общения с представителями англоязычного мира.

Остановимся более подробно на кружковой деятельности. Кружковая деятельность – это деятельность самодеятельных объединений школьников; форма внеурочной деятельности. Цели организации такой деятельности по иностранному языку различны: способствовать расширению и углублению знаний, умений учащихся в тех или иных темах; предоставить школьникам возможности для реализации различных способностей; повысить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка; развивать коммуникативные умения обучающихся и т.д.

В кружковой деятельности учащихся привлекает возможность проявить собственную инициативу, раскрыть свой творческий потенциал. Участие в кружковой деятельности построено на принципах добровольности, активности, вариативности, коммуникативной направленности и др. В одном кружке организуется деятельность школьников одного возраста, имеющих примерно одинаковый уровень владения иностранным языком. Однако это не является обязательным. В работе кружка могут принимать участие и ученики из разных классов, разного возраста и с разным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. В этом случае педагогу необходимо искать новые методы, подходы, приемы организации совместной деятельности обучающихся.

Итогом, продуктом работы кружка могут являться творческие вечера, фестивали, концерты, журналы, стенды, программы на иностранном языке для школьного радио или телевидения, выставки, различные мероприятия для учеников школы, организация Недели иностранного языка и многое другое.

Итак, формирование иноязычных коммуникативных умений школьников осуществляется как на уроках иностранного языка, так и на занятиях внеурочной деятельности. Одной из эффективных форм организации такой работы после уроков на ступени основного общего образования является кружковая деятельность по иностранному языку.

Литература

1. Атлас новых профессий. Вторая редакция. – М., 2015. – URL: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf (Дата обращения: 06.04.2020)

2. Богданова А.В. Проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века: мультикультурность и мультиязычность // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции (28 февраля 2019 года). – М.: Экон-Информ, 2019. – С. 273-281.

3. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.

Порохова А.А.
студент ИППО ГБОУ ВО МГПУ
porokhovaaa@mgpu.ru

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ БЕГЛОСТИ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Данная статья представляет попытку рассмотрения проблемы взаимосвязи работы над разными сторонами навыка чтения в теоретическом и практическом аспектах.

Вопросы формирования навыка чтения интересуют многих преподавателей начальных классов, поскольку каждый учитель стремится помочь ребенку повысить навыки чтения. Этой проблемой живо интересуются родители, как самые заинтересованные в образовательном продвижении своего ребенка.

Конечно, помимо выразительности чтения и беглости, существуют другие, не менее важные качества навыка чтения. Обычно в школьной практике формирования навыка чтения работа над отдельными качествами навыка чтения идет в некоторой последовательности. На первых этапах обучения (1 и 2 классы) много внимание уделяется формированию безошибочного чтения, т.е. профилактической работе над ошибками в раскодировании текста. Данная работа, как следствие, приводит к увеличению скорости чтения, поэтому в конце этого этапа целесообразно упражняться и в беглости чтения, что представляется вполне органичным. В целом, правильность и беглость составляют техническую сторону навыка чтения.

Безусловно, ключевой компетенцией в читательской деятельности по праву является осознанность чтения. «Среди всех качеств навыка чтения, над которыми ведется работа на уроках литературного чтения — правильность, беглость, осознанность, выразительность — ведущим, несомненно, является, осознанность чтения — понимание текста» [2, с. 72]. Об осознанности чтения не забывают с первых дней обучения, поэтому все упражнения, направленные

на формирование правильности и беглости чтения, тесно связаны с пониманием читаемого материала: слов, словосочетаний, предложений, всего текста в целом. Все это «обусловливает неослабевающий интерес педагогов, методистов, родителей и учителей-практиков к проблеме формирования у младших школьников осознанности чтения, к поиску более эффективных методических путей формирования у читателей этого возраста навыков понимания читаемого текста» [5, с. 72].

Методисты начального образования по праву считают выразительность чтения вершиной формирования полноценного навыка чтения, потому что это требует целого комплекса специальных умений. Укажем только некоторые из них, например, умения соблюдать интонацию конца предложения, т.е. владеть основными интонационными конструкциями (ИК) русского языка; иметь приемлемый для слушателя темп речи при озвучивании текста, держать определенный ритм речи, особенно при чтении поэтических произведений, уметь соблюдать необходимую для чтения текста громкость, умение соблюдать паузы многие другие умения. Всем этим умениям и навыкам младших школьников необходимо специально обучать. Кроме того, выразительность чтения, безусловно, выстраивается на понимании, является ее следствием, с одной стороны, и показателем понимания, с другой стороны.

Однако в данной статье нам хотелось бы рассмотреть вопрос о взаимосвязи формирования беглости и выразительности, которые представляются как бы «крайними» сторонами навыка чтения, если рассматривать их на своеобразной методической оси формирования всех качества навыка чтения: правильность – беглость – осознанность – выразительность, а именно, беглости и выразительности.

На первый взгляд, это не связанные напрямую качества навыка чтения. Кажется, путь к выразительности лежит именно через осознанность (правильность). Однако следует сделать одну, весьма существенную оговорку. Такой путь представляется закономерным в условиях школьного обучения. Однако сегодня часто ребенок овладевает навыком чтения еще до школы: «Практика начального образования свидетельствует о том, что сегодня многие первоклассники приходят в школу с уже сформированным в той или иной мереи навыком чтения: читают по слогам целыми словами, иногда по буквам (что нежелательно!). Современная образовательная ситуация складывается таким образом, что обеспечивает ребенку более раннее, чем прежде, знакомство с письменной культурой человечества в ее разнообразных формах, чем и объясняется все более раннее овладение детьми навыками чтения» [4, с.4].

В живой педагогической практике мы имеем более тонкие и тесные взаимоотношения между отдельными сторонами навыка чтения. Рассмотрим сначала ключевые определения. В вузовском учебнике по методике преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе

выразительность трактуется следующим образом. «Выразительность чтение — это показатель понимания, которая свидетельствует о том, насколько ученик владеет определенными средствами выразительностями» [2, с. 222]. Мы видим, что в данном случае авторы указывают, что выразительность чтения - это прежде всего владение средствами выразительности, которые являются предметом освоения в начальной школе, о чем мы уже написали выше

Под беглостью чтения понимают определенную скорость чтения, измеряемую количеством прочитанных слов в единицу времени, например, в минуту [2, с. 241].

ФГОС НОО не дает четких нормативов для скорости чтения для 1-4 классов. Каждая школа в собственных нормативных актах устанавливает свои требования к скорости чтения учащихся. Ориентировочная скорость чтения к ученикам начальной школы дана только для выпускников 4 класса и составляет – 100-120 слов в минуту. Просмотрев некоторые образовательные ресурсы в этом аспекте, удалось выяснить усредненные требования к скорости чтения в начальной школе [3].

Первый класс – 25-45 слов в минуту.

Второй класс – 45 - 65 слов в минуту.

Третий класс – 65 - 80 слов в минуту.

Четвертый класс – 80 - 120 слов в минуту.

Безусловно, возможен и более высокий темп чтения, но в данной статье это не является предметом рассмотрения, поэтому были приведены средние требования для начального образования. Необходимо помнить, что все дети разные, но к концу четвертого класса они все должны перейти порог, установленный ФГОС НОО, в 80- 120 слов в минуту.

Как же взаимосвязаны такие качества навыка чтения, как выразительность и беглость? Ответ на этот вопрос мы постараемся дать в практическом ключе, опираясь не на школьную, но живую педагогическую практику образования ребенка младшего возраста.

К нам обратились за помощью в постановке интонации и пауз у мальчика пяти лет. Родители сообщили, что Иван М. хорошо читает, однако мы все равно решили провести диагностическую работу, чтобы иметь более точные данные о ребенке. Стоило иметь в виду, что родители не являлись специалистами в области образования детей этого возраста.

Работа с Иваном М. была поделена на несколько этапов, стратегия и ход работы основывались исключительно на способностях мальчика и технического обеспечения. Занятия велись в дистанционном формате. Хочу заметить, что данный способ работы является достаточно сложным для реализации определенных методов, поэтому было сделано всё для того, чтобы облегчить процесс и способы обучения. Ориентация была не только на простоту подачи материала, но и на действенные методы достижения цели.

Проверка была проведена в виде громкого чтения ребенком короткого текста, которые применяются для измерения техники чтения в начальной школе. Текст читал ребенок, этот же текст были и у экспериментатора, что давало ему возможность фиксировать ошибки в чтении, отмечались также ошибки и неточности в выразительности чтения. После чтения были заданы вопросы на проверку понимания ребенком текста.

Данные диагностического теста в кратком виде были следующие: Иван М. читает со скоростью 45 слов в минуту, что для его возраста (5 лет) очень даже неплохо. Но остальные показатели оставляли желать лучшего: он умел логически выстраивать интонацию, отсутствовали паузы при чтении текста, на вопросы по содержанию читаемого текста он не ответил.

В соответствии с данными диагностического теста мы составили программу работы. Первой задачей мы определили формирование у Вани М. умения делать паузы, остановки при чтении. Мы решили сначала научить ребенка делать паузы для того, чтобы он мог разделить текст на смысловые единицы. Сначала была объяснена роль паузы в чтении. Мы прочитали ребенку текст без пауз и задали несколько вопросов о содержании воспринятого им на слух текста. Ребенок не понял смысл текста и не смог ответить на вопросы. Далее мы прочитали тот же текст с паузами и снова задали те же вопросы. На этот раз ребенок смог ответить на них. Мы вместе с Иваном М. оценили роль пауз в чтении текста, далее началось знакомство со знаками препинания. Для закрепления этого умения ребенок читает короткие тексты, постепенно увеличивающиеся. Мы поправляла ошибки, указывая на пропуск пауз. Тексты были подобраны с учетом интересов ребенка. Формированию умения делать паузы при чтении мы посвятили около трех занятий по 30 минут.

Следующей задачей обучения мы определили постановку интонации. При определении стратегии работы мы опирались на исследования в этой области. Так, неоднократно подчеркивалось, что ребенок в дошкольном возрасте, слушая выразительное чтение взрослого, испытывает желание подражать и воспроизводить тексты так же [1].

Мы попросили ребенка задать вопрос. Ребенок правильно поставил акцент на необходимые слова, т.е. в устной речи он владел основными интонационными конструкциями вопросительных предложений, как, впрочем, и всеми остальными ми ИК. Мы предложили мальчику прочитать это же предложение, предварительно написав его. Ребенок опять поставил правильную интонацию. После мы начали работу с восклицательными предложениями по тому же принципу. Работа с утвердительными предложениями проходила иначе. Давалось предложение, и было необходимо подчеркнуть слова, которые, по мнению ученика, являются важными. Корректировка была, но Иван часто и сам смог определить, эти слова. Когда нужные слова были выделены, ребенок стал читать текст, усилия голос в

нужных местах. Так постепенно формировался интонационный рисунок читаемого текста. Иван повторял за нами и научился выделять необходимые слова. Формированию этого умения было отведено 4 занятия по 30 минут.

На следующем этапе работы соединили работу над интонацией и с отработкой постановки пауз. Мы предложили Ивану М. текст для того, чтобы сначала он прочитал его сам для себя, устанавливая интонацию и паузу, а после читал уже экспериментатору. Ребенком были сделаны ошибки, но гораздо меньше, чем на первом занятии. Мы прочитали мальчику текст в качестве образца, он следил по тексту. После этого он читал снова, пока ошибки в интонации и расставлении пауз не пропали. Иван получил другой текст, незнакомый ему. Было дано время - около 10 минут – на расстановку необходимых акцентов в предложениях. Ребенок заранее был предупрежден о чтении на время, перед этим были выдвинуты следующие условия: читаем ровно 1 минуту, внимательно, не торопясь, расставляя паузы и верно подбирая интонацию. Итог проверки был таков: мальчиком было прочитано 56 слов в минуту, были допущены две ошибки в паузах (Иван не сделал паузу при запятой), и одна ошибка в интонации – не была соблюдена интонация вопросительного предложения, т.е. он не обратил внимания на вопросительный знак. На этот этап было отведено два занятия по 30 минут. Считаем, что коррекция ошибок у Вани М. в выразительном чтении прошла успешно.

Следующим этапом работы была тренировка и развитие полученных навыков. Данный этап позволяет усовершенствовать навыки. Для каждого занятия подбирался специальные тексты, но при этом время на подготовку уменьшалось, что позволяло ребенку в более короткие сроки организовать поиск важных слов и расстановке пауз. После каждого текста ребенок отвечал на вопросы по тексту. Этой работе мы посвятили 5 занятий по 30 минут.

Мы провели последнее занятие после звонка родителей. В телефонном разговоре родители утверждали, что Иван стал правильно читать, что, по их наблюдениям, они теперь не замечают никаких проблем в его чтении. Мы предложили сделать завершающее занятие для подведения итогов нашей работы. Иван М. стал читать со скоростью 74 слов в минуту, он стал допускать минимальное количество допущенных ошибок, интонация и паузы соблюдались.

Наш опыт позволяет утверждать, что отработка выразительности чтения помогает увеличить скорость чтения. Каждый ребенок индивидуален и необходимо подобрать свой способ действия с каждым учеником. Сейчас мальчику уже 6 лет, прошло два месяца с нашего последнего занятия, и мы решили написать родителям Ивана М. и предложили провести еще одно занятие. Занятие состоялось: ребенку был предложен текст для ознакомления с ним (чтения) течение двух минут. Результат оказался интересным: Иван М. сейчас, что может быть косвенным доказательством, что осознанность чтения

также повысилась. Родители были довольны результатом. На просьбу о рекомендациях по дальнейшему совершенствованию навыка чтения у сына мы рекомендовали Ивану М. читать больше вслух, родителям и м самому Ване следить за выразительностью чтения.

Литература

1. Курасова, А. Ю. Рекомендация для педагогов. Выразительное чтение / А. Ю. Курасова, Е. В. Муллагулова. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 2 (8). — С. 104-106. — URL: https://moluch.ru/th/1/archive/54/2098/ (дата обращения: 30.03.2020).
2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Зиновьевой, Т.И. - М.: Юрайт, 2017. - 468 с.
3. Нормы техники чтения по ФГОС // Nsportal URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2017/05/21/fgos-o-normah-chteniya (дата обращения: 02.04.2020).
4. Сильченкова Л.С. Теория и история отечественной методики обучения грамоте и букваристики: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2017. – 172 с.
5. Сильченкова Л.С. Формирование у младших школьников навыков осознанного чтения / Языковое и литературное образование в современном обществе - 2016. Сб. научных статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – С.71-79

Слаутина Н. А.
бакалавр ИПиП СахГУ
г. Южно-Сахалинск
natashaslautina@yandex.ru

ТВОРЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье поднимается проблема в практической организации использования комплекса творческих упражнений. Собраны упражнения по совершенствованию навыка чтения, которые можно применять на уроках литературного чтения. Это упражнения, направленные на развитие правильности, беглости, сознательности и выразительности чтения.

Ключевые слова: творческие упражнения, навык чтения, начальная школа.

The article raises the problem of practical organization of the use of a set of

creative exercises. They are collected to improve reading skills which can be used in literary reading lessons. These are exercises aimed at developing correctness, fluency, consciousness and expressiveness of reading.

Keywords: creative exercises, reading skills, primary school.

Успешное и эффективное обучение в школе обуславливается набором базовых умений и навыков. А именно: письмом, счетом и чтением. Можно утверждать, что именно указанные навыки, являются основными для осуществления школьной деятельности. Навык чтения позволяет расширять и получать знания. Для ребенка, который не владеет навыком чтения, процесс преобразования теоретических навыков оборачивается очень трудным и тяжелым процессом. Образовательный процесс предполагает активизацию навыка чтения через самостоятельную работу ребенка именно за книгой.

Совершенствование навыка чтения является обязательным и одним из базовых приобретений школьника, которое помогает ему осваивать дальнейший учебный материал и личностно развиваться. Современная система образования, требует от учащихся быстрого и качественного развития навыков, при этом сократилось время, отводимое на формирование новых приобретений.

ФГОС начального общего образование ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. Именно посредством чтения, обучающиеся могут достигнуть предполагаемые результаты образовательного процесса, то есть овладеть моральными нормами жизни.

Следовательно, современный обучающийся на протяжении всего обучения формирует нравственную позицию и развивает творческие способности. Современные ученые считают, что период начального образования в школе содержит огромные возможности для развития творческих способностей младших школьников, задачей школы является создание условий, при которых возможно максимальное развитие этих качеств у ребенка. (Романова М. А.) [1]

В образовательном процессе чтению, как одному из главных инструментов самосовершенствования и получения знаний отводится одно из ведущих мест. Посредством чтения младший школьник не только обучается, но и воспитывается и развивается. Это предполагает переосмысление многих привычных подходов к формированию и совершенствованию умений этого вида речевой деятельности. Для продуктивной работы в условиях соответствия образовательной тенденции необходима качественная базовая основа.

Сформированный навык чтения содержит в себе как минимум два основных компонента: технику чтения и понимание текста. Если сосредоточиться только на формировании техники чтения, то процесс понимания уходит, происходит так называемое механическое чтение. При

технически правильном чтении текста у обучающегося происходит поверхностная смысловая обработка прочитанного. Нарушение понимания обусловлено недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения.

По этой причине возникает острая проблема в практической организации использования системы упражнений, способствующих быстрому, а главное, качественному и успешному закреплению новых приобретений обучающихся начального звена. Мы считаем, что наиболее безопасным путем этой проблемы может решить система упражнений, соответствующая возрастным особенностям и характеристикам обучающихся. Для младших школьников эта система представляет собой комплекс творческих упражнений.

Теоретические основы совершенствования навыка чтения рассматривались в трудах:

- психологов Г. Асмолова, Б. Г. Ананьева, Т. Г. Егоровой, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Л. А. Мосуновой, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Соколова.
- методистов В. М. Бакутова, Бунеевой, М. Р., В. Г. Горецкого, О. С. Гребенюка, И. Е. Колгановой, Е. Н. Леоновича, А. М. Лобока, Е. В. Львова, Н. И. Светловской, К. Д. Ушинского, И. Н. Шапошникова, Д. Б. Эльконина, Т. Г. Федоренко. [2]
- педагогов Н. А. Зайцева, А. П. Нечаева, Ю. Райхена, С. П. Редозубова.

К методике совершенствования навыка чтения относят традиционные задания, которые на сегодняшний день считаются непродуктивными и упражнения творческого характера. По мнению педагогов и методистов П. П. Блонского, Я. А. Коменского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, Т. Г. Федоренко [3] творческие упражнения благоприятны для восприятия детей, что обуславливается особенностью личность ребенка начальной школы и характеристиками современного жизненного ритма.

Комплексом творческих упражнений принято считать по-особенному организованную форму образовательной деятельности. При помощи системы творческих заданий дети выполняют упражнения, используя творческий подход и нестандартные решения, тем самым развивая и формируя необходимые навыки и умения. Посредством совместного творческого труда дети учатся:

1) отстаивать собственное мнение;
2) развивать познавательные функции;
3) развивать творческие способности;
4) развивать личностные особенности;
5) реализовывать потенциал;

6) формировать новые умения и навыки.

Творческие упражнения позволяют ребенку самовыражаться и раскрывать свой личностный потенциал. Занятия литературного чтения насыщены огромным потенциалом возможностей творческого обогащения.

Методика совершенствования навыка чтения имеет четыре ступени, характеризующие полноту и успешность её сформированности. Поэтому творческие упражнения, применяемые на уроках литературного чтения в начальной школе, будут ориентированы на совершенствование всех ступеней. А именно:

1) правильность. Упражнения, направленные на: развитие способности строгого побуквенного анализа каждого слова “Заколдованное слово”, профилактику “потери” окончаний при чтении “Не забывай окончание”, выработку четкой артикуляции “Скороговорки”;

2) беглость. Упражнения, направленные на: выработку ритмичного и четкого произношения согласных звуков “На одном выдохе”, развитие словаря “Ступеньки”, развитие глазомера учащихся “Глазомер”, совершенствование поля зрения учащихся “Буквенные пирамиды”;

3) сознательность. Упражнения, направленные на: развитие логики, совершенствование внимательности при чтении “Составь новое слово из последних слогов”, развитие способности анализировать понятия слов “Соотнеси слова по значению”;

4) выразительность. Упражнения, направленные на: постановку логического ударения “Выдели голосом важные слова”, совершенствование интонационной выразительности “Драматизация”, развитие речевого дыхания “Лестница”, развитие мимики и жестов “Живые картинки”, развитие силы голоса “Вьюга воет”.

Так как совершенствование навыка чтения является необходимым и важным элементом образовательной системы, то осуществлять его целесообразно наиболее безопасными и эффективными методами. К ним относятся упражнения, которые оказывают конструктивное и эффективное воздействие на учащихся, действуя при этом быстро и гибко. Этими характеристиками и обладает особая система, состоящая из творческих упражнений.

Комплекс творческих упражнений, используемых на занятиях для совершенствования навыка чтения, оказывает развивающее и корректирующее воздействие на личность ребенка. У учащихся развивается творческие способности, логика, мышление, интеллект, формируется мотивация к обучению и, как следствие, повышается скорость и качество усвоения учебного материала.

Современная система образования поощряет творчество и инновации. Творческие упражнения способствуют развитию креативных способностей и формированию новых умений и навыков, что является актуальным для

развития детей данного возраста. Но, чтобы добиться успеха в работе с творческими упражнениями на уроках литературного чтения учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, создать благоприятную образовательную среду и использовать упражнения системно, а задача школы – создать условия, при которых возможно максимальное развитие этих качеств у ребенка. Таким образом, применение творческих упражнений, в качестве базового инструмента для совершенствования навыка чтения, считается эффективным и соответствующим современным тенденциям методом.

Литература

1. Романова М.А. Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы младшего школьника в теории педагогики и психологии// Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 60-61.

2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.

3. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237

4. Kutbiddinova, R., Eromasova, A. & Romanova, M. The use of interactive methods in the educational process of higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, vol. 11(14), p. 6557-6572, 2016.

Тонконог Е.С.
Бакалавр СахГУ
г. Южно-Сахалинск

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье обосновывается актуальность развития творческих способностей на уроках русского языка с учетом современных реалий и особенности их развития. В ходе её написания был проведён анализ точек зрения ученых, педагогов, психологов. Данная статья может быть полезна педагогам, работающим в системе начального образования, студентам и аспирантам психолого-педагогических специальностей.

Ключевые слова: творческие способности; личность; развитие; педагогика начальной школы; психология младших школьников.

Annotation. This article substantiates the relevance of the development of creative abilities in Russian language lessons, taking into account modern realities

and features of their development. In the course of its writing, an analysis of the points of view of scientists, teachers, and psychologists was carried out. This article can be useful for teachers working in the primary education system, students and postgraduates of psychological and pedagogical specialties.

Keywords: personality; development; pedagogy of primary school; psychology of younger students.

Значимость проблемы развития творческих способностей учеников начальных классов определена необходимостью общества в креативных, действующих людях и скудностью применения нестандартных методов и приемов обучения на уроках русского языка, нацеленных на развитие творческих способностей обучающихся. Необходимость развития творческой активности обучающихся в практике начального образования определила выбор темы статьи.

Развитие творческих способностей учащихся в младшей школе является основой учебного процесса, который с течением времени не теряет собственной актуальности и значимости. В современном обществе существует острая необходимость в деятельных и творческих людях, которые готовы найти новаторские подходы к решению жизненно важных культурных и общественно-финансовых вопросов. Поэтому вопросы развития творческой активности личности сейчас имеет особенное значение. Творческие люди во все времена определяли прогресс цивилизации, создавая вещественные и духовные ценности, отличающиеся мужеством и необычностью, помогая людям видеть новые вещи в ежедневных событиях.

Творческая деятельность развивается в процессе работы, которая носит творческий характер, что позволяет находить решение в необычных ситуациях, принуждает учащихся узнавать новое и изумляться. Потому на современном этапе развития общества в образовании идет глубочайший поиск новых, необычных форм, способов обучения. Распространёнными являются коллективная творческая деятельность в рамках внеклассной работы, проблемные способы обучения, нетрадиционные виды занятий, которые способствуют развитию творческих способностей учеников начальных классов. База творческих сил человека складывается в детстве, когда творческие проявления непреднамеренны и актуальны.

Русский язык должен комплексно решать задачи не только морального и эстетического воспитания, но и творческого и чувственного развития. Одним из факторов развития творческих способностей ученика является учитель, который должен быть чутким, тактичным, обладать творческим потенциалом. Именно по этой причине любой учитель должен выполнять ряд следующих задач: создать условия для развития творческих способностей на уроках русского языка и во внеурочной деятельности, замечать любые творческие проявления учащихся. В начальной школе работа по развитию творческих

способностей младших школьников, как и многих других, сопряжена с рядом трудностей, а именно, отсутствием методики развития творческих способностей на уроках. У значительной части детей снижен или качественно неполон лексический запас, недостаточно сформированы фонематические процессы или грамматический строй речи.

В ходе использования творческих заданий на уроках русского языка на начальной ступени основного общего образования многие дети положительно относятся к заданиям творческого и проблемного характера. С течением времени обучающиеся поэтапно проявляют большую самостоятельность, обучаются сопереживать, задавать вопросы и находить ответы на вопросы, а также понимать мысли других людей, заключающиеся в тексте, проводить анализ прочитанного текста, ощущать настроение автора, выискать соответствующую интонацию для создания картины, описанной автором. Воспитанники изменяют своё отношение к ошибкам и трудностям, возникающим в процессе творческой деятельности: дети более спокойно воспринимают их, появляется способность преодолевать трудности, доводить начатую работу до самого конца. Творческие способности учащихся развиваются от урока к уроку, создавая дружественную и поддерживающую атмосферу, в которой ощущается серьёзное отношение к творчеству.

В отечественной педагогике и психологии проблему творческих способностей исследовали Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.Г. Ковалёв, В.А. Левин, М.А. Романова, В.А. Сухомлинский, А.М. Теплов, Т.Г. Федоренко, В.Н. Шацкая и другие.

Одна из основных задач учителя на уроках русского языка - научить обучающихся разумно и грамотно использовать языковые инструменты для выражения собственных мыслей и мнений. Основными методами развития творческих способностей являются: написание рефератов и экспозиций, шарады, рецензирование рефератов, кроссвордов, творческих словарей, творческих домашних заданий. К сожалению, большинство тем, изучаемых в школьной программе, трудно представить, используя какие-либо оригинальные методы и приемы.

Примеры заданий по развитию творческих способностей обучающихся с использованием средств предмета «Русский язык». Задание «Ассоциативный ковер». Обучающийся записывает любое слово на доске (например, «слон»), затем подбирает два слова, которые ассоциируются у него с первым словом (например, «серый» и «большой»), после этого ученик подбирает еще по два слова к ранее придуманным словам (например, «серый» - «волк», «мышь»; «большой» - «стол», «экран») и так далее. Упражнение можно проводить несколько раз в течение недели, может быть разминкой перед написанием сочинения. Задание «Анаграммы». Обучающийся придумывает слова, состоящие из этих же букв, но в другом порядке: кабан – банка, кукла – кулак, росинка - соринка. Задание «Ступеньки». На доске записывается буква,

учащимся необходимо подобрать как можно больше слов на эту букву, следующее слово должно быть на одну букву больше предыдущего (Уж, Ура, Урок, Улика и т.д.). Задание «Укрась слово». Для выполнения этого задания необходимо к существительному подобрать как можно больше прилагательных (например, «лиса» - «хитрая», «рыжая», «голодная», «пушистая», «лохматая»). Задание «Эстафета-рассказ» выполняется в группах. Каждый ученик добавляет одно предложение к ранее написанному. Тему задает учитель. Цель игры - активизировать спонтанную речь детей. Игровое задание «Кто-то начал, ты продолжи…». Учителем дается начало строки, ученики сами заканчивают предложение, тем самым, разворачивают сюжет. Задание «Сочинение–4минуты». Учитель просит записать два существительных, а затем весь класс за четыре минуты пишет мини-сочинение из четырех предложений с использованием названных слов. Такие задания активизирую учащихся, вызывают интерес к предмету, развивают креативность, воображение, позволяют мыслить нестандартно и неординарно.

Таким образом, одной из главных задач учителя в школе является воспитание гармоничной и творческой личности. Наличие творческих интересов у учащихся способствует росту их активности в классе, качеству знаний, активной жизненной позиции, что в конечном итоге обуславливает повышение эффективности обучения. На уроках русского языка учитель должен развивать у детей творческие способности. Эта цель обучения будет достигнута лишь в том случае, если в процессе обучения формируется интерес к знаниям. Необходимо выстроить обучение так, чтобы обучающийся был активным участником образовательной деятельности.

На гармоничное развитие творческих способностей младших школьников на уроках русского языка влияет использование различных приемов, методов, форм работы, постановка задач проблемного характера и способность детей самостоятельно получать знания, поскольку материал, который обучающиеся добывают сами, усваивается сильнее, разыгрывая материал и используя творческий подход как ученика, так и учителя.

Литература

1. Романова М.А. Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы младшего школьника в теории педагогики и психологии// Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 60-61.

2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника. Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.

3. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности//Вестник ТГУ. -Вып. 7 (75). -С. 234-237

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова М.С.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УРОКУ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рассматриваются особенности методической подготовки студентов к проектированию уроков в условиях цифровизации образовательной среды. Акцентируется внимание на разработке содержания урока, планировании учебно-познавательной деятельности, формировании методического мышления учителя.

Ключевые слова. Цифровизация образовательной среды, предмет «Окружающий мир», начальная школа, сценарий урока, Московская электронная школа, методическое мышление учителя.

Стремительный рост цифровизации образования неизбежно накладывает отпечаток на особенности процесса методической подготовки студентов. Это актуализирует проблему подготовки студентов к уроку по предмету «Окружающий мир». Мы рассматриваем урок как конечный продукт деятельности будущего учителя начальной школы, отражающий сформированные профессиональные компетенции. Процесс подготовки и реализации урока отражает уровень сформированности методического мышления учителя [3].

Урок и этапы подготовки к нему можно сравнить с айсбергом. Основная часть (подводная, незаметная) – это этап подготовки к уроку. Собственно, проведение урока – это видимая, надводная, малая часть «айсберга» (урока).

Традиционно подготовка к уроку, прежде всего, предусматривает отбор содержания к уроку. К уроку необходимо повторить теоретические знания по изучаемой теме, подобрать дополнительные ресурсы (художественную, научно-популярную литературу и пр.). Значение имеет адекватно отобранный наглядный иллюстративный материал (видео, картины и др.). При подготовке к уроку по такому предмету как «Окружающий мир», обязательно надо предусмотреть возможность изучения аудиозаписей.

Рассмотрим, где современный студент черпает ресурсы для проектирования содержания урока. Цифровая среда предлагает поистине безграничный, бесконечный, неисчерпаемый объем информации, в потоке которого будущий учитель может потерять «путеводную нить». В решении этой проблемы определенную помощь оказывает онлайн платформа Московская электронная школа (МЭШ), которая коллекционирует и

систематизирует различные материалы (сценарии уроков, иллюстрации, приложения, тесты и пр.), раскладывая все «по полочкам». Главная задача в работе МЭШ – наполнении ее качественным контентом, в создании которого активно участвуют и учителя-студенты. В Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ обучающиеся уже давно активно работают с платформой МЭШ и осознают ее преимущества и недостатки [2].

Из этого следует, что в процессе обучения в педвузе студент должен овладеть умениями и создания, и поиска необходимых, качественных ресурсов, которые будут способствовать достижению планируемых результатов обучения. Это первая проблема, требующая решения в процессе методической подготовки студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир».

Нельзя оставить за рамками обсуждения вопрос о методическом «оформлении» урока: о путях реализации системно-деятельностного подхода, выборе методов и приемов работы, учете характера познавательной деятельности, организации групповой работы и пр. Это должно быть отражено в конспекте урока или его технологической карте (Табл.1). Как видно, технологическая карта нацеливает учителя на организацию деятельности по достижению планируемых результатов обучения, но в данном случае «теряется» содержание урока и не ярко прослеживается логика изучения нового материала.

Таблица 1

Технологическая карта урока

Дидактическая структура урока	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задания для учащихся, выполнение которых приведёт к достижению запланированных результатов	Планируемые результаты	
				Предметные	УУД

Изучение огромного числа конспектов уроков, представленных в разном формате, к сожалению, обнажает важную проблему. Студенты не умеют структурировать осваиваемый материал, выделять смысловые блоки в нем, формулировать дидактическую единицу и ставить учебно-познавательную задачу для ее решения. Как следствие, содержание урока становится размытым, проводится «урок ради урока», деятельность школьников – ради «галочки».

Проблема становится более актуальной в связи с тем, что учитель московской школы должен уметь работать в Московской электронной школе не только как пользователь, но и как разработчик уроков. Процесс создания сценария урока и его загрузки в МЭШ как раз связан с необходимостью

разработки / проектирования исключительно четкой структуры урока. Каждый элемент сценария урока должен иметь цель, нести смысловую нагрузку, должен быть «превращен» в деятельность школьника на уроке. В определенной мере решение этой проблемы видится нам в обучении студентов созданию сценария урока с выделением смысловых блоков и постановкой познавательных задач к ним [1,4]. Пример показан в табл.2.

Таким образом, планирование и руководство учебно-познавательной деятельностью младших школьников на уроке – это вторая важная проблема в подготовке учителя.

Таблица 2

Технологическая карта фрагмента урока ««По равнинам и горам» (УМК «Школа России», 4 класс)

Смысло-вой блок	Познава-тельная задача	Способ Достиже-ния	Деятель-ность учителя	Деятель-ность учащихся	Информа-ционные ресурсы и инструмен тарий
Мотивацио нный блок	Развитие познавател ьного интереса	Интеракти вное задание,	Организа ция деятельн ости. Предъявл ение задания	Интеракти вное задание по « разбору « /сортировк е фотографи й	Интеракти вное приложени е
Равнины и горы России	Установит ь особенност и расположе ния гор и равнин	Работа с картой	Организа ция деятельн ости. Предъявл ение задания	Работа с картой. Определен ие географиче ского положения заповедник ов, где побывали студенты	Работа с учебником
Саяны и Алтай	Формиров ание представле ния о горах	Работа с картой, текстом учебника, иллюстрац иями,	Организа ция деятельн ости. Предъявл	1. Описание изображен ия	Изображе ния гор, предъявле ние проблемно го вопроса,

		проблемный подход	ение задания	2.Рещение проблемного вопроса 3.Изучение текста. Сравнение полученной информации	Текст учебника

Урок предполагает проведение диагностики всех компонентов содержания образования. Поэтому актуальными является курсы по выбору для студентов ИППО, которые позволяют им освоить новые технологии диагностики, оценивания планируемых результатов обучения. Младшие школьники устали от работы с тестами (в рабочих тетрадях, в учебниках, МЭШ, при подготовке к ВПР). Поэтому будущим учителям важно научиться разрабатывать и использовать в работе современные средства оценивания в интересной для учащихся форме (видео, блоги, мультики, виртуальные экскурсии и пр.).

Обозначенные проблемы приводят нас к мысли о том, что в новых условиях работы учитель становится создателем сценария урока, проектировщиком или дизайнером урока, его креативным директором, а не составителем конспекта.

Таким образом, цифровизация образовательного процесса в школе и вузе предъявляет все более высокие требования к предметно-методической подготовке будущих учителей, нацеленной на формирование методического мышления учителя.

Литература

1. Смирнова М.С. Проблемы подготовки студентов к проведению современного урока по предмету «Окружающий мир» // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет. 2017. С.188-190

2. Смирнова М.С., Добротин Д.Ю. Результаты разработки и апробации нового содержания и форм организации педагогических практик будущих учителей начальной школы с учетом использования МЭШ. Известия института педагогики и психологии образования. 2018.№2. С.19-27

3. Смирнова М.С. Формирование методического мышления будущих учителей начальной школы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология.2016. №2(36).С.70-76

4. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для академического бакалавриата / Д.Ю. Добротин, М.С. Смирнова, Н.А. Рыжова [и др.]: под общ.ред. М.С. Смирновой. – М.: Издательство Юрайт,2016. – 306с. – Серия: Бакалавр. Академический.

Шукшина С.Е.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
SHukshinaSE@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

В данной статье представлен подход к формированию картины мира у детей старшего дошкольного возраста посредством усвоения основных концептов, которые раскрывают ребенку смысл понятий посредством их переживания в процессе накопления личного опыта. Показаны возможности математического материала в формировании универсальных концептов у дошкольников.

Ключевые слова: картина мира, образ мира, концептосфера, концепт, старший дошкольный возраст, математика.

This article presents an approach to the formation of a picture of the world in children of senior preschool age through the assimilation of basic concepts that reveal the meaning of concepts to the child through their experience in the process of accumulating personal experience. The possibilities of mathematical material in the formation of universal concepts in preschoolers are shown.

Keywords: picture of the world, image of the world, concept sphere, concept, senior preschool age, mathematics.

В век цифровизации математическому образованию отводится особая роль, т.к. оно позволяет закладывать предпосылки успешной социализации подрастающего поколения в быстро меняющихся условиях и реалиях мира.

При взаимодействии человека с миром возникает и постепенно формируется, приобретает целостность и осмысленность картина мира (которая может рассматриваться как особая психологическая реальность), в соответствии с которой он строит своё поведение, действует, планирует предстоящую деятельность. Образ мира мы рассматриваем как интегрирующее понятие для описания становления познавательной деятельности человека. В качестве ключевого понятия в исследовании образа мира выделим концептосферу [2], которая представляет совокупность концептов, обобщающих различные знания в какой-либо области.

Концепт, в свою очередь, является абстрактной единицей, которой человек оперирует в процессе мышления, и заключает в себе содержание

понятия, его смысловую наполненность. Именно в процессе освоения концептов в сознании человека концентрируются культурные смыслы. Но концепт не возникает только из осознания значения слова. Он является результатом овладения общественным и личным опытом, результатом наших мыслей и переживаний.

Именно в этой плоскости лежит основное отличие термина «концепт» от термина «понятие»: концепт переживается человеком, является смыслом слова, а понятие является результатом мыслительной деятельности. Имена одного и того же объекта могут быть различны. Например, «периметр прямоугольника» и «сумма длин сторон прямоугольника». Имя выражает смысл, который определяет значение имени. Смысл – это то, что понятно, когда произнесено имя. Усвоение смысла – необходимое условие адекватного восприятия и понимания математического объекта, обозначенного данным именем. Выявление смысла математического объекта является процессом конструирования его понятийного образа в сознании того, кто осуществляет перевод.

Можно выделить следующие группы концептов (по В.А. Масловой) [1]:

1) мир;
2) стихии и природа;
3) представления о человеке;
4) нравственные концепты;
5) социальные понятия и отношения;
6) эмоциональные концепты;
7) мир артефактов;
8) концептосфера научного знания;
9) концептосфера искусства.

Среди представленных выше групп, нас, в контексте заявленной проблемы, будут интересовать такие концепты как *мир* (куда включены понятия *пространство, время, число и пр.*) и *концептосфера научного знания* (куда входит *математика*).

Образ мира – это динамическое образование, которое зависит от ряда факторов, одним из которых является возраст. Особый интерес представляет изучение ментальной реальности дошкольников, тех основных концептов, которые осваиваются детьми данного возраста. Это позволит лучше понять генезис образа мира, выявить общие закономерности в его становлении, зависимость/независимость от исторического времени, в котором живут дети.

Философское постижение мира, его общих закономерностей и основных научных концепций невозможно без математики. В процессе математического развития важно научить детей основам культуры мыслительной деятельности, которая выражается в способности трансформировать, видоизменять усвоенные знания и понятия, на основе сложившихся в культурно-историческом опыте развития человечества знаков и символов.

В жизни ребенку необходимо познавать не только реальный мир, но и научиться понимать условный мир, который обозначает реальные предметы. Освоение знаковых систем играет большую роль в развитии мировосприятия и мировоззрения. Математический объект, как идеальный понятийный образ, в реальном мире «материализуется» знаком – элементом некоторой знаковой системы. Знак включается в процесс культурной коммуникации и служит, с одной стороны, формой хранения знания, а с другой – средством получения нового знания. Математический знак являтся интеллектуальным средством коммуникации людей в социуме, познания мира, вещей, культуры.

Концептуальный «образ мира» современных дошкольников включает в себя:

1) универсальные концепты (например, «время», «пространство», «количество», «число», «величина», «форма» и т.д.), которые присутствуют в концептосфере взрослых и детей вне зависимости от исторического времени.

2) специфические «детские» концепты, такие как «сказка», «волшебство», «игра» и т.д., которые также не зависят от исторической эпохи, но имеют существенную разницу в наполнении, значении и влиянии на общую картину мира взрослого и ребёнка;

3) современные концепты (например, «компьютер», «смартфон», «интернет», «виртуальная среда» и пр., отражающие актуальный уровень развития общества, которых не было в картине мира предыдущих поколений. [4]

Рассмотрим, как изучение математики влияет на формирование универсальных концептов в дошкольном возрасте.

✓ *Формирование понятия числа*

Дети знакомятся с различными количественными группами, с числом, с натуральным рядом чисел, с цифрами, понимают независимость числа от пространственно-качественных признаков предметов, овладевают количественным и порядковым счетом, учатся сравнивать, делить целое на части.

В обыденной жизни мы постоянно сталкиваемся с необходимостью иметь элементарные математические (количественные) представления: сравниваем разные предметные группы, например, накрывая на стол; понимаем, что 5 конфет – это лучше, чем 3 конфеты; можем ответить на вопрос «Сколько?» и определить место предмета в ряду (порядок в очереди); пользуемся деньгами, оперируем цифрами при наборе телефонного номера, запоминаем свой адрес (№ дома и квартиры); понимаем, что поделиться – это значит отдать какую-то часть того, что имеешь …

✓ *Обучение решению арифметических задач*

Дошкольники осваивают основные вычислительные приемы, учатся понимать структуру и логику задачи, устанавливать отношения между

данными и искомым, решать задачу и доказывать правильность ее решения, знакомятся со знаками +, -, =.

Эти знания и умения активно используются в жизни, т.к. мы постоянно сталкиваемся с необходимостью решения задач (например, «Сколько лет мне будет в следующем году, если с каждым годом я становлюсь старше на 1 год?», «Сколько мне еще нужно взять карандашей, чтобы у меня стало их на 2 больше, чем у Сережи?» и пр.). Все люди понимают, что за словом «прибавить» стоит увеличение количества, а за словом «вычесть» – его уменьшение. В процессе решения арифметических задач развиваются умения устанавливать логические взаимосвязи, анализировать, рассуждать, видеть возможные варианты решения, планировать, доказывать, что необходимо каждому человеку.

✓ *Знакомство с величиной и способами ее измерения*

Дети овладевают различными способами сравнения величины предметов, учатся понимать, что величину предметов могут характеризовать разные показатели протяженности (длина, ширина, высота), объем, масса, занимаемая площадь и пр., учатся выделять в предмете разные параметры величины и правильно их называть, знакомятся с измерительной деятельностью и получают основные навыки измерения при помощи условной мерки и специальных приборов для измерения.

Полученные знания и умения очень помогают ребенку в практической жизни. Понимание терминологии, связанной с величиной, позволяет ему хорошо ориентироваться в окружающей обстановке («Принеси мне большой мяч», «Подойди к самому высокому шкафу», «Посади куклу на низкий стульчик»). Овладев навыками непосредственного сравнения, дети довольно легко и точно устанавливают размерные отношения между предметами (чье яблоко больше, чья ленточка длиннее, кто выше и пр.). А сформированные элементы измерительной деятельности позволяют ребенку качественно выполнять разнообразные бытовые, трудовые поручения («Отмерь 3 столовых ложки муки», «Отрежь полоску длиной 20 см (для ремонта книги)»).

✓ *Развитие геометрических знаний*

Форма относится к пространственным признакам предметов. Эталоном при определении формы является геометрическая фигура. Знание геометрических фигур позволяет описать предметы окружающей действительности в универсальных (понятных любому человеку) терминах («Юбка имеет форму трапеции», «Найдите камень овальной формы»). Ребенок к старшему дошкольному возрасту уже способен анализировать предметы более сложной формы, выделяя в них составные части, а также воссоздавать целое по его частям. Геометрические знания помогают детям понимать простые схемы и чертежи. Все это имеет большое значение для более глубокого познания ребенком окружающего мира.

✓ *Обучение ориентировке в пространстве*

Дети учатся ориентироваться в «схеме собственного тела», от себя, от другого предмета, понимать основные пространственные направления (горизонтальное, вертикальное, сагиттальное), овладевают ориентировкой на местности, а также в ограниченном пространстве листа, страницы, клетки, строки, способами пространственного моделирования и навыками ориентировки по плану, схеме, учатся понимать и правильно использовать пространственную терминологию.

Овладев умениями и навыками пространственной ориентировки ребенок довольно легко адаптируется к окружающему социуму. Он понимает правило расположения знаков (букв, цифр) и может прочитать слово или арифметическое выражение и понять его смысл. Ребенок запоминает маршрут движения, что позволяет ему активно осваивать пространство. Знание смысла пространственных предлогов и наречий позволяет точно определять местоположение предмета («Кукла сидит на стуле», «Посуда стоит в шкафу», «Шкаф стоит слева от стола») или выполнять требуемое действие («Встань около кровати», «Поставь машину перед собой», «Посмотри в левый верхний угол»).

✓ *Развитие представлений о времени*

У детей формируются такие понятия как «сутки», «неделя», «месяц», «год». Дошкольники знакомятся с приборами для измерения времени и усваивают такие его единицы как секунда, минута, час, учатся ориентироваться по часам. У них развивается чувство времени, а также понимание прошедшего, настоящего и будущего времени.

Четкая оценка длительности какого-либо действия, процесса, явления позволяет сделать жизнь в социуме ритмичной, подчиненной определенным временным правилам. Сформированные представления позволяют детям регулировать и планировать собственную деятельность и поведение. Дошкольники хорошо начинают понимать длительность временных интервалов («через день» — это быстрее, чем «через неделю»; 5 минут – это больше, чем 1 минута, но меньше, чем 10 минут). Осознание текучести, необратимости и периодичности времени позволяет им ориентироваться в разнообразных событиях и устанавливать определенные временные взаимосвязи («На следующий год мы поедем на море», «После ночи всегда наступает утро», «Я никогда не стану малышом, а только взрослым дядей»). Знание и понимание особенностей времени помогает его ценить, быть более собранным, организованным.

✓ *Формирование алгоритмической культуры*

Алгоритм – это одно из фундаментальных понятий математики. Информатизация и технологизация современного общества обусловили широкое применение понятия «алгоритм». Под алгоритмом принято понимать последовательность шагов (действий, операций) для решения задач разной направленности (практических, мыслительных, учебных и пр.). Вся наша

жизнь подчинена определенным правилам, в основе которых лежит строгий порядок действий, обусловленный их рациональностью и эффективностью. Овладение алгоритмом обеспечивает возможность переноса способа решения конкретной задачи на схожие задачи.

При изучении математики дошкольники знакомятся с алгоритмами определения количества и порядка предметов в ряду других (счетная деятельность), измерения различных величин (протяженностей, объема, массы и пр.), определения геометрической фигуры, передвижения в пространстве и т.д. Они имеют возможности овладеть всеми видами алгоритмов: линейными, разветвляющимися, циклическими.

К особенностям концептуальной сферы старших дошкольников можно отнести образность, эмоциональность, преобладание сенсорно-перцептивного уровня и недостаточность сформированности глубоких мозговых структур, представленных личностными смыслами. Происходит интенсивное формирование новых концептов, пересмотр и уточнение имеющихся. Ценности знания становятся приоритетными для дошкольника в тот момент, когда они логично и естественно встроены в картину мира, по которой и происходит ориентирование ребенка в окружающем (и материальном, и социальном, и чувственно воспринимаемом). (И.Э. Куликовская, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, Л.Ф. Обухова и др.).

К старшему дошкольному возрасту (5-7 лет) ребенок переходит на этап научного миропонимания, познает характеристики окружающего мира, усваивает сенсорные эталоны, свойства и признаки предметов и общественно выработанные способы их употребления. Ему доступно не только осознание сути отдельных предметов и явлений, но и понимание системы взаимосвязей между ними, а также установление межпредметных функциональных связей. В процессе мыслительной деятельности ребенок объясняет сущность явлений, посредством системы математических знаков моделирует мир, отношения и зависимости между объектами и пр. Системный подход по освоению математических знаний ведет к формированию научного миропонимания, упорядочивает, углубляет знания и представления детей о реальностях мира, делает их осознанными и осмысленными.

Литература

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие/ В.А. Маслова. – Мн.: ТетаСистемс, 2004. – 256 с.

2. Сапогова, Е.Е. Семиосфера, ментальность, социальная ситуация развития / Е.Е. Сапогова // Социально-психологические проблемы ментальности на рубеже столетий. – Смоленск: СГПУ, 2000. – С. 21-26.

3. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: монография/ Ганичева А.Н., Демидова Н.И., Дубровская Е.А., Калишенко В.Д., Кожокарь С.В., Крулехт

М.В., Козлова С.А., Полосухина Е.О., Полковникова Н.Б., Флегонтова Н.П., Шахманова А.Ш., Шукшина С.Е.; под науч. рук. С.А. Козловой. – М.: МГПУ, 2017. – 196 с.

4. Федулова, Е.В. Основные концепты «образа мира» современного дошкольника / Е.В. Федулова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2008. – №1. – С. 187-194.

Смирнова Т.М.
старший преподаватель ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕСУРСОВ МЕГАПОЛИСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(опыт проведения междисциплинарного события)

В данной статье представлен опыт проведения занятия междисциплинарного характера как средства развития методических навыков будущих учителей начальной школы. Главное внимание на занятии направлено на выявление и использование образовательных ресурсов, которые предоставляет сама городская среда мегаполиса Москвы. Это является основой для реализации краеведческого подхода в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: междисциплинарное событие, краеведческий принцип, образовательные ресурса мегаполиса.

Междисциплинарное событие как одна из новых форм учебного занятия со студентами бакалавриата включена в учебный план института педагогики и психологии образования второй год.

Само название занятия предопределило его назначение – отработка универсальных навыков деятельности учителя начальных классов. В группах 3 курса (НАЧА, НАЧИ-кд) данное событие было посвящено развитию методических умений выявления и использования образовательных ресурсов, предоставляемых мегаполисом.

При всей многогранности подготовки учителя для начальной школы, существует проблема формирования системы надпредметных (метапредметных) методических умений, которые бы успешно использовались на различных предметных уроках, использовались с культурно-просветительской целью и для организации проектной и исследовательской деятельности младших школьников. Исключение составляют ИКТ-технологии, освоению, которых, уделено большое внимание в подготовке учителя.

Студенты, особенно прошедшие этап обучения в колледже, имея достаточный образовательный багаж и тот или иной педагогический опыт, видят определенный параллелизм частных методик, но в тоже время, ощущают и некоторые междисциплинарные барьеры (условные и субъективные), которые не позволяют свободно применять методические рекомендации в своей разносторонней педагогической практике. Занятие междисциплинарного характера призвано преодолеть фрагментарность методических знаний, осуществить междисциплинарный синтез и ориентировать студентов на практическое применение образовательных ресурсов города, которые, по своей сути, являются универсальными.

К таким междисциплинарным общедидактическим подходам в учебных программах для начальной школы следует отнести краеведческий принцип и один из ведущих способов его реализации - экскурсионную деятельность.

Подсказку при планировании данного занятия дала работа коллег из института системных проектов - методическое пособие «Город как учебник» [1]. Хотя рекомендации авторов этого пособия по использованию городского пространства для образовательных целей адресованы учителям–предметникам, сама идея оказалась близка. В ИППО и ранее в практике подготовки учителя начальной школы широко применялись ресурсы мегаполиса (природные территории и объекты, музеи, социальные и культурно-образовательные учреждения) с образовательными целями – при проведении учебной полевой практики по предметам естественнонаучного цикла и культурно-просветительской практики. Этих видов подготовки нет сейчас в учебном плане, но их актуальность не исчезла, так как:

- городской университет готовит педагогические кадры в первую очередь для города;
- Москва имеет огромный образовательный ресурс;
- обучающиеся, являясь жителями Московского мегаполиса, должны в полной мере владеть краеведческой информацией и использовать ее в обучении московского школьника.

Краеведение – интегративная область знания о своем крае, его природе, истории, экономике и культуре. И хотя краеведческий принцип является одним из общих методических принципов построения учебных программ, малая эффективность использования краеведческого материала остается. Это происходит как из-за того, что краеведческая осведомленность педагогов не высока, так и потому что учителя не видят иного способа использовать краеведческий материал, как только в соответствующих темах предмета «Окружающий мир» - «Родной край – часть большой страны» [3]. Решению данной проблемы и посвящено практическое занятие.

Содержание практического занятия состояло из следующих блоков:

Блок 1. Школьное краеведение.

Задачи: определить сущность краеведения, его значения в учебно-воспитательном процессе в начальных классах, формы краеведческой работы.

В начале занятия, обучающиеся привели свое определение понятиям «краеведение», «свой край», «краеведческий принцип». Были актуализированы знания и выявлены межпредметные связи дисциплин «Теория и технология начального географического образования», «Проектирование и реализация интегративных образовательных программ предметной области «Обществознание», «Особенности технологии и содержания предмета «Окружающий мир», «Экскурсия как форма организация культурно-просветительской деятельности». Определенное значение экскурсии как универсальной формы краеведческой учебной и внеурочной социокультурной деятельности, определены требования к подготовке и проведению городской экскурсии [4].

Блок 2. Город как среда жизни.

Задачи: определить особенности городской среды жизни.

Применяя знания естественнонаучных дисциплин, студенты определили среду мегаполиса как совокупность природных и антропогенных факторов, показали плюсы и минусы городского образа жизни.

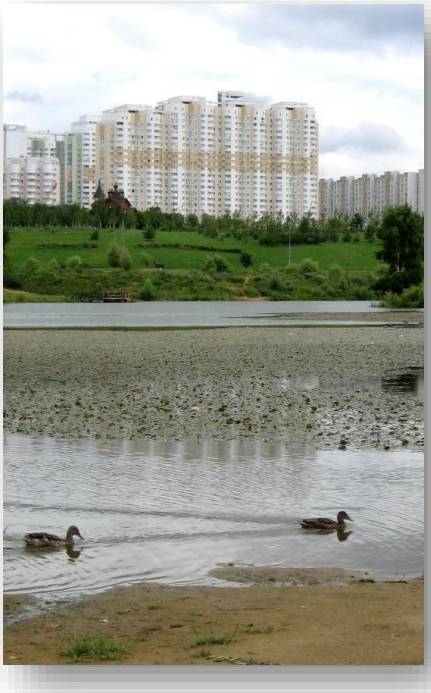


Рисунок 1. Городская среда жизни

Таблица 1.

Характеристика городской среды

Преимущества городского образа жизни	недостатки городского образа жизни

К преимуществам городской среды был отнесен и высокий образовательный потенциал мегаполиса.

Блок 3. Город как учебник.

Задачи: выяснить, какие объекты городской среды представляют собой образовательные ресурсы для использования в учебно-воспитательном и культурно-просветительном аспектах в начальной школе.

К образовательным ресурсам Московского мегаполиса были отнесены: природные объекты – лесные массивы и парки, ботанические сады, национальный парк «Лосиный остров», природные охраняемые территории [2], городская топонимика, исторические и культурные достопримечательности, музеи, социальные и промышленные объекты, объекты городской инфраструктуры (метро, водоснабжение, мосты, городской транспорт и т.д.).

Практическое задание для студентов состояло в составление перечня природных, культурно-исторических, оригинальных градостроительных объектов своего административного округа с использованием цифровых источников информации.

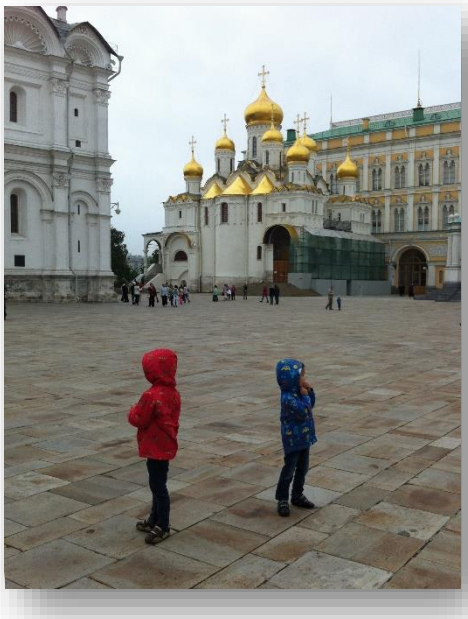


Рисунок 2. Городские образовательные ресурсы

Затем организовано обсуждение полученной информации и способов использования указанных объектов в учебных целях на различных уроках в начальной школе и культурно-просветительской работе с младшими школьниками.

Блок 4. Анкетирование.

Задачи: выявить социокультурные потребности обучающихся и их методическую готовность к проведению краеведческих экскурсий.

Содержание анкеты.

1. Какие культурно-просветительские или природные объекты Москвы Вы посетили за последнее время?

2. Совершаете ли Вы прогулки по городу? С какой целью?

(досуг, дополнительное образование, спорт, покупки, деловые поездки, расширение кругозора, профессиональная деятельность, другое)

3. Какие культурно- просветительские объекты планируете посетить?

4. Как Вы полагаете, необходимы ли городские экскурсии (тематические, культурно-просветительские) для младших школьников?

5. Какие иные формы образовательной и культурно-просветительской работы с использованием ресурсов городских Вы считаете актуальными для младших школьников?

6. Проводите ли Вы экскурсии с младшими школьниками?

7. Считаете ли Вы виртуальные экскурсии равнозначными прогулкам, экскурсиям по городу, музею, природе?

Анализируя полученные ответы (25 анкетированных), можно заключить, что студенты активно расширяют свой культурный кругозор, посещают музеи, парки, театры. Все анкетированные считают необходимым проводить экскурсии по родному городу, несмотря на трудоемкий процесс подготовки краеведческой экскурсии. В большинстве своем студенты не считают нужным заменять настоящую прогулку виртуальной, полагая, что такая замена обедняет эмоциональное восприятие объектов и познавательную ценность экскурсии. Допускают замену традиционной экскурсии виртуальной только в случае невозможности посетить какой-либо объект, например, другой город или страну. Но для краеведения это не актуально, т.к. выходит за рамки понятия своего края.

В данной статье представлен один из возможных вариантов проведения междисциплинарного события, как формы развития методического мышления бакалавров. В процессе выполнения практических заданий происходит интеграция предметных и методических знаний, пополнение краеведческих знаний, расширение информационной базы об образовательных ресурсах города и подготовка к использованию их в экскурсионной деятельности младшими школьниками.

Литература

1.Асонова, Е.А. Город как учебник: 100 идей для учителя. Четверть вторая / Е.А. Асонова, И.В.Воронцова, Т.А. Демская и др. – М.: Совпадение, 2018. – 84 с.

2. Козина Е.Ф, Нехлюдова М.В., Смирнова М.С., Смирнова Т.М. Формирование экологической культуры младших школьников: учебное пособие для студ. высш.учеб.заведений. – М.: МГПУ, 2014. – 152 с.

3. Смирнова М.С. Методические приемы изучения младшими школьниками своего края/ М.С.Смирнова// Известия ИППО. – 2018. – № 3. С.118-124

4. Смирнова Т.М. Культурно-просветительские экскурсии при изучении курса «Окружающий мир» // Актуальные проблемы дошкольного и

начального образования: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов (Дни науки МГПУ-2019) – Ульяновск: Зебра, 2019. – С. 213- 215

Бурлова А.И.
Лихман Ю.И.
Секретарева В.С.
Филиппова А.В.
студенты ИППО ГАОУ ВО
«Московский городской педагогический университет»

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Статья посвящена проблеме интеллектуального развития младших школьников на уроках математики. В данной статье раскрывается понятие "интеллектуальное развитие", также описываются такие виды заданий, как нестандартные задачи и дидактические игры, которые помогают развивать интеллект младших школьников на уроках математики, представлены примеры подобных заданий.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, математика, нестандартные задачи, дидактические игры, начальная школа.

The article is devoted to the problem of intellectual development of primary school pupils in mathematics lessons. This article reveals the concept of "intellectual development", also describes such types of tasks as non-standard tasks and didactic games which help to develop the intelligence of pupils in mathematics, examples of such tasks are presented.

Keyword: intellectual development, mathematics, non-standard tasks, didactic games, primary school.

Наиболее трудным предметом, который изучается младшими школьниками, является математика. Детям требуется прикладывать серьезные умственные усилия для его освоения. Вследствие этого учащимся представляется затруднительным поддерживать произвольное внимание длительное время в рамках урока, быстро накапливается усталость, ребенок начинает чаще отвлекаться, «выключается» из учебного процесса, нарушается логика восприятия учебного материала, соответственно, теряется интерес, падает познавательная активность и, как следствие, страдает общеинтеллектуальное развитие школьников. Зная данный факт, принимая его во внимание и учитывая при организации уроков математики, учитель сможет строить образовательный процесс таким образом, чтобы учащиеся были активны, заинтересованы, увлечены в процессе познания. Только в этом

случае можно говорить, что урок математики обладает всеми необходимыми условиями для развития интеллекта младших школьников.

Интеллектуальное развитие – это формирование способности к овладению и пользованию различными типами мышления (эмпирическим, образным, теоретическим, конкретно-историческим, диалектическим в их единстве). Его органической частью является умение подвергать самостоятельному анализу события и явления действительности, делать самостоятельные выводы и обобщения, а также речевое развитие: владение и свободное пользование словарным богатством языка. Содержательной стороной интеллектуального развития является общедуховное, включающее в себя определенный объем основных научных знаний о мире и способность философской, конкретно-исторической оценки действительности [1].

Такие отечественные ученые, как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и многие другие, занимались проблемой интеллектуального развития детей. Из зарубежных ученых стоит отметить Ж. Пиаже, А. Бине, Дж. Кеттелла и ряд других, в трудах которых можно найти информацию об интеллекте, особенностях и условиях его развитии, для дальнейшего использования полученной информации в организации занятий с младшими школьниками.

Развитие интеллекта младших школьников играет важную роль на всех этапах обучения в школе. Наиболее активно развитие логических операций, внимания, памяти, воображения происходит в начальных классах. В связи с этим уроки математики необходимо организовывать и проводить с учетом включения заданий, направленных на активную и продуктивную мыслительную деятельность. Нестандартные задачи можно рассматривать как одно из подобного вида заданий.

Нестандартные задачи – это такой вид задач, решение которых осуществляется не по общепринятым правилам и алгоритмам. Их цель – научить младших школьников использовать для решения не готовые известные способы, а в процессе мыслительной деятельности искать новые, оригинальные. Такие задачи носят исследовательский характер, оказывают влияние на развитие креативности, сообразительности обучающихся, предполагают нахождение новых связей в формируемых знаниях, способствуют переносу знаний в новые условия, повышению их прочности, осознанности и глубины, готовят к овладению разнообразными приемами умственной деятельности [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что значение и влияние нестандартных задач на интеллектуальное развитие учащихся начальной школы нельзя преуменьшить. Благодаря данным задачам развиваются мыслительная и познавательная активность, вырабатывается способность к продолжительной напряженной умственной деятельности, ребенок реализует свой творческий и личностный потенциал.

Интеллект можно развивать на уроке математики, подбирая для данной работы специальные задания. В процессе обучения наиболее интересными заданиями для детей младшего школьного возраста оказываются дидактические игры, органично включенные в структуру урока математики. Хорошо себя зарекомендовали специальные интеллектуальные (развивающие, логические) игры: загадки-задачи, задачи в стихах, шарады, головоломки и пр. Разные виды игр с математическим содержанием позволяют в занимательной форме развивать память, внимание, мышление (час математического досуга, математический КВН и т.д.), способствуют формированию волевой регуляции.

Также для полноценного развития интеллектуальных способностей детей необходимо задействовать ресурсы и возможности внеурочной деятельности по математике. Внеурочные занятия обязательно должны быть интересны и познавательны для ребенка, заставлять удивляться, размышлять, «ломать голову», соответственно, они должны быть организованы с учетом принципа развивающего обучения, которое означает обучение на высоком уровне трудности.

Для рациональной организации обучения и развития интеллектуальных способностей на уроках математики и на внеурочных занятиях учителю необходимо продумать программу педагогической работы, в которой предусмотреть комплекс математических заданий и задач, проблемных ситуаций, проектных кейсов с математическим содержанием. Вся планируемая работа должна быть последовательно выстроена, хорошо структурирована, отвечать интересам и потребностям детей, давать возможность без излишней спешки формировать у них интеллектуальные умения и качества.

Для повышения интеллектуальной активности обучающихся на уроках математики следует чаще использовать задания, начинающиеся с таких побуждающих глаголов, как: «подумай», «догадайся», «установи закономерность», «объясни, почему так», «найди, что изменилось», «составь фигуру», «расшифруй», «разгадай ребус» и пр.

Таким образом, грамотно организованная учителем развивающая работа на уроках математики и во внеурочное время способствует активному интеллектуальному развитию младших школьников, развитию познавательного интереса, и, как следствие, познавательной активности, формирует предпосылки и основу научного мышления и мировоззрения.

Приведем примеры некоторых нестандартных заданий и задач, которые способствуют интеллектуальному развитию младших школьников на уроках математики.

1. Задачи с “естественным рассуждением”, цель которых – составить последовательную цепочку рассуждений.

«Вера, Света, Коля и Витя играли на детский площадке. Кто-то качался на качелях, кто-то катался с горки, кто-то играл в прятки, кто-то играл в салки. Известно, что Вера любит салки, но играла в другую игру. Витя не играл в салки и не катался на качелях. Света тоже не играла в салки. Кто чем занимался на детской площадке?»

2. “Задачи - ловушки”. Это такие задачи, в которых, на первый взгляд, очевидный ответ является неправильным. Цель такого вида задач заключается в формировании умения рассуждать, строить цепочку умозаключений, доказательств.

- 230 кг свежесобранных ягод имели влажность 97%. Через 3 дня их влажность составляла 95%. Сколько стали весить ягоды?
- Два одноклассника играли в шахматы 3 часа. Сколько часов играл в шахматы каждый из них?

3. «Логические ряды», в которых необходимо установить закономерность и назвать пропущенный элемент.

Найди пропущенные числа:

а) 2, .., 8, 11, .., 17 (последующее число больше предыдущего на три);

б) 64, 32, .., .., 4 (последующее число в два раза меньше предыдущего);

в) 5, 10, .., 20, .. (числа по возрастанию, которые делятся на пять);

г) 10, 9, .., .., 6 (числа в обратном порядке, уменьшение на один).

Подводя итог, можно сказать, что интеллектуальное развитие – это одна из важных задач современного образования младшего школьника. Сформированность мыслительных действий является необходимым условием правильного и точного усвоения материала на уроках математики. Систематическое и целенаправленное использование на занятиях нестандартных задач и дидактических игр, направленных на интеллектуальное развитие, способствует расширению математического кругозора учащихся и дает возможность более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активно пользоваться математическими знаниями в повседневной жизни.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Просвещение, 2015. – 1136 с.

2. Мальцева Е.В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике / Е.В. Мальцева // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 1(16). – С. 36–39.

3. Мальцева Е.В., Пескова К.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках математики посредством нестандартных задач // Сборник статей “Повышение качества образования в условиях поликультурного социума”. – Витебск, 2017. – С. 171-173.

4. Муртазина Н.А., Ходакова Н.П., Шукшина С.Е. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования, и информатики: монография / Н.А. Муртазина, Н.П. Ходакова, С.Е. Шукшина. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 111 с.

5. Рябинина А.А. К вопросу об интеллектуальном развитии младших школьников на уроках математики // Сборник материалов XLII Международной научно-практической конференции “Results of research activities 2018: inventions, methods, innovations”. – 2018. – С. 191-192.

Бхандари Р.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена проблеме формирования мотивации и познавательного интереса к таким предметам, как «Окружающий мир» и «Литературное чтение». По мнению автора, одним из решений этой проблемы является организация внеурочной деятельности по изучению природоведческой литературы, которая будет мотивировать младшего школьника к активному познанию природы и изучению художественных литературных произведений.

Ключевые слова: природоведческая литература, внеурочная деятельность, окружающий мир, литературное чтение, интеграция, межпредметные связи, познавательный интерес.

«Окружающий мир» – интегрированный предмет, изучение которого нацелено на формирование целостной, эмоционально окрашенной картины мира. Содержание предмета интегрирует материал по ботанике и зоологии, географии и астрономии, истории и валеологии. Вместе с тем, предмет «Окружающий мир» имеет достаточно тесные межпредметные связи с литературой, изобразительным искусством, музыкой. Однако, как показывает практика, изучение предмета не всегда представляется интересным для младших школьников. Поэтому очень важно найти пути повышения познавательного интереса к изучению этого предмета.

С проблемой угасания интереса младших школьников сталкиваются учителя и на уроках литературного чтения. Стоит отметить, что в образовательном процессе необходимо достигать определенных результатов, «…обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями». Данный метапредметный результат возможно реализовать, установив интеграционные

связи между предметами «Окружающий мир» и «Литературное чтение» [6, с. 6].

К. Д. Ушинский писал: «На каждое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое мы можем показать детям ту или другую сторону жизни» [5, с. 594.]. Тем самым автор хотел показать, что произведения русской художественной литературы дают возможность познания окружающего мира во всем его многообразии.

Решение проблемы интеграции, возможно, сложно реализовать в рамках классно-урочной системы. Мы полагаем, что такие возможности предоставляет внеурочная деятельность. На внеурочных занятиях изучение природоведческой литературы знакомит младших школьников с природным многообразием и богатством русской литературы. Результатом такой внеурочной деятельности может стать библиография, которую дети соберут по разным разделам окружающего мира (природные явления, животные, растения и др.).

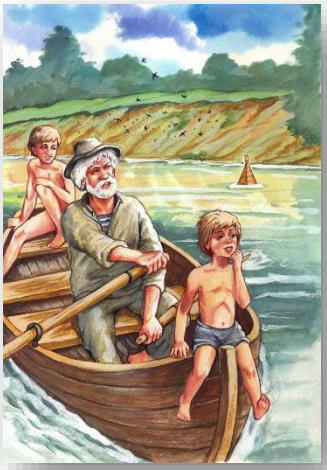
Хотелось бы привести пример нескольких произведений, которые могут быть интересны для организации внеурочных занятий по интеграции окружающего мира и литературного чтения, а также войти в библиографию младшего школьника.

• В.В. Бианки «Как муравьишка домой спешил».

Произведение можно использовать на уроках по предмету «Окружающий мир» для знакомства с классом насекомых.

Также было бы полезно посмотреть советский мультфильм по этому произведению («Путешествие муравья» СССР 1983 г.). Несмотря на то, что это сказка, автору удалось описать множество видов насекомых, их взаимоотношения, среду обитания, пищевую цепь – одни из самых первых тем, которые младшие школьники проходят в рамках предмета окружающий мир. Нельзя оставить без внимания и то, как автор описывает способы передвижения гусеницы-землемера, паука-сенокосца, майского жука, жужелицы и других спасателей муравья. Особенно ярко представлена жизнь муравьев: как они работают, зачем им нужна тля, их взаимоотношения друг с другом. Эти аспекты не прописаны в произведении, но они показаны в мультфильме. Ведь многим известно, что муравьи относятся к эусоциальным животным, как и люди.

• К.Г. Паустовский написал рассказ «Бакенщик», который насыщен описанием различных видов животных и растений.



Это произведение при детальном разборе можно использовать на уроках в целях патриотического воспитания, потому что среди героев рассказа есть дети, примерно такого же возраста, что и младшие школьники. Появляется возможность провести невидимую связь между героями рассказа и учащимися. В произведении поднимаются вопросы духовно-нравственного воспитания детей, что очень важно в современном мире. Отношения между старшим и младшим поколением, передача мудрости от поколения к поколению. *«-Учить их стараюсь, - сказал он. - Уважению учить к родной земле. Без этого человек - не человек, а труха!»*, этими словами заканчивается произведение. В рассказе описывается военное время, многие ушли на фронт, дети тоже хотят идти воевать, но старый бакенщик им говорит: *«Вот, к примеру, идешь ты в бой и думаешь: "Иду я за родную землю". Так вот ты и скажи: за что же ты идешь?»*. Далее, мальчики ему отвечают. И дают верные ответы, но старик им все говорит: *«Мало!»*. И спросил: *«А, скажем, за перепела тебе драться не хочется? Защищать его от разорения, от гибели? А?»*. Бакенщик начинает перечислять тех животных, те растения, которые мальчики видят каждый день, когда идут к старику на переправу, описывает их красоту, полезные качества, значение. Младшие школьники тоже могу поставить себя на место мальчиков, спросить самих себя: «Замечаю ли я красоту природы, берегу ли я ее?».

• А. И. Куприн «Скворцы». Если предыдущие произведения не входят в ни в одну программу по литературному чтению, то рассказ входит в программу УМК «Школа 21 века», 4 класс [1, с.35-46].

Это произведение уникально тем, что в нем подробнейшим образом описана жизнь перелетных птиц – скворцов. Кроме того, в нем поднимается тема приспособления животных к изменению температурного режима и других погодных условий (ветер, осадки и др.). Также хотелось бы отметить одну из ярких отличительных черт скворцов от других птиц. Она очень доступно и ярко описана в произведении Н.И. Сладкова «Своя песня», где говорится о том, как скворец сумел сгладить одиночество других птиц, сидящих в клетке, своим подражанием на их голоса. У птиц создавалось впечатление, что они разговаривают со своими сородичами. Скворцы тоже

относятся к эусоциальным животным, поэтому их отношения друг с другом в стае очень крепки [4, с. 34]. Очень многое они делают в стае. В биологии есть такой термин, как «моббинг», что означает совместная защита от врага. Младшему школьнику совсем необязательно знать этот термин, но в этом произведении есть четкое описание данного явления: «*Сидит дежурный скворец на маковке самого высокого дерева и, тихонько посвистывая, зорко смотрит во все стороны. Чуть показались близко хищники, сторож подает сигнал, и все скворечье племя слетается на защиту молодого поколения*». Упоминается и тот факт, что у этого вида птиц очень хорошо развита память, что несомненно относится к развитости эусоциальности, как и у людей: «*Вы добьетесь того, что через некоторое время скворец будет брать у вас пищу из рук и садиться вам на плечо. А прилетев на будущий год, он очень скоро возобновит и заключит с вами прежнюю дружбу*». Единственное, о чем предупреждает это автор, так это о том, что нельзя обманывать этих птиц, они все понимают, и отличаются от людей только размером.

Этап формирования познавательного интереса младшего школьника к прочтению произведений, стоит начинать с того, что главных героев они могут увидеть на улице вокруг себя. Для большей мотивации стоит создавать проблемную ситуацию, к решению которой, учащиеся смогут прийти после прочтения авторского труда. Предложенные произведения – малая часть всей природоведческой литературы, которую мы имеем. Существует огромное количество произведений, знакомство с которыми позволяет формировать и развивать познавательный интерес к окружающему миру, в т.ч. к природе нашей родины. Внимательное изучение природы в произведениях русских авторов позволяет делать уроки эмоционально насыщенными, способствуя формированию познавательного интереса и к природе, и к процессу чтения.

Литература

1. Литературное чтение: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.2 / [Авт.-сост.: Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова]. — 2-е изд., дораб. — М.: Вентана-Граф, 2011. — С.35-46.**:** — (Начальная школа XXI века).

2. Смирнова М.С. Как изучать «Окружающий мир» в начальной школе: учебное пособие /М.С. Смирнова. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 66с.

3. Смирнова М.С. О роли эмоций в познавательном процессе // География в школе. 1988.№5. С.37.

4. Уилсон Э. Эусоциальность: Люди, муравьи, голые землекопы и другие общественные животные / Эдвард Уилсон; Пер. с англ. — М.: Альпина нонфикшн, 2020 — С. 34.

5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1968. — С. 594.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2018. — С.6.

Воронова Т.С.
кандидат географических наук, доцент,
доцент кафедры географии и туризма Института естествознания и спортивных технологий Московского городского педагогического университета, г. Москва.
voronova.t@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

В связи с активным развитием компьютерных технологий появилось больше возможностей для использования наглядности на уроках, в том числе и в младшей школе. В статье рассматривается возможность использования мультипликации на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: наглядность, младшие школьники, окружающий мир, мультипликация.

Computer technologies are active developing now. It means that we teachers have more opportunities for using various kinds of visual AIDS, including primary school. There is a review of animation using in school subject «World around us»

Key words: visual AIDS, younger schoolchildren, World around us, animation.

Как известно, одним из принципов обучения является принцип наглядности. Особенно он важен при работе с младшими школьниками: в силу возраста и психологического развития им легче воспринимать материал именно в виде различных иллюстраций, будь то фотографии, картинки, схемы, видео и т.д.

В начальной школе окружающий мир является тем предметом, где используется большое количество наглядных средств. Это натуральные объекты (природные объекты и предметы хозяйственной деятельности, изучаемые в естественной среде или в условиях класса), изображения натуральных географических объектов и явлений, модели земной поверхности, хозяйственных и иных объектов, иллюстративные пособия (настенные картины, рисунки, фотографии, портреты, диапозитивы и др.) [4].

Окружающий мир можно назвать комплексной дисциплиной, объединяющей начальные знания по географии, биологии, истории, химии и физике [1, с.93]. Поэтому здесь могут быть использованы разнообразные

наглядные средства как универсальные, так и специфические, целесообразные для отдельных предметов.

Обратимся к такому виду наглядности, который, наверное, можно назвать универсальным, как мультипликация (которую можно отнести к аудиовизуальным средствам) и возможностям ее использования на уроках окружающего мира в младшей школе. Тем более, что дети 7-10 лет в большинстве своем любят смотреть мультфильмы, а такой нестандартный метод будет способствовать повышению познавательного интереса к обучению в целом и отдельному предмету в частности. Ведь очень важно, чтобы учеба для ребенка была не в тягость, а вызывала интерес у него и обеспечивала необходимой для последующего развития суммой знаний [1, с.94]

В настоящее время как на электронных носителях, так и в сети Интернет имеется большое количество обучающих мультфильмов, герои которых в простой и понятной для детей форме рассказывают о процессах и явлениях, происходящих в природе и обществе. Вот несколько примеров:

- «Природоведение для самых маленьких». Объясняется состав вещества, строение клетки, грибы, растения, животные;

- «Уроки тетушки Совы». Знакомит детей с разными областями знаний. Каждой области посвящены выпуски, объединенные общим названием, например, «География-малышка», «Времена года», «Уроки живой природы» и т.д.;

- «Всеобщая история. Древний человек». Главные герои переносятся в первобытный мир, где им предстоит получить навыки и умения, которыми обладал древний человек и познакомиться с условиями, в которых он жил;

- «Профессор Почемушкин». Главный герой ищет ответы на интересующие его вопросы в различных областях знаний;

- «Учим географию». Космические объекты, комета, метеорит и астероид совершают экскурсию на планету Земля и знакомятся с особенностями ее природы, а также происходящими на ней процессами и явлениями.

Рассмотрим особенности использования мультипликации при изучении «географических» тем в курсе окружающего мира на примере двух обучающих мультфильмов: «Учим географию» и «География-малышка» из цикла «Уроки тетушки Совы».

Первый пример — это интерактивный DVD диск «Учим географию», на котором содержится познавательный мультфильм о планете Земля, отдельные эпизоды мультфильма и игра-закрепление. В основе мультфильма путешествие космических объектов — кометы Таи, метеорита Дика и астероида Баса — на Землю, где они сталкиваются с важными объектами, процессами и явлениями. Кроме того, достоинство данного мультфильма состоит в том, что помимо объяснения процессов и явлений, происходящих на

Земле, герои задают друг другу уточняющие или проверочные вопросы, которые помогут детям повторить и лучше усвоить материал по той или иной теме. В мультфильме в легкой, доступной и понятной детям форме рассказывается о:

- планетах Солнечной системы;
- движениях Земли;
- материках и их происхождении;
- океанах;
- реках;
- круговороте воды в природе;
- вулканах, образовании гор;
- экваторе и полюсах;
- сезонах года;
- почве;
-озерах и морях.

Все перечисленные выше темы в большей или меньшей степени затрагиваются практически на всех этапах изучения курса окружающего мира.

Спецификой мультфильма является его комплексность — за 40, с небольшим минут, рассказывается об основных природных процессах, объектах и явлениях. Это одновременно и достоинство, и недостаток. Достоинство: показана взаимосвязь объектов природы, цикличность процессов и т.д. Недостаток: протяженный по времени, объясняемые темы изучаются со 2 по 4 классы. Поэтому, с одной стороны, эти материалы можно использовать практически на всех ступенях изучения предмета, а с другой — не очень удобно, т.к. некоторые темы изучаются в разных курсах окружающего мира.

В таблице 1 показано приблизительное соотношение тем, освещаемых в учебниках и эпизодов мультфильма.

Таблица 1

Соотношение некоторых тем в учебниках «Окружающий мир» и в мультфильме «Учим географию»

Курс	*Тема в учебнике*	*Эпизод мультфильма*
2 класс, часть 2	Формы земной поверхности	Вулканы, образование гор
	Водные богатства	Океаны, реки, озера и моря
	Путешествие по материкам	Материки и их происхождение
3 класс, часть 1	Превращения и круговорот воды	Круговорот воды в природе
	Что такое почва?	Почва
4 класс, часть 1	Планеты Солнечной системы	Планеты Солнечной системы Движения Земли

Рассмотрим возможности использования эпизодов мультфильма на примере темы «Формы земной поверхности», изучаемой во втором классе (ч.2).

Параграф учебника знакомит с такими формами земной поверхности, как равнины, горы, холмы, овраги; показаны различия между горой и холмом, а также их части. Представлены фотографии равнин и гор. В качестве дополнительного материала можно использовать эпизод из мультфильма «Учим географию» о вулканах, процессе вулканизма, образовании горных систем, географии крупнейших горных систем мира. Кроме этого, также демонстрируются фотографии гор. На рис.1 представлены скриншоты из мультфильма по данной теме.

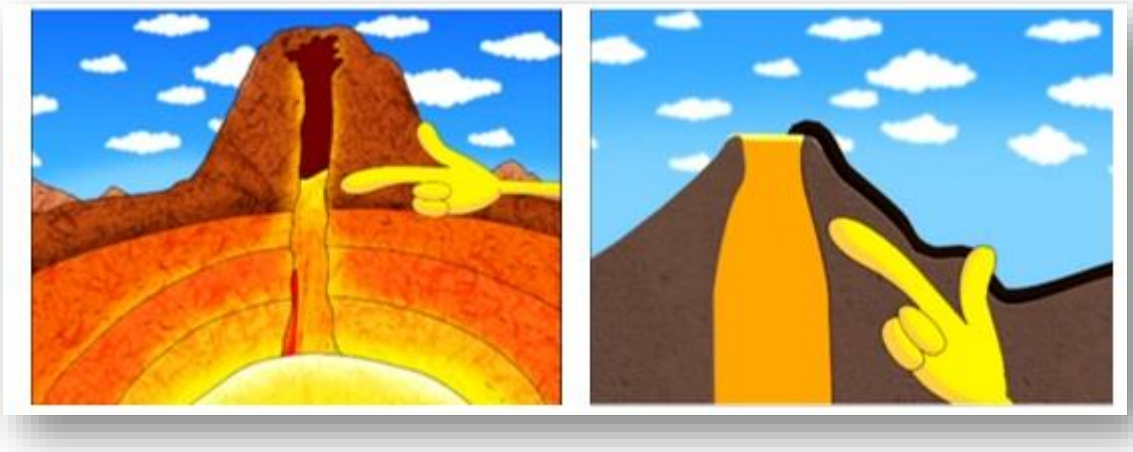


Рисунок 1 а) Вулканизм и образование вулканов

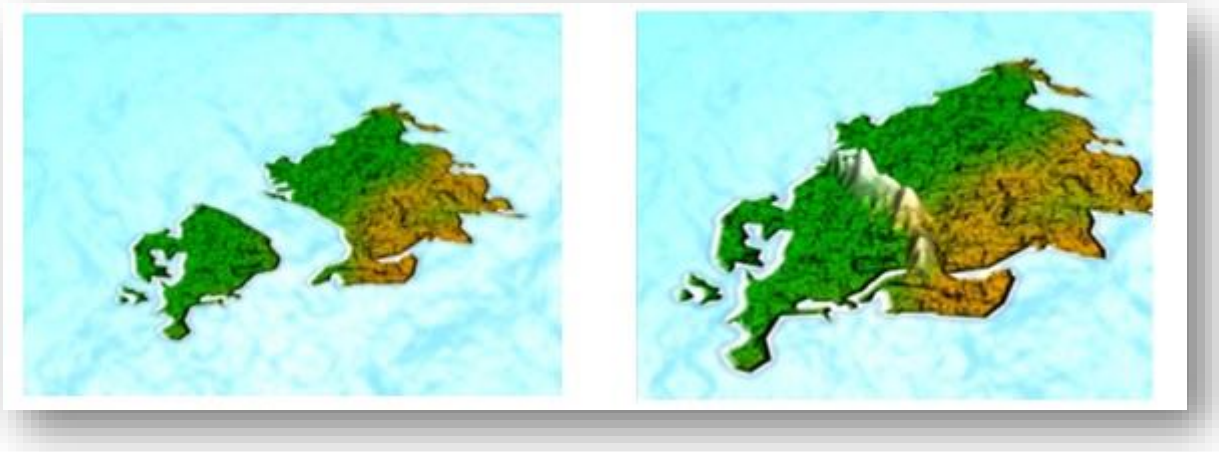


Рисунок 1 б) Образование горных систем

Рисунок 1 в) Крупнейшие горные системы и вершины мира

Рисунок 1. Скиншоты, демонстрирующие вулканизм, образование горных систем и крупнейшие горные системы и вершины из мультфильма «Учим географию» [5]

Помимо изучения нового материала, отдельные эпизоды мультфильма и игру учитель также может использовать на этапе закрепления соответствующих тем.

Следующий мультфильм, о котором пойдет речь — «Уроки тётушки Совы», выпуски, посвященные географии, — «География-малышка». Главная героиня выпусков — сова, рассказывающая о географических объектах, а также ее помощники-животные, которые отправляются в путешествия по этим объектам. Всего выпусков 2, по 5 серий. Каждая серия посвящена одному географическому объекту и длится порядка 5 минут. Серии первого выпуска рассказывают про Северный ледовитый и Тихий океаны, тундру, Африку и Египет. Во втором выпуске зрителей знакомят с Северной Америкой, полярными территориями северного полушария, Южной Америкой, Антарктидой и Австралией.

Некоторые серии этого мультфильма также перекликаются с некоторыми темами в курсе окружающего мира. Причем, серии можно смотреть полностью, т.к. они не займут много времени от урока. В целом основная часть материала по теме укладывается в интервал порядка трех минут.

Рассмотрим пример использования одной из серий данного мультфильма на уроке окружающего мира в 4-м классе (Ч.1) при изучении темы «Тундра». Так как в мультфильме рассказывается о географическом положении тундры, особенностях ее природы, растительном и животном мире, то его можно использовать как на этапе изучения нового материала, так и на этапах обобщения и закрепления. Например, в начале изучения параграфа

в учебнике, детям предлагается рассмотреть фотографию тундры, сказать, чем она отличается от арктической пустыни и постараться описать ее (рис.2).

Рисунок 2. Фрагмент страницы электронного учебника «Окружающий мир», размещенного в МЭШ [3]

После того, как дети составили свое описание природной зоны можно использовать мультфильм полностью или несколько его фрагментов для сравнения с ответами учеников. Либо в конце урока можно показать мультфильм в качестве закрепления и обобщение изученного материала. На рис.3 представлены скриншоты из серии, посвященной тундре.

Рисунок 3. Скриноты из мультфильма «Уроки тетушки Совы», выпуск «География-малышка» [2]

Кроме того, что мультипликация может статьи интересным средством наглядности при работе с младшими школьниками, это одновременно и источник информации. Как уже было сказано ранее, герои мультфильмов в доступной, понятной и иногда игровой форме преподносят зачастую сложные для усвоения детей темы школьной программы. Мультфильмы также могут

стать хорошими помощниками при организации внеклассных тематических мероприятий. Однако, не стоит забывать о том, что работа с данными наглядными средствами не должна занимать значительное время от урока.

Литература

1. Воронова Т.С. Методические особенности организации туристско-образовательных мероприятий с младшими школьниками / Т.С. Воронова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Естественные науки». 2018. № 3 (31). С.93-99.

2. География-малышка. Уроки тетушки Совы. Сборник 1. Развивающий мультфильм для детей [Электронный ресурс]: https://yandex.ru/video/preview/?filmId=4428949169289455140&text=уроки+тетушки+совы+география+малышка&path=wizard&parent-reqid=1585598077653932-1502215464787183296700328-production-app-host-man-web-yp-204&redircnt=1585658941.1 (Дата доступа 31.03.2020)

3. Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс. Часть 2. Московская электронная школа [Электронный ресурс]: URL: https://uchebnik.mos.ru/player3/books/00000314.1.1/articles/0.2.4 (Дата доступа 30.03.2020)

4. Сухоруков В.Д. Методика обучения географии [Электронный ресурс]: URL: https://studme.org/182086/pedagogika/metodika_obucheniya_geografii (Дата доступа 30.03.2020)

5. Учим географию. Мультимедийный программный продукт. М.: Новый диск, 2009 [DVD диск]

Деева Ю.А.
ГБОУ СОШ N1794
hr_76@bk.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье произведен теоретический анализ проблемы неуспеваемости учащихся и особенности неуспеваемости младших школьников по математике; охарактеризованы причины и пути преодоления неуспеваемости младших школьников по математике.

Новизна исследования: расширение представлений о причинах неуспеваемости младших школьников по математике.

Методы исследования: теоретический анализ зарубежных и отечественных источников по проблеме преодоления неуспеваемости младших школьников по математике

Ключевые слова: неуспеваемость, младший школьный возраст, мотивация к обучению.

The article provides a theoretical analysis of the features of the concept of student failure, especially education at primary school age, the characteristics of poor performance of primary school students in mathematics, the causes and overcoming of poor performance of primary school students in mathematics.

Keywords: poor performance, primary school age, motivation to learn.

В настоящее время образовательная деятельность требует нового подхода к учебному процессу, соответствующего современному уровню общества.

Учащимся приходится работать в повышенном темпе с использованием новых методов и способов обучения.

Встретив первые сложности и испытав первые неудачи, многие школьники теряют мотивацию к дальнейшей учебной деятельности и именно здесь начинается отставание от норм заявленных учебной программой, что в дальнейшем, неминуемо, приводит к устойчивой неуспеваемости.

Исходя из этого, отмечается тенденция в понижении уровня знаний по математике у школьников начальных классов, что объясняет тем самым в необходимости разработки эффективных средств и методов предупреждения школьной неуспеваемости.

Уровень современного и изменяющегося общества, определенным образом диктуем новые требования к образовательному процессу обучения. Однако, исследователями отмечается тенденция в понижении уровня достижений у обучающихся на начальном этапе образования, что объясняет тем самым в необходимости обнаружения эффективных и допустимых приёмов предупреждения школьной неуспеваемости.

Разработкой проблемы преодоления неуспеваемости младших школьников по математике занимались Ю.К. Бабанский, В.С. Цетлин, В.Ф. Шаталов, психолого-педагогические исследования Т.С. Кабаченко, З.И. Калмыкова, Г.В. Кумарина. Анализ затруднений в овладении математическими навыками в младшем школьном возрасте Г.П. Антонова, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова.

В работах В.Т. Абудрасулова, А.З. Зак, Е.Ф. Иванова и др. было выявлено, что причиной неудачи учащихся начальной школы в изучении математики, является отсутствие формирования основных функциональных блоков учебной деятельности, таких как: мотивация, контроль, самоконтроль.

На основе анализа степени разработанности проблемы мы определили феноменологию понятий проблемы.

В статье Тончевой А.В., проводится анализ работ Бабанского Ю.К., где неуспеваемость трактуется как отставание в учении, при котором школьник, не способен овладеть на удовлетворительном уровне знаниями школьной программы [8: с. 181-186.]

Н.А. Хорева трактует неуспеваемость, как синоним «отставанию», где последнее – это невыполнение требований, во временных рамках учебного процесса. Отставание подразумевает под собой также накопление невыполненных требований, что и является неуспеваемостью [9]

Причины неуспеваемости могут зависеть от учителя, могут носить биологический, психологический или социальный характер. Многообразие причин неуспеваемости, затрудняет деятельность учителя, направленную на их выявление, а также коррекцию, особенно в специфических предметах, например, таком как математика.

Я.А. Коменский в качестве причин возникновения неуспеваемости выделял [3: с. 48]:

1. внешние факторы: воздействие учителей, родителей, окружения;

2. факторы личностного и физического плана: отсутствие мотивации, упрямство, отсутствие способностей, умственные недостатки.

А.А. Бударным указывается, что существует абсолютная неуспеваемость, которая обусловлена требованиями к учащимся, и относительная неуспеваемость, обусловленная способностями учащихся [1: с. 89].

Далее автором реализован подробный анализ недостатков учебно-воспитательной работы, как причины развития неуспеваемости у младших школьников. Также автор, в качестве причин выделяет: «слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, культурный уровень родителей и др.» [1: с. 90].

Психологические проблемы неуспеваемости младших школьников изучены в работах Г.А. Антоновой, В.И. Зыковой, Н.А. Менчинской, Н.И. Мурачковского и др. В работе Хоревой Н.А., мы находим обзор на исследования Калмыковой З.И., где указывается что неуспеваемость в обучении обусловлена отрицательной мотивацией и отсутствием познавательных интересов [9].

Рассмотрим подробнее феномен мотивации, как причину неуспеваемости.

Мотивация - серия психических процессов, придающих поведению энергетический импульс и общую ориентацию. Иными словами, мотивация — это побуждение к действиям, управлению собственным поведением, формирование его направленности, организованности, активности, устойчивости, с целью удовлетворения актуальных потребностей.

Леонтьевым А.Н., был описан тип мотивации - обучение представляет собой совокупность процессов, методов обучения, учащихся для

продуктивной познавательной деятельности и для активного развития содержания образования [5: с. 63]. В ее структуре существуют внутренние и внешние мотивы, которыми и определяется сила мотивации.

Обращаясь к исследованиям А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровского, мы делаем вывод, что в результате соотношения мотивов деятельности (образовательных мотивов) с ее целями формируется важнейшее психическое формирование деятельности - ее личностный смысл. То есть учебная мотивация, придает личностным смысл всего обучения, таким образом обучающийся заинтересован в получении образования.

Проблеме мотивации, как причине неуспеваемости обучающихся уделяли внимание также такие авторы, как Кулагина И.Ю. Автор раскрывает результаты исследований: «при наличии сильного мотива получения отметки и одобрения, круг социальных мотивов сужается. Отличники подчеркивают ценность учебного содержания и школьных правил (нравятся уроки, нравится, что задают уроки и др.), троечники отмечают мотивы досуга (в обучении нравится продленка, нравятся игры и школьные каникулы). Автор пишет: «неуспевающие ученики концентрируются на выполнении отдельных частных действий в процессе обучения, на копировании действий учителя. Мотивация детей с хорошей успеваемостью выражена в желании выполнить задание, в интересе, в мотивах получении отметки или одобрении взрослых». Также в работах автора можно проследить такие виды мотивации как: мотивация соперничества, мотивация избегания неудачи, достижения успеха, и др. [4: с. 77].

Проведенное нами теоретическое исследование было направлено на анализ причин неуспеваемости младших школьников. В данное статье, мы делаем попытку рассмотреть неуспеваемость в связи с процессом обучения. Неуспеваемость здесь выступает как явление возникающей в процессе обучения несоответствия знаний, умений и навыков учащихся школьной программе.

Анализируя результаты современных исследований (Хоревой Н.А., Кабиевой Р.А., Гасановой П.Г. и др.) наибольшее количество детей, попавших в категорию неуспеваемые приходится по предметам: математика и русский язык.

По исследовательским работам Кабиевой Р.А., Гасановой П.Г., мы определили, что дети, относящиеся к категории неуспевающие, отличаются низкой обучаемостью, низким уровнем логического мышления [2].

Авторы указывают что основными причинами неуспеваемости являются проблемы в интеллектуальной сфере, но общий анализ проблемы (работы Кулагиной И.Ю., Хоревой Н.А., Бударного А.А.) показывают, что спектр проблем неуспеваемости более широкий, в частности корень проблем лежит в мотивации обучения обучающихся.

Рассматривая проблему путей преодоления неуспеваемости младших школьников в обучении математике, мы подходим к коррекционно-развивающему направлению в деятельности учителя. Коррекционная работа в начальной школа проводится на основании диагностики индивидуальных особенностей учащихся. В рамках педагогической коррекции используются такие методы как: объяснение, многократное повторение, упражнение, одобрение, порицание. Благодаря этим методам младшие школьники могут восстановить свои компетенции в обучении математике.

На основании анализа работ Бабанского Ю.К. в качестве средств преодоления неуспеваемости используется:

1. педагогическая профилактика – система предупредительных мер, направленных на устранение причин, вызывающих неуспеваемость;

2. педагогическая диагностика – контроль и оценка результатов обучения, которые предполагают оценку в выявлении пробелов;

3. индивидуально-воспитательная работа с детьми, а также работа с семьей;

4. дифференцирование группы обучающихся на слабых и сильных. Организация обучения и самостоятельной работы в группах. Такой подход создает условия для максимального развития детей с разным уровнем развития;

5. психологическая поддержка и помощь на всех этапах обучения урокам математики неуспевающих учеников. Задача учителя, чтобы учащиеся верили в свои силы и испытывали успех в учебе. Учебный успех – это мотив, благодаря которому школьник стремиться обучаться математике. Эмоциональная поддержка от учителя позволяет создать эмоциональный комфорт во время обучения, ребенок учится принимать свои способности такими какие они есть.

6. верная организация учебного процесса: разнообразие видов учебной работы в школе и дома, доступность материала и соответствие интересам, потребностям детей. Усложнение материала (от игрового к учебному и т.д.), создание проблемных ситуаций на учебе, подбор материала с целью развития логического и творческого мышления, стимуляция мыслительной деятельности школьников, применение нестандартных заданий с целью заинтересовать ребенка, стимулировать творческие стороны интеллекта, интеллектуальные качества (память, воображение, мышление и др.).

Таким образом, пути преодоления неуспеваемости у младших школьников делятся на педагогические и психологические.

При изучении данной проблемы, нами были сделаны следующие выводы:

Чтобы предотвратить неуспеваемость по математике, необходимо своевременно обнаружить и устранить трудности в усвоении отдельных

элементов, а также проводить профилактические мероприятия по предупреждению затруднений в данной предметной области, среди учеников с низким средним баллом.

Учебный процесс необходимо построить таким образом и с помощью таких образовательных технологий, которые помогли бы снизить уровень неуспеваемости, и как результат, устранить негативные последствия, влияющие на формирование волевой и эмоциональной сфер, необходимых для успешной деятельности в изучении математики.

От того, насколько будут сформированы учебно-познавательные мотивы у младших школьников, в значительной мере зависит успешность их дальнейшего обучения. Поэтому необходимо стараться включить в обучение самые разнообразные интересные познавательные задания, ввести в каждый урок в качестве обязательного компонента учебные дидактические игры — сделать процесс обучения математики интересным и увлекательным, способствующим формированию мотивации обучения.

Литература

1. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореферат канд. дис. М.: Просвещение, 2005. – 521 с.

2. Кабиева Р.А., Гасанова П.Г. Научная статья. Психологические причины неуспеваемости в младшем школьном возрасте, 2015 (Электронный ресурс https://scienceforum.ru/2015/article/2015011518)

3. Коменский Я. А. Лабиринт света и рай сердца / Я. А. Коменский; Пер. с чешского С. Скорвида, В. Корчагина; Пер. с латин. И. Маханькова. – М.: МИК, 2000. – 317 с

4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для вузов – М.: Сфера: Юрайт, 2004. – 464 с.

5. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения, М.: Смысл, 2009. – 423 с.

6. Петровский А. В. Психология: учебник для вузов, М.: Академия, 2006. – 501 с.

7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир, СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

8. Тончева А.В. Научная статья. Причины неуспеваемости современных школьников" Вестник Чувашского университета, №1, 2012 – С. 181-186

9. Хорева Н. А. Причины школьной неуспеваемости (Электронный ресурс / Н. А. Хорева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: http://festival.1september.ru/articles/212812/)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глизбург В.И.
д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ
glizburg@mail.ru

ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКА

В статье рассмотрены цифровые ресурсы, позволяющие осуществлять дистанционные занятия со школьниками различных возрастов, в частности, описаны специализированные возможности ресурсов, необходимые при обучении математическим дисциплинам, обеспечивающие различные формы дистанционной работы, такие как: урок-лекция, тестирование, беседа, командная работа над проектом, решение задач, презентация учебного материала.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, дистанционное образование, цифровизация.

Современные условия развития образовательной среды определяются многими факторами образовательного процесса, такими как: гуманитаризация, гуманизация, интеграция, фундаментализация, информатизация и цифровизация образования. Последние два названных фактора активно интегрируются в учебный процесс на всех его этапах [1]—[3], включая, например, дистанционное обучение школьников.

Наравне с указанным нами направлением внедрения информатизации и цифровизации выделяются также следующие: цифровизация контроля и измерения результатов обучения, внеучебной деятельности, различного рода исследований, организационно-управленческой деятельности учебного заведения.

Основными цифровыми ресурсами, применяемыми нами в процессе осуществления возможностей дистанционного образования в современной школе, являются цифровые платформы, учебные информационно-поисковые системы, электронные учебные пособия, системы тестирования, способствующие реализации формирования, усвоения понятий и оценке качества освоения полноты содержания понятий при обучении различным дисциплинам [1]—[3].

Цифровые ресурсы, применяемые при обучении школьников, разнообразны, при этом подход к их выбору в начальной и средней школах существенно различен в силу отличающихся уровней абстракций на рассматриваемых этапах, требующих в свою очередь применения соответствующих различных специальных цифровых компьютерных пакетов,

например, таких как: SketchUpAPP, Maple, Mathematica, Matlab, Mathcad, Cabri, Geometer's Sketchpad, Minecraft, GDevelop, Tinkercad и др.

Внедрение различных цифровых ресурсов в педагогический процесс приводит к повышению интенсивности обучения школьника; позволяет гармонично сочетать индивидуальную и групповую формы в обучении, научить построению алгоритмов решения исследовательских задач и процессов, их моделированию. При этом особенно значимы эти средства как ресурсы, обеспечивающие возможность, а порой и необходимость дистанционного обучения ребёнка.

В процессе такого обучения нами используются как уже известные методические системы, например, МСЭО — методическая системы электронного обучения В. М. Монахова [5], так и новые развивающиеся системы, базирующиеся на различных платформах: ресурсы stem-образования [4], Российская электронная школа, Московская электронная школа, МООС-платформы (massive open online courses, например, Coursera, Udacity, edX).

К основным технологиям, на базе которых в настоящее время реализуется дистанционное обучение школьников, мы относим следующие технологии:

информационно-коммуникационные (ИКТ) универсального назначения (например, графические редакторы, Интернет-браузеры и т.д.);

Big Data, позволяющая осуществлять мониторинг образовательного процесса;

дистанционного (онлайн) обучения, в том числе, с использованием адаптивных систем обучения;

«смешанного обучения» (blended learning);

организации проектной деятельности обучающихся.

Выбор цифрового ресурса и поддерживающего его оборудования существенно зависит от:

требований рассматриваемой дисциплины;

целей и задач учебной дисциплины;

математических и информационных предпочтений преподавателя и обучаемых;

уровня подготовки участников образовательного процесса;

стоимости продуктов;

наличия лицензий на право использования программных продуктов.

При этом, выбирая компьютерный пакет, в первую очередь следует обратить внимание на:

- соответствие пакета требованиям к решаемым задачам;
- возможный объем обрабатываемых данных;
- требования к квалификации пользователя (уровень знаний в соответствующей области);

- требования к оборудованию;
- структуру модулей;
- ассистирование;
- синтаксис выполняемых программ;
- наличие автоматизированного процесса обработки данных;
- функционал введения банка данных и составление отчета о результатах;
- совместимость с различным программным обеспечением.

Опишем более детально специализированные возможности ресурсов, необходимые при обучении математическим дисциплинам, обеспечивающие различные формы дистанционной работы, такие как: урок-лекция, тестирование, беседа, командная работа над проектом, решение задач, презентация учебного материала.

На основе опыта работы мы пришли к выводу, что при дистанционном обучении математическим дисциплинам целесообразно применять такие платформы, как: Microsoft Teams, Microsoft Whiteboard, Zoom Video Communications, которые одновременно обеспечивают и качественную удаленную связь, и возможности интерактивного подключения электронных досок с синхронным их использованием всеми участниками конференции.

Конечно, данные ресурсы эффективно применять в классических версиях в сочетании с планшетом или в их адаптированных версиях для операционной системы IOS, поскольку в этих случаях появляются возможности использования стилуса, что крайне важно для эффекта «отзывчивой доски» при написании математических формул и выполнении изображений геометрических фигур.

Такая форма демонстрации учебного материала и обсуждения решения задач достигается посредством отправки преподавателем своей электронной виртуальной доски в канал конференции, на котором проходит занятие. В этом случае, получив ссылку в канале, участники дистанционного учебного процесса могут активно сотрудничать, делая записи на одной и той же виртуальной доске.

Поскольку обеспечение таким оборудованием всех участников занятий при дистанционном обучении может оказаться проблематичным, то возможен менее эффективный для совместного творческого процесса и коллективного дистанционного обсуждения решения математической задачи вариант демонстрации электронной доски преподавателя — путём открытия доступа к экрану компьютера (планшета) преподавателя.

В этом случае участники дистанционного учебного процесса могут лишь созерцать представленное им изображение написанного на доске без

возможности активного участия и внесения письменных поправок в ход решения.

Во время таких занятий возможно и полезно проводить тестирование учащихся на предмет проверки усвоения пройденного материала. Такое тестирование можно осуществить, например, посредством ресурса Microsoft Forms.

Созданные с его помощью тесты могут быть отправлены преподавателем во время дистанционного занятия, проводимого на платформе Microsoft Teams, в канал конференции, после чего, открыв в канале полученную ссылку на тест, участники конференции отвечают на предложенные в тесте вопросы и, отправив тест, сразу же получают результаты тестирования, а преподаватель получает ответы обучаемых с уже проставленными баллами и возможностью увидеть полный анализ в синхронизированной с Microsoft Forms таблице в формате Microsoft Excel.

Так, например, в таблице отображаются данные тестируемого, аббревиатура группы обучения, баллы, полученные за каждый ответ тестируемого, верный ответ.

Также имеется возможность получить полную сводку-отчёт по всей группе тестируемых с диаграммами результатов выполнения заданий и указанием процента верных ответов.

Тем не менее, одним из самых распространённых видов применения названных цифровых ресурсов по-прежнему является демонстрация презентаций, которая определяет менее активную форму дистанционной работы, но обеспечивает визуализацию абстрактных, в частности, математических понятий.

Названные ресурсы позволяют осуществлять демонстрацию презентаций сразу несколькими способами, к основным из которых относятся следующие:

- отправка непосредственно презентации в чат канала;
- отправка ссылки на презентацию в чат канал;
- открытие доступа к презентации;
- открытие доступа к экрану устройства докладчика.

Таким образом, цифровые ресурсы открывают широкие возможности реорганизации принципов и методов обучения и воспитания, их интеграции.

Такая реорганизация становится возможной посредством эффективной реализации преимуществ, проявляющихся в результате цифровизации форм и методов работы со школьниками, в том числе дистанционных, таких как: эмоциональная окраска исследуемого материала; повышение мотивации; положительный настрой ребёнка, способствующий активному вовлечению его в педагогический процесс; индивидуализация и дифференциация деятельности школьника.

Литература

1. Глизбург В.И. Информатизация образования как фактор интеграции начального обучения математике и информатике. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2013. № 1. С. 76-81.

2. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе преподавания дифференциальной геометрии. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. № 1. С. 34-38.

3. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2011. № 1. С. 80-84.

4. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования. М.: Известия ИППО, 2018. — С. 37 - 41.

5. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения. // Ярославский педагогический вестник. 2018. No 6 (105). С. 76-88.

Маринюк А.А.
к.ист.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
marinyukaa@mgpu.ru

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБЛАЧНАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ И РАБОТЫ С ТРЕХМЕРНЫМИ ОБЪЕКТАМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Обучение работе с трехмерными объектами, моделированию, основам цифрового черчения, освоения STEM технологий, основам конструирования, в быстро развивающимся, техногенном мире является важной задачей образовательных организаций. Оборудование специализированных лабораторий для подобных занятий является дорогостоящим, а для работы учеников в таких лабораториях требуется большое количество расходных материалов, что делает недоступным использование высокотехнологичных средств моделирования и STEM технологий в обычных общеобразовательных школах, только в специализированных школах и образовательных центрах крупных мегаполисов.

В настоящее время развитие облачных интернет технологий, создание специализированных ресурсов позволяет переносить рабочее пространство в облачную интерактивную трехмерную цифровую среду, основанную на мощной серверной организации с применением «Тонкого клиента» а иногда и браузерного облачного решения.

Так, например, разработанный компанией Autocad облачный сервер для поддержки детских проектов формата Kid’s Skills – Tinkercad, содержит несколько универсальных решений для математического, геометрического и цифрового компьютерного моделирования. В предметно пространственную среду школ во всем мире, как творческая составляющая проектной деятельности, вошли 3D ручки, принтеры для моделирования из пластика, плоттеры и cutter tool для бумажного моделирования, однако все эти технические средства обеспечивают конечный этап математического, геометрического или цифрового компьютерного моделирования. [1, с. 211] Процесс подготовки 3D объекта и его компиляция осуществляется в специализированных инженерных 3D приложениях, интерфейс которых построен по промышленным стандартам и сложен для освоения детьми. В состав облачного сервиса tinkercad входит редактор 3D проектов оптимизированный для реализации школьных проектов. Рабочий стол данного редактора представляет собой смоделированную в оригинальном масштабе рабочую площадку 3D принтера, разметка рабочей площадки, алгоритм размещения и математического расчета 3D объекта, осуществляется по принятым, для образовательных организаций, стандартам и требованиям. [2, с. 20]

Работа с 3D объектам осуществляется в выборе объемной геометрической фигуры из библиотеки редактора, после размещения фигуры на рабочую плоскость, осуществляется ее калибровка, поворот на любой градус в любой плоскости, изменение ее размера. Переход от визуального геометрического к математическому моделированию позволяет точно настроить объект, а также, применять математические расчеты на практике. Облачный доступ к проекту осуществляется на любой компьютерной платформе посредствам браузера, проекты сохраняются автоматически, доступ к ним возможен в любое время. В связи с чем производя математические или геометрические расчеты, можно оперативно перейти в редактор 3D проектов Tinkercad и проиллюстрировать решение задачи внеся полученные результаты в режиме цифрового ввода, после чего произведя моделирование переключив из режима ввода в графический режим отображения. Модель для 3D печати сохраняется в международном формате *.obj содержащем команды для 3D принтера совместимые с компилятором языка Питон, но порядок печати основан на передовых алгоритмах, запатентованных компанией Autocad, в связи с чем даже на бюджетном школьном принтере можно добиться высокоточной детализации трехмерных объектов, прочности узлов, легкого веса готовой 3D модели. Помимо вывода проекта на 3D печать можно конвертировать готовую модель в два популярных конструктивных 3D формата, Minecraft Classic и Lego. Это позволяет произвести автоматические расчеты количества и формы Lego блоков и кубиков Minecraft при моделировании конечного продукта проекта с

применением этих доступных в наборах школьных конструкторов - материалов. Так же, для решения подобных задач в проектной деятельности образовательной организации по математическому, геометрическому а так же цифровому компьютерному моделированию можно использовать облачный сервис app.sketchup.com/app отличительной чертой которого является то, что объекты не выбираются из обширной библиотеки перед установкой на рабочей плоскости, объекты создаются элементами рисования в любой из выбранных плоскостей и переводятся в 3D формат с использованием алгоритма запатентованного компанией Trimble инструмента Push который одним движением манипулятора преобразовывает плоскостной объект в трехмерный. В среде математического и геометрического школьного моделирования данный облачный сервис не так распространен, поскольку затруднено производить прямую трансформацию объектов на рабочей плоскости вводя их величины. Вместо инструментов прямого ввода величин в данном облачном редакторе используются виртуальные линейки, рулетки, лекала и транспортиры, измерения которыми производятся после визуального моделирования художественными инструментами в плоскости. [4, с. 361] При использовании художественных инструментов в информационном окошке отображаются координаты пера в соответствующей плоскости. Кроме того, данный облачный ресурс хотя и является условно кроссплатформенным для нормального функционирования во время создания 3D объектов требует подключенного манипулятора «мышь» и прямого клавиатурного ввода, а также нажатия сочетаний служебных клавиш, что трудно реализовать на сенсорной доске, планшете или смартфоне.

Следующим инструментом моделирования в пакете Tinkercad является инструмент-редактор Цепи. Он так же связан с библиотекой объектов и промышленных деталей Autocad, содержит в своем составе радиодетали и инновационные робототехнические элементы. Отличительной особенностью данного редактора является интеграция с редактором прямого ввода цифровых данных и программных кодов базовых языков программирования с одной стороны и визуальных блоков ввода данных системе Scratch принятых за мировой стандарт в обучении дошкольников и школьников программированию, математическому и геометрическому моделированию.

При моделировании, путем расчета и ввода данных деталей, датчиков, устройств ввода, цепи можно наглядно увидеть влияние изменений, внесенных в параметры цепи на индикаторах, моделях манипуляторов и устройств вывода. Редактор позволяет наглядно, в графической форме выявить ошибки математических расчетов. Написать программу для микроконтроллера и смоделировать результат ее исполнения в режиме реального времени. Кроме того, в редакторе можно включить режим, при котором формируется сводная таблица всех деталей, формирующих сегменты сети, указан их номинал и количество, что упрощает экспорт математических

данных для проведения дополнительных расчётов, например, в табличном процессоре MS Excel.

Интересным редактором в составе облачного сервиса Tinkercad является Редактор кода, он позволяет выводить одновременно, в табличном отображении код программы на базовом языке программирования в одном столбце и командными блоками Scratch в другом столбце, кроме того в редакторе имеется рабочая плоскость и, если программа связана с базовыми формами 3D объектов редактора, на рабочей плоскости отображается исполнение создаваемой программы. Наряду с базовыми 3D формами редактор позволяет работать с классическими программными блоками управления, математическими данными, включающими переменные, плоскости, оси алгебраические и геометрические выражения, случайные числа. Так же редактор позволяет использовать данные любых форматов и пометки. При моделировании базовые блоки отображаются на рабочей плоскости в режиме реального времени исполняя созданную программу, если программа не содержит базовых исполняемых блоков Tinkercad ее можно скомпилировать для использования во внешней программной среде или экспортировать в формате базового языка или модулей Scratch.

Литература

1. Алексанян, Г.А. Об эффективности использования новых информационных технологий в обучении математике / Г. А. Алексанян // Новые технологии. - №2. - 2019 - С. 209-220.

2. Гербеков Х.А., Башкаева О.П. Место математического и компьютерного моделирования в системе современного общего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2017. Т. 14. № 1. С. 17—23.

3. 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//В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. М., 2018. С. 32-36.

4. Дубова, А. А. Взаимосвязь функциональных особенностей и объемно пространственной структуры в дизайне объектов робототехники / А. А. Дубова // Научно аналитический журнал по вопросам искусствоведения «Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА» / Московская государственная художественно-промышленная академия имени С. Г. Строганова. МГХПА. 2017. № 1. 490 с. С. 357-368

5. 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/

6. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Методические рекомендации по подготовке будущих педагогов к освоению stem-технологий//Известия института педагогики и психологии образования. 2018. № 3. С. 37-41.

Муртазина Н.А.
к.п.н., доцент ИППОГ ГАОУ ВО МГПУ
m_na@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕСТОВЫХ ОБОЛОЧЕК ПРИ ДИАГНОСТИКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

В настоящее время все больше внимания в различных областях деятельности человека, а также в образовании, в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ, уделяется тестовым технологиям. Под тестовыми технологиями понимается совокупность оценочных процедур, в том числе реализовываемых на основе компьютерных программ, позволяющих с помощью специально подобранных и систематизированных заданий измерить степень и качество достижения образовательных и личностных результатов, а также особенности овладения учебным материалом и динамику изменений, происходящих в развитии учащихся.

Важнейшей задачей любого педагога является осуществление систематического контроля уровня усвоения материала обучаемыми. С этой целью используются различные способы организации оценочных процедур. Наиболее популярными являются устные и письменные опросы. Если обратиться к школьной практике, то на уроках математики можно выделить: ответы (решения) у доски, а также контрольные, или проверочные работы. Однако, на устные опросы, ответы у доски, уходит время урока, а количество оценок незначительно. При проведении контрольных письменных работ число оценок увеличивается, но много времени требуется для анализа результатов. Если в данном контексте выбирать способы организации контроля, то наиболее выгодным представляется тестирование.

Тестирование распространено сегодня как эффективный метод проверки знаний. Тестирование - метод, который помогает определить актуальный уровень развития у обучаемых необходимых навыков, знаний, а также личностных характеристик [с.779, 3]. Посредством тестирования, при соблюдении определенных условий, возможно определить коэффициент

обученности, или завершенности процесса освоения учебного материала. "Введение в педагогический оборот методики точного вычисления качества усвоения опыта учащимся с помощью коэффициента усвоения K. позволяет сформулировать один из важнейших принципов педагогической технологии, приобретающий смысл общедидактического принципа, — это принцип завершенности обучения." [с.59, 1].

Тестирование имеет достоинства по сравнению с другими методами. А именно: оно может быть организовано в электронной форме, что обеспечивает минимум временных затрат при максимальном количестве испытуемых; посредством тестирования реализовывается широкий спектр функций (обучение и развитие, диагностика и воспитание). Для усиления каждой из функций педагог применяет специальные приемы, или "педагогические инструменты". К таким инструментам относятся, например: анализ и разбор тестовых заданий; ознакомление учащихся с графиком предстоящих тестов и составление расписания подготовки к ним; сравнение результатов тестирования, а также ознакомление с ресурсами, которые помогут повысить уровень знаний в проблемных областях; организация различных форм проверки тестов до момента "отправки" теста для оценивания программой.

Заметная роль, которую играет тестирование в современных условиях, приводит к необходимости подготовки педагогов к работе с тестовыми технологиями. В связи с этим, одним из курсов по выбору в учебном плане является дисциплина "Использование тестовых оболочек при диагностике образовательных результатов по математике". Данная дисциплина полностью отвечает задачам подготовки будущих учителей к использованию возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования с применением информационных технологий [с.5, 4]. В содержании дисциплины отражены два направления подготовки педагогов:

1) Накопление знаний о тестовых технологиях (формах, видах, функциях, особенностях в контексте решаемых целей и задач, и т.п.).

2) Формирование умений, связанных с практикой подбора содержания тестов, определения модели тестового задания, алгоритма конструирования теста от начала до завершения.

Основные разделы учебной дисциплины "Использование тестовых оболочек при диагностике образовательных результатов по математике":

- Педагогическая диагностика как компонент системы контроля и оценки образовательных достижений младшего школьника.
- Образовательные результаты младших школьников по математике. Содержание, уровни описания.
- Технологии формирования уровня трудности учебного материала по математике для младшего школьника.

- Содержание по разделам курса математики. Примеры заданий для контроля образовательных результатов младших школьников по математике на различных этапах обучения.
- Тестирование как эффективная технология контроля знаний учащихся.
- Функции тестирования в процессе диагностических процедур различных видов.
- Виды тестов и их особенности.
- Практика создания тестов как инструмента контроля результатов образовательной деятельности младших школьников по математике.

В процесс изучения содержания учебной дисциплины применялись различные способы организации деятельности студентов: анализ научно-методической литературы по проблеме использования тестовых технологий (обзор научно-методических журналов и сборников по итогам научно-практических конференций); подготовка докладов, рефератов; подготовка презентаций; разработка и решение математических *разноуровневых* заданий; разработка тестовых заданий; подготовка тестов; анализ уже существующих тестов; анализ тестовых оболочек; применение конструктора тестов для создания готового теста; участие в текущем и итоговом тестировании по разделам дисциплины, а также по теме курса; разработка общих подходов к использованию различных тестовых оболочек для педагогов начальной школы.

Как указано выше, один их разделов, или этапов изучения дисциплины - практика создания тестов на основе тестовых оболочек. Был выполнен анализ подобных программ (на базе систем Moodle, Инфоурок, Microsoft Offis 365, а также конструкторов тестов MyTestX, Hot Potatoes, iSpring Quiz Make и др.) с точки зрения возможности их применения педагогами начальной школы для разработки тестов по математике. В дальнейшем, в результате самостоятельной деятельности студентов, список был дополнен другими программами: конструктор on-line тестов «Мастер-тест», конструктор опросов simpoll, Onlinetestpad, TestWizard, MyTestXPro и др.

Изучение программ для создания тестов обнаружило не только их многочисленность, но и значительные различия в структуре, функциях и возможностях. Однако, выполненный анализ позволили выделить основные этапы работы с тестовыми оболочками:

1. Выбираем конструктор тестов.
2. Определяем тему тестирования, цель, уровень трудности. Разрабатываем содержание тестовых заданий по математике.
3. Выбираем модель тестового задания. Например: тестовые задания с вопросами, на которые требуется обязательный ответ, (или с возможностью выводить подсказки и даже показывать учащемуся оценки и отзыв после завершения теста и т.п.).

4. Открываем конструктор тестов.

5. Находим раздел в меню (кнопку), отвечающий за создание теста, чтобы приступить к конструированию теста.

6. Вводим название теста.

7. Заполняем поле для тестового задания (вопроса).

8. Выбираем модель (образец) ответов. Например: "множественный выбор". К тестовому заданию предлагается несколько вариантов ответов.

9. Заполняем другие поля для уточнения процесса тестирования: один верный ответ, функцию «перемешивания» вариантов ответов для испытуемых и т.п.

10. Не забываем назначить цену вопроса (тестового задания) – установить количество баллов за правильный ответ.

11. Обращаем внимание на кнопки, которые имеются в конструкторе. Например: возможно имеется кнопка «Сообщение» рядом с вариантом; для учащихся, выбравших этот ответ, откроется ваше сообщение (Например-правильно!).

12. Для отображения математических формул ищем соответствующую кнопку.

13. Чтобы посмотреть, как тест будет выглядеть на компьютере, нажимаем кнопку "Просмотр". Чтобы проверить свой тест в действии, вводим ответы на все вопросы в режиме предварительного просмотра и нажимаем кнопку "Отправить".

14. Завершаем предварительный просмотр и проверку теста. Возвращаемся к готовому тесту.

15. По возможности копируем ссылку на готовый тест. А также обращаем внимание (если это предусмотрено программой) на то, кому он предназначен (доступен).

16. По возможности публикуем результаты тестов, чтобы тестируемые смогли с ними ознакомиться.

17. Изучаем информацию о процессе и итогах тестирования.

После завершения обучения было проведено тестирование студентов при помощи программы Microsoft Forms. Возможности данной программы позволили увидеть подробную картину хода и результата тестирования, а также выявить возникшие затруднения. Например:

"Результаты итогового тестирования по дисциплине.

Участвовали – 26 чел.

Средний балл – 84."

Наиболее трудный вопрос п. 14

(*Под тестовыми оболочками понимаются:*

система тестовых заданий, направленная на оценивание образовательных достижений в определенной области знания;

инструмент автоматизации процесса тестирования и обработки результатов, который предназначен для решения широкого спектра задач.)

Несмотря на то, что общий результат итогового теста вполне достойный, правильных ответов на заключительный (и очень значимый) вопрос: 58 % (15 из 26). Анализ результатов итогового тестирования обнаружил необходимость совершенствования содержания курса. Одной из причин затруднений, которые возникли у студентов, считаем недостаток внимания к процессу формирования практических умений по использованию инструментария тестовых программ, а также отсутствие условий для совместной деятельности педагога и студентов по созданию тестов (обучение проводилось в дистанционном режиме).

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии/ В. П. Беспалько - М.: Педагогика, 1989. - 192 е.: ил.
2. Муртазина, Н.А., Ходакова, Н.П., Шукшина, С.Е. Актуальные проблемы дошкольного и начального математического образования и информатики: монография / Н.А. Муртазина, Н.П. Ходакова, С.Е. Шукшина. - Ульяновск: Зебра, 2019. - 111 с.
3. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике/ Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Современное слово". – 2001. 928 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. 2011г. [Электронный ресурс]: URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/ (Дата доступа:16 апреля 2020 г.).
5. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. М., 2002. - 432 с.: ил.

Семенюк Н.М.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
SemenyukNM@mgpu.ru
Лукина Е.В.
доцент ИКИ ГАОУ ВО МГПУ
LukinaE@mgpu.ru

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА МЭШ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ
(на примере предмета «музыка»)

В основе Федерального Государственного Образовательного Стандарта стоит развитие личности ребенка. Данная задача требует нового подхода к

организации образовательного процесса. Современные технологии позволяют перевести обучение в цифровой формат.

Московская электронная школа (далее МЭШ) – платформа, которая решает именно эту задачу. Проект «Московская электронная школа» реализуется под патронатом столичного правительства. Эксперимент начался в сентябре 2016-го. Тогда в пилотном проекте приняли участие несколько столичных школ. С сентября 2017 года в 932 образовательных организациях Москвы учителя, ученики и их родители стали пользователями единого городского электронного дневника и журнала, а также общегородской платформы электронных образовательных материалов – Библиотеки МЭШ.

В настоящее время проект внедрен во всех образовательных организациях столицы. В повседневность вошли интерактивные панели, электронные дневники, журналы, планшеты и другие мультимедийные гаджеты; вместо методичек педагогам предлагают базу готовых сценариев уроков, которые педагог может использовать как для непосредственного проведения занятий с обучающимися в школе, так и для разработки собственного сценария на основе уже имеющего.

Стремительное наполнение контента за последние два года новыми сценариями уроков и другими учебно-методическими материалами, отсутствие прозрачных и конкретных критериев оценки качества сценариев вызвало небезосновательные опасения по поводу «засорения» платформы электронных образовательных материалов «продукцией низкого качества». Так по всем предметам начального общего образования (далее НОО) и основного общего образования (далее ООО) в системе появилось большое количество сценариев, не отвечающих требованиям, предъявляемым к современному уроку. В тоже время учителя столкнулись с определенными трудностями по поиску в системе МЭШ качественного учебно-методического материала [3].

Названные выше обстоятельства свидетельствовали об актуальности и необходимости проведения анализа содержательного наполнения сценариев, размещенных в МЭШ уроков, а также выявления причин популярности наиболее востребованных из них.

Ограниченные форматом статьи мы остановимся на рассмотрении начальных этапов проделанной работы по систематизации уже созданного контента сценариев уроков музыки.

Анализ сценариев проводился в период с 22.02.2019 г. по 25.02.2019 г. Общее количество размещенных в этот период в МЭШ уроков музыки составило 227(НОО) и 167 (ООО).

В качестве экспертов были привлечены представители профессорско-преподавательского состава, а также аспиранты и магистранты ГАОУ ВО МГПУ.

На первом этапе велась статистическая обработка результатов популярности всех сценариев уроков музыки, размещенных в МЭШ. Далее были выбраны и проанализированы по 20 уроков НОО и ООО, количество просмотров которых в МЭШ распределялось в пределах от 210 до 861.

В результате были сделаны выводы, что высокому рейтингу сценариев уроков МЭШ способствуют:

– соответствие темы урока запросу учителя (молодым учителям - наличие данной темы в Программе учебного предмета «Музыка»; опытным учителям – оригинальность формулировки темы или отсутствие её в Программе «Музыка»);

– соответствие материала урока, поставленных перед обучающимися задач и, интерактивных заданий возрастным особенностям подростков;

– соответствие аудио и видео материала высокому уровню требований к просмотру и прослушиванию музыки;

– интересная форма подачи и способов проверки учебного материала;

– сочетание: тема, соответствующая запросу учителя – методически грамотная структура урока – наличие качественного аудио и видеоматериала;

– разнообразие форм работы и интерактивных способы контроля знаний обучающихся;

– высокий рейтинг имеют уроки, получившие Грант и сценарии уроков учителя, получившего Грант;

– высокий рейтинг имеют сценарии уроков, размещенные методистами ГБОУ ГМЦ ДОгМ;

– вероятно, в МЭШ имело место использование программы (бота) для искусственного завышения количества просмотров.

Важно отметить, что далеко не всегда внешние «формальные» показатели успешности сценария (большое количество лайков, просмотров, скачиваний, наличие гранта) являлись действительными подтверждениями качества его содержания. Экспертами также было высказано множество замечаний к сценариям (и даже имеющим гранд), адресованных к графическому оформлению, корректному и грамотному изложению материалов их дидактической ценности, к структуре уроков, к содержательному наполнению каждого из этапов и др.

Следующим этапом работы по пути систематизации учебно-методического контента МЭШ стала разработка Модели урока с учетом специфики образовательной области и особенностей цифрового обучения.

На основе Федерального государственного образовательного стандарта начального и основного общего образования (ФГОС НОО, ООО), а также с учетом требований основной образовательной программы начального и

основного общего образования нами была разработана модель проектирования ресурсов МЭШ для уроков музыки [4].

Основными принципами построения модели явились: целостность, интеграция и продуктивность, приоритет активных видов деятельности обучающихся на уроке музыки. В основу положены личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в обучении, направленные на самореализацию личности ребенка и развитие его индивидуальности.

Следует подчеркнуть, что отличительной особенностью предложенной модели разработки сценария урока МЭШ (Музыка) явился ее дидактический характер. А в основе ее структуры заложены основные компоненты процесса обучения, а именно: целевой, содержательный, деятельностный, организационный и результативный. В тоже время, данная модель в полной мере отражает закономерности и специфику педагогики художественного образования в предметной области «Музыка». На рисунке 1 представлена структура разработанной нами Модели.

Рисунок 1 – Модель сценария урока МЭШ (Музыка)

Рассмотрим отдельно содержательное наполнение каждого компонента модели и возможности ресурсов МЭШ по их поддержанию.

1. *Целевой компонент.* Разработка сценария урока традиционно начинается с определения и формулировки его художественно-педагогической идеи.

Художественно-педагогическая идея является своеобразным творческим замыслом урока, может иметь различное воплощение и в музыке, и в поэзии, и в живописи, и в драматическом искусстве. Часто художественно-педагогическая идея находит отражение в формулировке самой темы урока.

При разработке урока МЭШ данный компонент может быть наглядно представлен на «титульной» странице сценария, которую видят пользователи при поиске в электронной библиотеке. В дальнейшем это же изображение становится своеобразной заставкой урока.

2. *Содержательный компонент.* Содержательный компонент связан:

– с выбором типа и жанра урока;

– разработкой драматургии урока;

– определением видов и специфики музыкально-исполнительской деятельности обучающихся.

В теории преподавания музыки вопрос о типологии уроков является одним из сложных и мало разработанных. Тип урока музыки определяется в соответствии с его ведущей дидактической целью. Цель урока может быть связана с организацией деятельности, изучением нового материала, его закреплением, повторением, контролем, коррекцией.

Для определения урока по преобладающему в нем предметному содержанию используется понятие «жанр урока».

Жанры (виды) урока искусства являются органичной частью художественной педагогики. Важно, чтобы каждый урок не только был направлен на раскрытие темы четверти или ее элементов, но имел свою форму, воплощенную в сценарии. Под каждым жанром урока искусства подразумевается определенный комплекс только ему свойственных стилистических, сюжетных, образных и технических признаков, проявляющихся во внешней форме, видах общения, характере содержания, а также способах мышления и восприятия.

Жанр урока определяется на основе выделения ведущей формы организации деятельности учащихся на уроке и отражается в сценарии урока, логике его строения и характере драматургии. Урок искусства может быть представлен в следующих жанрах: вводный урок, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-концерт, урок-спектакль, урок-викторина, урок-сказка, творческий портрет и др. При разработке сценария в МЭШ тип и жанр урока могут быть отображены в формулировке темы урока и представлены на титульном листе сценария, например: «Урок-концерт. Этот бескрайний мир музыки», «Путешествие в мир звуков» и др.

Не смотря на специфику электронного сценария, связанную с технологией его создания, содержательное наполнение такого урока также должно выстраиваться по законам художественной драматургии, особенности которой отражены в принципах эмоциональной драматургии, сформулированных Д.Б. Кабалевским и принципах художественно-

педагогической драматургии Л.М. Предтеченской. На наш взгляд, новые цифровые технологии, внедряемые в современную педагогическую практику, в том числе и ресурсы портала МЭШ, следует рассматривать лишь как средства, способствующие реализации художественной сверхзадачи урока, а также поддерживающие целостность и гибкость его структуры, разнообразие художественных образов и видов музыкальной деятельности обучающихся.

Урок выстраивается как цепочка взаимосвязанных художественно-коммуникативных ситуаций. В центре каждой ситуации общение с музыкальным произведением. Художественная драматургия предполагает свободный творческий процесс прохождения всех его этапов, авторскую свободу учителя.

Элементами художественной драматургии урока музыки МЭШ являются: пролог, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог.

Впоследствии перечисленные выше элементы художественной драматургии должны быть учтены при планировании этапов урока МЭШ, а также отражены в методических рекомендациях для учителя, прописанных в каждом этапе урока и размещенных на экране его компьютера.

Чем разнообразнее и активнее деятельность обучающихся на уроке, тем успешнее происходит развитие музыкальных и творческих способностей, осуществляется формирование их интересов, вкусов и потребностей.

На данный момент в методике музыкального воспитания существуют различные классификации видов музыкальной деятельности. В самом обобщенном виде она может быть представлена следующим образом: слушание музыки, исполнительская деятельность, музыкально-познавательная деятельность [2, с.134].

При проектировании сценария урока, ресурсы МЭШ, а именно использование трех экранов, о которых пойдет речь ниже, позволяют отобразить на экране компьютера учителя цель, задачи, методические рекомендации по организации того или иного вида музыкальной деятельности, а на планшете обучающихся представить перечень вопросов и заданий по его осуществлению.

3. *Деятельностный компонент.* Данный компонент связан с разработкой структуры интерактивного урока (3 экрана) и контролируемых элементов содержания (КЭС).

Структура урока МЭШ разрабатывается с учетов выведения материалов каждого из его этапов на 3 экрана: диалоговую доску, рабочий стол (планшет или компьютер) учителя, планшет ученика. Сценарий урока выглядит более полноценным и содержательным, если материалы, размещенные на каждом из экранов, не дублируют друг друга.

КЭС составляют основу стандарта. Этот тот опорный учебный материал, который позволяет ребенку продолжить образование на следующем уровне. *Именно поэтому, при разработке сценария, информационные, практические*

и методические материалы урока должны соответствовать заявленным КЭС [1, с.2].

*4. Организационный компонент. Содержание данного компонента связано с с*озданием ассоциативно-художественной атмосферы урока, а также с выбором ресурсов МЭШ.

Создание ассоциативно-художественной атмосферы на уроке коренным образом меняет позицию учеников – они становятся не только субъектами образовательного процесса, но и активными участниками образно-творческого процесса познания музыкального искусства.

Созданию ассоциативно-художественной атмосферы на уроке, в первую очередь, помогает исполнительское мастерство и артистизм учителя, а также наглядно-методическое сопровождение урока. Обеспечить занятие необходимым наглядно-методическим сопровождением помогают разнообразные атомики, размещенные на портале МЭШ – это изображения, аудиоматериалы, видеоматериалы, тесты, интерактивные задания. Использование данных ресурсов МЭШ позволяет учителю сделать урок познавательно насыщенным и эмоционально увлекательным, раскрыть широкие связи музыки с другими видами искусства, познакомить обучающихся с выдающимися произведениями и исполнителями, приобщить их к сокровищнице мирового музыкального искусства в целом, а также продвинуться в решении важнейшей задачи сформирования у детей эмоционально-ценностного отношения к изучаемым произведениям искусства.

5. *Результативный компонент.* В структуре представленной Модели результативный компонент призван учесть требования Федеральных государственных образовательных стандартов по реализации основной образовательной программы начального общего образования и основного общего образования, касающихся освоение курса «Музыка».

С учетом компетентностного подхода в образовании освоение курсов «Музыка» НОО и «Музыка» ООО в целом и каждый урок в отдельности должны обеспечивать определенные результаты: личностные, метапредметные и предметные. Поэтому, разработка сценария урока на основе данной Модели, планирование любого из его этапов нацелены на получение результатов, которые в самом общем виде заключаются в овладении обучающимися основами музыкальных знаний, обеспечивающих формирование основ музыкальной культуры и грамотности как части общей и духовной культуры школьников, в развитии музыкальных способностей, а также способности к сопереживанию произведениям музыкальной деятельности, в овладении практическими умениями и навыками в различных видах музыкально-творческой деятельности.

Таким образом, проблема повышения эффективности музыкально-образовательного процесса в школе может быть решена путем систематизации

учебно-методического контента МЭШ и внедрения Модели проектирования ресурсов МЭШ предметной области «Искусство» (Музыка) в систему НОО и ООО.

Литература

1. Лукина Е.В. Коллективное инструментальное музицирование / Е.В. Лукина // Учебно-методическое пособие для начальных классов общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования. М.: Музыка, 2015. 56 с., нот.

2. Семенюк Н.М. Современные подходы к развитию творческого восприятия музыки у детей дошкольного возраста // Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции (3 декабря 2015 г., ГАОУ ВО МГПУ, Москва) / под общ. ред. А.И. Савенкова. М.: Изд-во «Спутник+», 2016. С. 130-134.

3. Московская электронная школа: идеи для развития / Проект (20.07.2019 г. - 31.10.2019 г.) [Электронный ресурс]: URL: https://www.preobra.ru/index (Дата доступа 25.10.2019).

4. Федеральные образовательные стандарты [Электронный ресурс]: URL: https://fgos.ru/ (Дата доступа 10.02.2020).

Денисова С.Е.
учитель ЧОУ-гимназии «Московская экономическая школа»,
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
karmadeklirik@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Цель нашей работы: повысить уровень знаний, обучающихся по средствам увеличения наглядности и повышения мотивации при помощи технологий дополненной и виртуальной реальности.

Условиями для этого являются использование технологий виртуальной и дополненной реальности в рамках исследовательской деятельности на уроках в начальной школе.

Появление большого количества гаджетов вносит в образование существенные изменения. Они активно внедряются и применяются в деятельности учителя. С развитием информационного общества одной из основных целей учителя становится изучение информации и умение с ней работать. Чтобы адаптировать обучающихся к современной жизни педагогу

нужно уметь ориентироваться в информационном пространстве и своевременно применять новые технологии в обучении. Одной из таких технология является дополненная и виртуальная реальность.

В начальной школе метод наглядности является одним из ведущих компонентов, который помогает обучающими наиболее эффективно усвоить учебный материал. В школу активно внедряются интерактивные доски, панели, планшеты и другие информационные средства обучения, но виртуальной и дополненной реальности отворится минимальное внимание со стороны образовательных учреждений, хотя это направление является одним из наиболее перспективных в помощи развития творческого потенциала и познавательного интереса детей.

Для тогда, чтобы понять возможности использование виртуальной и дополненной реальности на уроках в начальной школе нужно разобрать основные понятия, область применения, основные сходства и различия виртуальной, и дополненной реальности.

Виртуальная реальность (VR) — это генерируемая с помощью компьютера трехмерная среда, с которой пользователь может взаимодействовать, полностью или частично в неё погружаясь. [2]

Свойства виртуальной реальности: Правдоподобность; Интерактивность; Эффект присутствия; Возможность исследования детализированного мира.

Главное отличие дополненной реальности (AR) от виртуальной это то, что дополненная не создаёт полностью смоделированный на компьютере мир, а лишь дополняет реальный искусственными элементами. В отличие от виртуальной реальности, в которой мы намеренно отгораживаемся от окружающей среды, дополненная реальность позволяет создать наложение виртуального мира на реальный в поле восприятия пользователя. Таким образом мы можем одновременно получать информацию из двух источников. [4]

Оборудования виртуальной и дополненной реальности: программы и приложения для планшетов и смартфонов; очки виртуально и дополненной реальности; шлем виртуальной реальности; комната виртуальной реальности; информационные перчатки; джойстики (геймпады).

Внедрение современных технологий, в частности виртуальную и дополненную реальность, позволяет расширить возможности изучения, закрепление нового материалами и преставления итоговых продуктов. Эффективность их использования подтверждается различными тестами, экспериментами, практиками, которые показывают высокие результаты и большую заинтересованность детей и педагогов.

Они позволяют создать среду, которая воспринимается через органы ощущения. Фактически дополненная и виртуальная реальность позволяет смоделировать комфортные условия для получения новых знаний. За

обучающегося никто не размышляет, он сам переосмысливает всю воспринимаемую информацию. [1]

При помощи этих технологий, можно не выходя из класса: сходить на экскурсию в музей; полететь в космос; днем рассмотреть звездное небо; увидеть тропических и лесных животных; оживить свои рисунки; познакомится с архитектурой разных эпох и стран; побывать на концерте; проводить эксперименты, опыты и т.д.

Потенциал для внедрения дополненной и виртуальной реальности имеет исследовательская деятельность, которая позволяет получать новые знания через проблему и нахождения путей ее решения. В ее основе стоит природная любознательность ребенка. В процессе исследования он активно наслаждается процессом, из-за чего его любовь к учению поддерживается в течении всей жизни.

Исследовательская деятельность младших школьников может быть очень разнообразной. Часто при её проведении используются информационно-коммуникационные технологии. Это и поиск информации в Интернете, и оформление результатов работы в виде мультимедийной презентации. Несомненно, овладение учащимися ИКТ соответствует современным задачам обучения. Но следует отметить ещё один момент: для организации исследовательской деятельности учащихся учитель сам должен быть исследователем. Только творец может воспитать творца. Важно обеспечение педагогом целенаправленности и систематичности процесса развития исследовательских умений младших школьников. Существенную роль в этом играет технология организации исследовательской деятельности, согласно которой выстраиваются исследовательские занятия с применением игровых, исследовательских, проблемных и эвристических методов обучения. [3]

В исследовании обучающиеся наиболее вовлечены в процесс, они самостоятельно формулируют вопросы, строят гипотезу, занимаются поиском информации в различных источниках, готовят продукты и презентации. Точкой отсчёта является понимание учеником того, что он намерен делать, целью – активное конструированием смысла через выстраивание связей между уже имеющимся опытом, полученной информацией и процессами, в которых он участвует в ходе исследования, чтобы получить новые знания. Роль учителя в этом процессе заключается в том, чтобы создать образовательную среду, которая будет побуждать учеников брать на себя как можно большую ответственность за своё учение, проявлять активность и заинтересованность в исследованиях. Учитель таким образом организует процесс, чтобы ребёнок стал искателем, а не последователем (исполнителем), чтобы он задавал тщательно продуманные и открытые вопросы, чтобы он их задавал не только в стенах школы, но и за их пределами. Создать такую среду помогают технологии дополненной и виртуальной реальности.

В начальной школе технологии дополненной и виртуальной реальности распространены недостаточно. Одна из причин – это неосведомленность учителей в данной области. Многие из них не представляют, как можно использовать эти технологии на уроках.

Степень внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности зависит от самих учителей. Для тех, кто имеет предубеждения к необходимости использования данных технологий, важно отметить, что не нужно перечеркивать весь свой учительский опыт в пользу инновационных технологий, но стоит провести рефлексию и подумать о том, каким образом можно этот опыт дополнить и расширить при помощи технологий дополненной и виртуальной реальности.

Главной цель каждого учителя является сделать процесс обучения максимально эффективным, ориентированным на интерес и способности каждого ученика. Для этого ему необходимо знать, как можно больше методик и непрерывно интересоваться инновациями в образовании и технологиях. Метод исследования в совокупности с дополненной и виртуальной реальностью является эффективным, новым и интересным способом познания мира, где ученик свободен в своих действиях и суждениях.

Использование технологий дополненной и виртуальной реальности в исследовательской деятельности ведёт к тому, что дети начинают по достоинству оценивать мир и смотреть на него глазами ученого-исследователя и повысить мотивацию к учению. Мотивация является неотъемлемой частью учебного процесса. Если учащийся будет негативно настроен к учению, то это может стать причиной его низкой успеваемости. Мало просто дать знания, нужно сделать так, чтобы учащийся захотел учиться, ведь учебно-познавательная мотивация ребенка – это его деятельностный подход к учебе, реализация желания хорошо учиться.

Начальная школа имеет широкие возможности для использования технологий дополненной и виртуальной реальности. Они активно вовлекают детей в процесс собственного учения, помогают сделать его целенаправленным и наиболее эффективным. Технологии помогают детям проводить разнообразные исследования с полным или частичным погружением в среду изучаемого вопроса. Класс становится местом многообразия и равновесия. Равновесие видится во внимании, которое уделяется как достижению понимания, так и приобретению знаний и наиболее существенных умений. Многообразие прослеживается в том, что учителя, располагающиеся большим набором ресурсов, источников, методик и инновационных технологий, всегда умело подбирают самое нужное для достижения поставленных целей.

На сегодняшний день существует большое количество приложений, для использования которых достаточно смартфона или планшета. Практически все образовательные приложения с дополненной и виртуальной реальностью

направлены на среднюю и старшую школу, но им можно найти применение и в начальной. При этом существует мнение, что любое электронное устройство используется только для того, чтобы занять «лишнее» время или реализовать критерий «Использование ИКТ», но такое отношение не дает возможности рассмотреть новые информационные технологии, как реальный инструмент для получения нового знания. Современный ребенок уже не может представить свою жизнь без телефона, планшета, компьютера. Но научится ли он использовать их не только для развлечения, но и для получения знания зависит от педагогов, которые идут в ногу со временем и умеют подстраиваться под реалии современного мира.

Внедрение дополненной и виртуальной реальности в исследовательскую деятельность можно начинать уже с первого класса. Для первичного ознакомления с технологиями лучше всего подходят книги и раскраски с дополненной реальностью. В книгах можно рассмотреть иллюстрацию в дополненной реальности и получить дополнительную информацию. Раскраски с дополненной реальностью позволяют не просто раскрасить персонажей и окружающую их обстановку, но и получают возможность увидеть результат в трехмерном изображении и движении. Также рисовать можно полностью в дополненной реальности, это развивает творческое мышление, помогает лучше ориентироваться в пространстве и позволяет открыть рисование совершенно с новой стороны. Во втором классе можно начинать изучать различные приложения, проводить экскурсии, например, при помощи приложения «Google экспедиции» или «Within». В третьем классе ребята уже могут использовать приложения, создавать видеоролики и фотографии с дополненной и виртуальной реальностью. К четвёртому классу учащиеся, уже могут самостоятельно предлагать и подбирать необходимые приложения для исследования.

На уроках с использованием дополненной и виртуальной реальности даже не стоит вопрос о заинтересованности детей, им конечно интересно взять в руки планшет, телефон или сесть за компьютер для выполнения какой-то работы, но Урок с использование современных технологий требует от учителя больших усилий по подготовке, четкой, продуманной структуры, высокой организованности и полного понимания необходимости использования того или иного приложения. Но в тоже время они призваны помочь учителю, такие уроки становятся яркими, запоминающимися, наглядными, они полны энергии и невероятно повышают мотивацию к учебной деятельности, а также помогают решать много педагогических задач. На таких уроках дети испытывают много положительные эмоции, и они максимально увлечены процессом, что помогает наиболее эффективно изучить учебный материал.

В целом, можно сделать вывод, что практику внедрения дополненной и виртуальной реальности в начальной школе нужно расширять. Многообразие различных приложений и технологий требует тщательного отбора и адаптации

для использования в начальной школе. Но использование технологий зависит от инициативы учителя. Дети же очень быстро включаются в процесс и у них не возникает сложностей с овладением новой технологии. Они активно проявляют интерес, инициативу, сами подбирают материал и ищут дополнительные источники информации и приложения для работы. Тем самым проведение уроков с дополненной и виртуальной реальностью реализует главную задачу ФГОС и учит детей учится и самостоятельно добывать знания, а учитель выступает в роли помощника, который только направляет деятельность в нужное русло.

Литература

1. Кругов П. Технологии AR и VR в образовании [Электронный ресурс]: URL: https://habr.com/en/company/mailru/blog/435996/ (Дата доступа 16.05.2020)
2. Плохих Ю. В. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности [Электронный ресурс]: URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41673928 (Дата доступа 16.05.2020)
3. Семенова Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников [Электронный ресурс]: URL: https://dlib.rsl.ru/viewer/01003058679#?page=1 (Дата доступа 16.05.2020)
4. Ушатинчкая С. Что такое виртуальная реальность: свойства, классификация, оборудование — подробный обзор области [Электронный ресурс]: URL: https://tproger.ru/translations/vr-explained/ (Дата доступа 16.05.2020)
5. Ходакова Н.П. Роль информационных технологий в организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения. // психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2013. №2(22). С. 36-38
6. Ходакова Н.П. Совершенствование подготовки педагога в вузе. //Международный журнал экспериментального образования. 2009.36.С. 54-55

Катасонова А.Ю.
МАОУ «Видновская СОШ №10»
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
Katasonova1997@bk.ru

О ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Данная статья посвящена проблеме цифровизации обучения, которая вводится в деятельность учителя и приобретает высокую актуальность, в частности в начальной школе. Рассмотрены плюсы и минусы тенденции цифровизации, а также то, как использование цифровой образовательной среды применяется на уроках начальной школы.

Ключевые слова: цифровизация обучения, виртуальный мир, начальное образование.

Современная деятельность учителя во многом зависит от того, насколько он сам и администрация школы владеют цифровыми технологиями и навыками работы с информацией, насколько быстро они могут анализировать и обрабатывать ее самостоятельно или с использованием информационных технологий, а также доводить ее до обучающихся и его законных представителей.

Термин «цифровизация» сегодня используется для описания изменений, соответствующих заменам аналогового или физического ресурсов цифровыми. Например, программы, позволяющие читать книги, не просто позволяют читать их в электронном формате, но также предоставляют целый ряд интерактивных и мультимедийных ресурсов; цифровые процессы, в частности, превращаются в online-диалоги между разными сторонами в образовательной среде [2].

Процесс цифровизации развивается во всех отраслях науки и промышленности. Многие сферы деятельности переходят на работу в рамках цифровых систем: медицина, общественное питание, образование. Эксперты все чаще говорят о переходе школьного обучения на электронный формат. Когда это видение будет реализовано, изменится не только система образования, но и ее смысл и роль. Цифровые технологии позволяют выполнять большое количество разнообразных задач в кратчайшие сроки [1].

Школа меняется, и учителя меняются вместе с ней. Теперь все образовательные организации оснащены классами персональных компьютеров. Среди них все больше и больше мобильных устройств (ноутбуки и планшеты), которые в большинстве являются частью локальных сетей и имеют доступ в интернет, а также интерактивные доски и другие устройства (принтеры, сканеры).

Учебные материалы, планы, классы, журналы и дневники переключаются на on-line-версии. Ученик может получать задания on-line, не выходя из дома. Имеются специализированные электронные ресурсы, на которых обучающиеся могут найти подробную и развернутую информацию по необходимым учебным дисциплинам. Функции учителя также меняются. В будущем учитель будет выступать в роли ассистента, с которым нужно будет связываться только при необходимости [1].

Современные стратегические цели кардинального изменения сфер общественной жизни и диалектические противоречия, а также процесс цифровизации экономики предвещают принципиально новые условия формирования общества. Происходящие в обществе изменения влияют на гуманизацию и трансформацию общества не только положительно, но и

отрицательно, особенно на проблемы социализации и воспитания подрастающего поколения [4].

Сегодняшние дети ограничены планшетом, iPad или иным гаджетом. Учебные заведения имеют собственные сайты, электронные дневники (diary.ru) и другие ресурсы. Наблюдения за молодежью и подростками показывают, что практико-ориентированная сторона образования утрачивается.

Создание информационного общества привело к тому, что у подростков и молодежи стали развиваться отклонения не только в психической сфере, но и на уровне физического здоровья. Малоподвижный образ жизни, постоянная работа с компьютером в сидячем положении, светящийся экран, негативно влияющий на сетчатку глаза, высокая утомляемость из-за однообразия восприятия информации — все это лишь незначительные последствия воздействия цифровых технологий на здоровье подрастающего поколения.

Но есть и положительные стороны цифрового образовательного процесса: использование современных интернет-технологий дает учителю возможность провести любой урок на более высокой технической базе, наполнить урок разнообразной информацией, а также помочь быстро выполнить комплексную проверку усвоения знаний. Поскольку цифровая система обучения во многом предполагает самостоятельную работу, ребенок с детства начинает понимать, что сам должен стремиться к знаниям.

Учащиеся более глубоко и осознанно усваивают информацию, которая воспроизводится ярко, необычно, что облегчает им изучение сложных тем. Использование цифровой образовательной среды на занятиях в начальной школе позволяет организовать самостоятельную поисковую деятельность детей, которая:

- способствует повышению качества результатов обучения;
- усиливает практическую направленность уроков;
- стимулирует познавательную и творческую деятельность ребёнка;
- предоставляет учащимся знания, необходимые им для продолжения образования.

Таким образом, цифровизация обучения находит применение у младших школьников в мобильных и интернет технологиях, расширяя горизонты знаний, делая их обширными и глубокими. Эффективное использование цифровых технологий, включающее детей в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности, формирует их цифровые компетенции [3]. В последнее время активно внедряется процесс создания и использования открытых интернет-ресурсов, начиная от индивидуальных заданий, тестов и заканчивая комплексными курсами по формированию необходимых компетенций.

В информационной образовательной среде уроки приобретают свою уникальность: процесс обучения становится в большей степени

индивидуальным, направленным на конкретного ребёнка, что приводит к активизации его познавательной активности. Появляется возможность объединения различных форм деятельности вне границ одной образовательной организации: коллективная интерактивная деятельность не только педагогов, но и специалистов в различных областях знаний с целью повышения научного уровня урока и образовательного диалога между удаленными группами учащихся, использование баз данных и лабораторных комплексов с дистанционным управлением.

Представим плюсы и минусы оцифровки процесса обучения. Начнём с плюсов:

* Уменьшение объема бумажных носителей: школьники не должны носить с собой большое количество учебников и тетрадей, которые занимают место и много весят в рюкзаке, цифровое обучение спасает человека от горы книг, компьютер содержит необходимые учебники и руководства, а планшет заменяет рабочие тетради.

* Содействие работе учителей: в цифровой системе обучения работа учителя существенно меняется, учитель задает направление, в котором ученики прогрессируют, обращаясь к учителю за помощью.

* Подготовка к независимости: цифровая система предполагает большой объём самостоятельной работы, ребёнку приходится «добывать» знания самостоятельно.

* Шаг в будущее: цифровизация бучения помогает учащимся лучше ориентироваться и адаптироваться к информационной среде.

При этом мы также можем выделить недостатки:

* Снижение креативности: цифровые технологии не в полной мере учитывают возможности самовыражения ребёнка; школьник быстро привыкает к однообразной алгоритмической деятельности в цифровом формате, что приводит к снижению проявления детского творчества.

* Утрачивается навык письма: в цифровом формате обучения все меньше и меньше внимания уделяется письму.

* Возможное частичное снижение умственной активности: доступ в интернет позволяет получить готовую информацию, что может привести к ослаблению мыслительных способностей школьника.

* Снижение социализации: цифровой формат обучения значительно снижает уровень социализации младшего школьника, что влияет на будущее развитие его как личности.

* Трудности с физическим развитием: изменяются зрительный катализатор, мелкая моторика.

Оцифровка учебных материалов полностью изменит концепцию педагогической деятельности; на смену профессионалу-учителю придут роботы и виртуальные системы.

Таким образом, цифровизация обучения в более отдаленном будущем приведет к весьма серьёзным переменам, последствия которых необходимо анализировать постоянно и тщательно, чтобы минимизировать возможные ее отрицательные результаты и достигнуть максимально положительного эффекта от внедрения в образовательный процесс постоянно развивающихся цифровых технологий.

Литература

1. Богдановская И.М., Зайченко Т.П. Проект Ю.Л.Информационные технологии в педагогике и психологии: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер,2015. – 304 с.
2. Иванова Е.О., Теория обучения в информационном обществе/ Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение,2011. – 190 с.
3. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе преподавания дифференциальной геометрии. // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования. 2009. № 1. С. 34-38.
4. Глизбург В. И. Применение информационных технологий в процессе обучения основам топологии. // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования. 2011. № 1. С. 80-84.

Литинский Б.Б.
ГБОУ Школа им. Ф.М.Достоевского,
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
favorsky@list.ru

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье идёт речь о процессе цифровизации образования, её проблемах, этапах формирования, возможностях и положительных и отрицательных сторонах данного процесса.

Ключевые слова: цифровизация, цифровизация образования, технологии обучения, педагогический процесс.

В современной системе образования особую роль играет такой процесс как цифровизация системы образования. Раскрывая понятие цифровизации образования, подразумевается способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. Но в чём заключаются особенности цифровизации образовательного процесса? Действительно ли цифровизация несёт исключительно положительные результаты?

На современном этапе развития российского образования необходимость окончательной цифровизации системы школьного образования в стране к 2025 году рассматривается как важнейшая задача в рамках реализации государственной стратегии цифровизации российской экономики. Решение о реализации данной задачи было принято российским Правительством в конце 2017 года в рамках формирования нового национального приоритетного проекта «Цифровая школа». Главными особенностями новой цифровой российской школы, которая должна быть создана к 2025 году, будет являться ее инновационность и многофункциональность, которые позволят сделать процесс обучения российских школьников намного удобнее и эффективнее как для самих школьников, так и для преподавателей [5, с.163].

На протяжении всего периода существования педагогической науки и системы образования процесс обучения был непосредственно прерогативой педагога. Считалось, что учить чему-либо должен именно живой человек, обладающий необходимыми знаниями и навыками. Однако, стоит обратить внимание на то, что в современном обществе ситуация начала меняться не в пользу человека. Виной тому интенсивное развитие новых технологий.

К примеру, часть обучающих программ появилась на различных видео-хостингах, что позволяет любому человеку самостоятельно обучаться в любое время и в любом месте. Также стоит заметить, что помимо видеохостингов активно используются соответствующие тематике сайты и приложения, с помощью которых можно самостоятельно изучать интересующий материал. Сегодня мы можем наблюдать, что обучающиеся с каждым годом все активнее использует планшеты и смартфоны для обучения и, к сожалению, всё реже обращается за помощью к педагогам. Компьютеризация не только затронула фактически все сферы общественной жизни, но и была внедрена в процесс самого обучения, что, конечно же, совсем не радует педагогов. Причиной опасений, которые возникают у учителей, является некий стереотип о том, что современные технологии и в частности дистанционная форма обучения «исключит» самого педагога из процесса обучения. Под дистанционным образованием понимается совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучающимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения [4, с. 96].

Конечно новые технологии внедряются в процесс обучения довольно быстро, но они едва ли помогут в проверке творческих заданий, а главное, помочь обучающемуся найти путь решения той или иной проблемы по-прежнему способен только педагог. Также не стоит забывать о том, что есть категория обучающихся, которым необходимо именно общение, через которое

осуществляется образовательный процесс, в связи с чем профессия педагога будет актуальна и востребована ещё долгое время.
В данный момент существует огромное количество разных систем дистанционного обучения, но они лишь выступают в качестве помощника (причём весьма эффективного) для педагога. Ярким примером может служить система МЭШ (Московская электронная школа), где педагог может создавать различный контент, начиная от теста и заканчивая полноценным сценарием урока [1]. Система МЭШ пользуется популярностью как у обучающихся, так и у самих педагогов. Помимо того, что в ней можно создавать сценарии уроков и задания к ним, система сама проверяет работы учеников, тем самым помогая педагогу в непростой работе, позволяя потратить освобождающееся время с пользой. Созданный материал можно активно применять во время занятий, причём необязательно использовать только свой сценарий урока, пользоваться можно материалами любого педагога. Стоит заметить, что за существенный вклад в развитие Московской электронной школы положен грант. Эффективность данного сервиса неоценима, так как ежедневно его посещают около 400 000 человек. Другим примером организации дистанционного обучения может выступать сайт Mentimeter.ru — учительский конструктор. При помощи этого сервиса появляется возможность организовать немедленную обратную связь с классом по каждой учебной задаче: педагог может создавать вопросы (или опросы) и обучающиеся с помощью смартфонов отвечают на них в режиме реального времени.
Стоит отметить и такую эффективную систему дистанционного обучения как систему Moodle. Эта система появилась в 2002 году благодаря Мартину Дугиамасу, рассчитанная первоначально на обучение в университете, а в итоге прославившаяся на весь мир [3, с. 46]. В Moodle есть возможность создавать наглядные пособия, генерировать и проверять тесты, а также общаться онлайн с обучающимися. Кроме этого, в этой системе есть уникальная особенность — балльная шкала, по которой обучающийся может видеть прогресс своего обучения. Причиной популярности Moodle является то, что её применяют как ВУЗы, так и школы, и колледжи, а главное, не только в России, но и в других странах. Примером применения данной системы может служить МГПУ, где часть курсов и предметов представлена именно на этой системе .
Но нельзя не сказать о том, что у профессионального обучения с использованием дистанционных технологий есть и свои проблемы. Вот какие проблемы наиболее актуальные сейчас:

— *низкий уровень готовности педагогического сообщества к применению дистанционных технологий;*

Одной из главных проблем является непринятие внедрения новых технологий частью педагогического сообщества, которое воспринимает цифровизацию в качестве конкурента и врага, ведь есть страх потерять своё рабочее место [2, с.104]. Стоит заметить, что на данный период развития

технологий переживать педагогам не стоит, ведь цифровизация образования выступает в качестве помощника педагога нежели его прямого конкурента.

— низкий уровень готовности к качественному освоению размещенного в системе учебного материала обучающимися;

Часть обучающихся воспринимает дистанционное обучение как бесконтрольное обучение, периодически не выполняя задание или использую интернет в качестве шпаргалки для поиска ответов. Также стоит обратить внимание на то, что дистанционное обучение требует самоконтроля и самоорганизации при выполнении заданий, в связи с чем не каждому обучающемуся подойдёт такая форма обучения.

— снижение социальных навыков.

Обучающиеся, которые проходят обучение в дистанционной форме, хуже своих сверстников, которые посещают занятия, овладевают социальными навыками. Недостаточность развития социальных навыков может плохо сказаться на взаимоотношениях со сверстниками в будущем, ведь именно в период подросткового возраста важно чтобы ребёнок активно общался с одноклассниками и заводил новые знакомства, иначе возникает риск стать замкнутым.

Данные проблемы могут быть решены при правильной организации учебного и воспитательного процессов образовательной организацией.

В качестве решения данных проблем мы видим несколько важных шагов:

— организация мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов по использованию дистанционных технологий в образовательном процессе;

Для педагогов могут быть организованы специальные курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка или дистанционное обучение с целью ознакомления с особенностями цифровизации образования. При непосредственном овладевании знаниями и умениями в области дистанционных технологий, педагог сможет их применить в своей работе, как при обучении детей, так и для упрощения своей работы.

— обеспечение возможности внедрения дистанционных форм обучения системными администраторами школ, колледжей;

Внедрение дистанционных форм обучения будет являться наиболее актуальным для школ в период карантина, а для колледжей и техникумов даст возможность зачислять абитуриентов из других регионов.

— создание образовательного контента для дистанционных платформ непосредственно самими педагогами, который будет являться актуальным и интересным для обучающихся и позволит педагогам развиваться профессионально.

Для различных дистанционных платформ необходим контент, который будет востребован не только среди обучающихся, но и среди самих педагогов.

В данном контексте Московская электронная школа будет являться наиболее актуальным вариантом. В МЭШ есть возможность разработки как простых заданий, так и блоков сценариев уроков, за востребованность которых выдаются гранты.

Подводя итоги, стоит заметить, что цифровизация образовательного процесса меняет отношение к образовательному процессу не только обучающихся, но и педагогов. Она кардинально изменила формат обучения, критерии его оценки и, что самое важное, его цели. В настоящий момент необходимо создать условия для благоприятного перехода к цифровому обществу, и целью образования становиться подготовить к этому процессу общество. Проблемой на сегодняшний день является еще и то, что субъекты образовательного процесса не используют все предоставленные им для этого ресурсы.

Система дистанционного обучения — это будущее современного образования, и поэтому педагоги должны активно включаться в разработку современного образовательного контента. При грамотном использовании в образовательном процессе систем, подобных МЭШ, у педагогов и обучающихся открывается много возможностей. А главное, сами педагоги должны понимать, что они всегда будут востребованы, при условии постоянного совершенствования своих профессиональных знаний и умений, ведь педагог должен постоянно развиваться, искать новые пути преподавания учебного материала и совершенствовать своё взаимодействие с обучающимися иначе он рискует остаться невостребованным.

Литература

1. https://uchebnik.mos.ru
2. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования // ИСОМ. 2019. №5.
3. Брылева В. А. Виртуальная образовательная среда специального факультета как средство развития межкультурной компетенции студентов-лингвистов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №31.
4. Новгородова Н. Г. Электронное и дистанционное образование // МНИЖ. 2014. №11-2 (30).
5. Колыхматов В.И. Основные направления развития системы общего образования в условиях становления цифровой экономики // Ученые записки университета Лесгафта. 2018. №8 (162).