ИЗВЕСТИЯ
ИНСТИТУТА
ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 1/2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
Савенков Александр Ильич
директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора
Любченко Ольга Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Никитина Элеонора Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент

Орлянская Ростислава Ростиславовна
кандидат педагогических наук, доцент

Цаплина Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент

Сабитова Галина Валентиновна
доктор педагогических наук, профессор

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Администратор домена
Маринюк Андрей Александрович
доктор исторических наук, профессор

Технический редактор
Серебренникова Юлия Александровна
кандидат педагогических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: http://izvestia-ippo.ru/
E-mail: izvestiaippo@gmail.com

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Львова А.С., Любченко О.А. Профессиональное становление педагога в процессе работы с временным детским коллективом……4

Ходакова Н.П., Морозова Н.А. Личность руководителя базовой кафедры педагогического университета……..9

Гуськова С.К. Маркетинговые технологии в образовательных организациях: от замысла к применению……12

Павлова Н.П., Ломтева Е.В. Сетевое партнерство как условие формирования единого культурно-образовательного пространства в рамках ГАОУ ВО МГПУ……17

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Шахманова А.Ш. Воспитание сирот в дореволюционной России…….21

Флегонтова Н.П. Программа воспитания и обучения ребенка в педагогической системе Я.А.Коменского……..25

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Н.Н. К вопросу о дистанционном обучении в педагогическом вузе……30

Десяева Н.Д. Речевое поведение субъектов учебного общения как показатель их вовлеченности в познавательное событие…….32

Маринюк А.А. Организация психолого-педагогического просвещения субъектов образовательного процесса ДОО средствами информационно-телекоммуникационных технологий…….36

Осипенко Л.Е. Обучение в прототипе технопарка: реальность и форсайт…….38

Полковникова Н.Б. Мотивы профессионального выбора и ценностные ориентации в структуре личности современных бакалавров педагогического и психолого-педагогического направлений обучения…….42

Сергеева В.П., Сергеева И.С. Проблемы социализации обучающихся в образовательной среде…….45

Щербакова Е., Щербакова Т. Влияние эстетики образовательной среды на развитие творческих способностей……47

Смирнова И.Э. Особенности подготовки учебных текстов к использованию в системе дистанционного образования…….50

Альтиментова Д.Ю. Особенности обучения программированию студентов вузов в современных условиях……54

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Шаграева О.А. Паритетное мышление как категория и феномен психологической науки…….58

Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста……62

Курганова Е.А. Нормативное содержание сюжетных иллюстраций и его понимание в младшем школьном возрасте……..68

Журавлева Е.А. Возможности и ограничения обучения педагогов принципу ненасилия во взаимодействии с ребенком……...74

Двойнин А.М. Общие принципы этической регуляции научной деятельности и психолого-педагогические исследования…….82

Троцкая Е.С. Методы диагностики пространственного мышления младших школьников……...86

Терентьева Д.А. Формирование учебной мотивации у учащихся начальной школы..91

Маулешева А., Сырланова С.Т. Роль ментальной арифметики в развитии внимания и мышления дошкольников……96

*Кайтукова З.Х.*Диагностика творческого потенциала студента педагогическоговуза.99

Гончарова Д.В. Психологические особенности подростков-волонтеров……103

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Козлова С.А. Труд как средство социализации дошкольников……..107

Лихачев С.В. Образные терминоиды в языковом образовании школьника…….111

Зиновьева Т.И. Готовность педагога к реализации программ формирования культурной идентичности обучающихся…….114

Геронимус Т.М. Современные уроки технологии в начальных классах – трудности и перспективы развития……119

Орлянская Р.Р. Речевая активность как социально-педагогическая проблема……121

Родионова Ю.Н. Использование метода проектов в процессе патриотического воспитания дошкольников……124

Серебренникова Ю. А. Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе фонетической работы……128

Кузьмина И.А. Актуальные проблемы использования потенциала народной педагогики в воспитании детей раннего возраста…….130

Каченовская Л.А. Теоретические аспекты духовно-нравственного воспитания дошкольников…….134

Демидова Н.И., Балашова В.Н. Взгляд дошкольников на семью……..138

Ветрова О.Е. Преодоление страхов у детей в дошкольном образовательном учреждении……141

Тарасова А.В. Обогащение словаря дошкольников на занятиях чтения сказок (на материале тематической группы «названия традиционной одежды»)……..…145

Филонова Ю.А. Игровые технологии на уроках информатики……..……149

Квасников И.А., Масан Е.В. Формирование языковой личности младшего школьника и развитие элементов лингвистического мышления в условиях становления системы познавательных УУД…….152

Скачинская О.О. Становление устной речи детей мигрантов на уроках русского языка в начальной школе…….156

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Львова А. С.,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ
Любченко О. А.,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ
olubchenko@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ВРЕМЕННЫМ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

В статье рассматриваются вопросы подготовки педагога к работе с временным детским коллективом: подходы к определению продуктивной педагогической деятельности; проблема профессионализма, его критерии и уровни. Авторский коллектив показывает возможность включения работы с временным детским коллективом в образовательной процесс подготовки педагога с целью его профессионального становления. При оценке продуктивности деятельности отмечается значение трудовой мотивации педагога, его ценностных профессиональных ориентиров, внутренних добровольно вложенных в профессиональный труд ресурсов. Представлена характеристика педагога-профессионала с учетом шести видов деятельности с временным детским коллективом: диагностической, ориентационно-прогностической, конструктивно-проектировочной, информационно-объяснительной, коммуникативно-стимулирующей и аналитико-оценочной. Отмечается возможность овладения педагогическими качествами в работе с временными детскими коллективами для непрофильного бакалавриата.

The article discusses the issues of teachers training to work with the interim children's choir: approaches to the definition of the productive pedagogical activity; the problem of professionalism, its criteria and levels. The authors shows the possibility of including work with time children's collective in the educational process of teacher training with the goal of professional formation. Performance evaluation activities points out the importance of motivation of the teacher, his valuable professional guidance, internal voluntarily invested in professional labor resources. Presents characteristics of the teacher-professional take into account six types of activities with a temporary children's team: diagnostic, orientation-predictive, construction and design, informational and explanatory, communicative and stimulating, analytical and evaluative. It is noted the possibility of mastering of pedagogical qualities in the work with the interim children's groups for non-core undergraduate programs.

Key words: pedagogue-professional, temporary children's collective, productive pedagogical activity, practice-oriented training of the teacher.

Исследование вопроса профессионального становления педагога в современной образовательной практике приобретает значимый интересе во взаимосвязи с актуальными проблемами организации педагогической деятельности во временном детском коллективе. Сформированные у будущего педагога профессиональные качества в условиях работы с временным детским коллективом обеспечивают ему возможность осуществления продуктивной педагогической деятельности в целом.

Продуктивность педагогической деятельности в работе с временным детским коллективом целесообразно рассматривать с точки зрения стилевого подхода (В.И. Гинецинский, А.К. Маркова, М.А. Холодная), который в современной образовательной практике стал альтернативой уровневому подходу (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя) [2]. В отличие от уровневого подхода, который характеризует профессионализм педагога от непродуктивного уровня – трансляции знаний до выскопродуктивного — владения стратегиями формирования личности обучающегося, стилевой подход предлагает другие

формы анализа психологических и деятельностных возможностей педагога. В связи с этим, при оценке продуктивности деятельности педагога, в след за А.К. Марковой, считаем необходимым учитывать не только достижение высоких профессиональных результатов, но и наличие психологических компонентов — внутреннего отношения педагога к труду, состояния его личностных качеств. Так, при оценке продуктивности деятельности большое значение имеет трудовая мотивация педагога, его ценностные профессиональные ориентиры, внутренние добровольно вложенные в профессиональный труд ресурсы. Образовательные условия, определяющие работу педагога со временным детским коллективом, позволяют в регламентированный промежуток времени проследить его профессиональное становление с учетом двух сфер продуктивной деятельности: состояния мотивационной сферы и состояния операциональной сферы. Состояние мотивационной сферы показывает степень самопобуждения педагога к деятельности, личные профессиональные стремления, степень удовлетворенности трудом и т.д. Состояние операциональной сферы отражает владение технологиями и приемами достижения поставленных целей, знаниями, мыслительными операциями (А.К. Маркова) [3].

В соответствии со стилевым подходом к оценке продуктивности деятельности педагога представим характеристику педагога-профессионала с учетом функциональных видов деятельности с временным детским коллективом.

В рамках *диагностического вида деятельности* профессиональный педагог обнаруживает при работе с временным детским коллективом готовность к изучению особенностей развития и воспитанности каждого ребенка.

Ориентационно-прогностическая деятельность требует от педагога умения определять направления образовательной деятельности, цели и задачи для каждого этапа деятельности и прогнозировать результаты.

С ориентационно-прогностической деятельностью органически связана *конструктивно-проектировочная деятельность*. Педагогу необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации жизнедеятельности временного детского коллектива, проявлять конструктивно-проектировочные способности.

В *информационно-объяснительной деятельности* педагог временного детского коллектива должен демонстрировать включенность в информационные процессы, владение мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, выступать их носителем.

Коммуникативно-стимулирующая деятельность связана с влиянием личного обаяния педагога на детский коллектив, которое включает в себя нравственную культуру, проявление любви к детям, умение устанавливать и поддерживать с детьми доброжелательные отношения, побуждать их своим примером к активной досуговой, познавательной, трудовой и художественно-эстетической деятельности. Такая деятельность в совокупности характеризует стиль гуманных взаимоотношений во временном детском коллективе.

Сущность *аналитико-оценочной деятельности* проявляется в готовности педагога анализировать процесс работы с временным коллективом, выявлять в ней положительные стороны и недостатки, сравнивать достигаемые результаты с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставлять свою работу с опытом коллег. Аналитико-оценочная деятельность помогает педагогу поддерживать обратную связь в своей работе и на этой основе вносить в свою профессиональную деятельность необходимые коррективы, вести поиски путей ее совершенствования и повышения эффективности.

Таким образом, освоение различных видов педагогической деятельности в ходе работы с временным детским коллективом позволяет будущему педагогу овладеть на продуктивном уровне следующими профессиональными функциями: воспитание, познание, коммуникация, исполнение, исследование, конструирование, организация, ориентация, развитие, самосовершенствование. Способность педагога продуктивно выполнять профессиональные функции отличает профессионала от непрофессионала.

Профессионализм в психолого-педагогической деятельности рассматривается нами как степень овладения педагогом психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Профессионализм выступает интегральной характеристикой личности, проявляющейся в деятельности и общении. Профессионализм в работе с временным детским коллективом предполагает не только достижение будущим педагогам высоких производственных показателей в организации досуговой, внеурочной, культурно-просветительской деятельности, но и общую педагогическую мотивации к профессиональной деятельности, становление системы профессиональных устремлений, ценностных ориентаций, понимание смысла педагогического труда.

В соответствии с представленными подходами к изучению проблем становления продуктивной деятельности и с учетом критериев профессионализма эффективность работы педагога с временным детским коллективом определяется следующими характеристиками: объективностью и субъективностью, результативностью и процессуальностью, нормативными и индивидуально-вариативными критериями, критериями начального и прогностического уровней, профессиональной обучаемостью и творчеством, социальной активностью и профессиональной приверженностью, качественными и количественными показателями.

Представим критериальную характеристику педагога-профессионала, которая является ориентиром для будущего педагога:

- успешно решает образовательные задачи, развивает свою сферу педагогической деятельности (объективные критерии);
- личностно расположен к профессии, мотивирован к труду в ней, удовлетворен своей работой (субъективные критерии);
- достигает желаемых обществом результатов в обучении, воспитании и развитии (результативные критерии);
- использует приемлемые в демократическом обществе способы, технологии обучения (процессуальные критерии);
- осваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней (нормативные критерии);
- стремится индивидуализировать свой труд, а также осознанно развивает свою индивидуальность средствами профессии (индивидуально-вариативные критерии);
- достигает уже сегодня необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний и умений (критерии наличного уровня);
- вместе с тем имеет и осознает свои профессиональные перспективы, зону своего ближайшего профессионального развития, делая все для ее актуализации (прогностические критерии);
- открыт для постоянного профессионального обучения и развития, накопления опыта, изменения с целью профессионального совершенствования (критерии профессиональной обучаемости);
- способен обогащать опыт профессии за счет личного творческого вклада (критерии творчества);
- социально активен в обществе, ставит в ходе общественных обсуждений вопросы о нуждах профессии, ее достижениях, вместе с тем ищет резервы решения проблем внутри профессии, не боится попадать в условия конкурентности (критерии социальной активности);
- предан педагогической профессии, стремится поддерживать ее честь и достоинство, профессиональную этику (критерии профессиональной приверженности);
- готов к качественной и количественной оценке своего труда, умеет сам это делать, готов к дифференцированной оценке своего труда в баллах, категориях, спокойно

относится к участию в профессиональных испытаниях, тестах (качественные и количественные критерии).

Таким образом, профессионалом мы можем назвать педагога способного сознательно изменять и развивать себя в ходе осуществления труда, вносящего свой индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедшего свое индивидуальное предназначение, стимулирующего в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающего престижа своей профессии в обществе.

В контексте уровневой характеристики продуктивной деятельности рассмотрим профессионализм как один из уровней становления будущего педагога, который при освоении программ высшего образования достигается в процессе обучения в бакалариате и магистратуре. Этот уровень предполагает овладение обучающимися деловыми и личностными качествами профессионала: усвоение норм и правил профессии; выполнение работы от образца, по инструкции к осуществлению квалифицированного труда. Уровень профессионализма предполагает поэтапное овладение начинающим педагогом качествами профессионала. К таким этапам ученые относят: адаптацию к профессии; самоактуализацию в профессии; этап свободного владения профессией, проявляющийся в форме мастерства.

Этап адаптации начинается в процессе профориентации и активно реализуется в ходе обучения в бакалавриате. Однако уровень бакалавриата – общее высшее образование — предоставляет возможность обучающемуся лишь фрагментарно освоить эталонную модель деятельности педагога. Этап самоактуализации в профессии характерен для выпускника бакалавриата, в начале его трудовой деятельности. На основе заложенных в бакалариате индивидуальных критериев успешной работы у начинающего педагога определяется уровень его профессиональных притязаний. Этап гармонизации, уравновешивания личности с профессией происходит обычно в период свободного овладения профессией и может быть соотнесен с уровнем магистратуры. Творчество в профессии наступает на этапе преобразования, обогащения ранее сложившегося опыта. Этот этап в сопоставлении с уровнями образования характерен для выпускника магистратуры.

Таким образом, усвоение норм профессии в подготовке педагога, как правило, протекает в бакалавриате. Магистерская подготовка позволяет обучающемуся развивать себя средствами профессии, достигать в профессиональной деятельности высоких результатов.

Между тем, практика подготовки педагога-профессионала в условиях работы с временным детским коллективом позволяет обучающимся в бакалавриате освоить не только характерные для этого уровня образования этапы становления профессионализма, но и подняться на ряд ступеней, соответствующих магистерской подготовки. Регулярная работа с временным детским коллективом готовит будущего педагога к самостоятельному продуктивному труду уже на уровне бакалавриата и предоставляет возможность обучающемуся не последовательно, а интегрировано осваивать этапы становления профессионала [1].

Например, на этапе адаптации будущий педагог в работе с временным детским коллективом осваивает в целом нормы профессиональной деятельности и профессионального общения. Этим характеризуется полная адаптация обучающегося к профессии в бакалавриате. Самоактуализация в профессии, то есть выработка будущим педагогом индивидуальной профессиональной нормы, также протекает в рамках работы с временным детским коллективом и может быть завершена на уровне бакалавриата. Переход на этап гармонизации при работе с временным коллективом позволяет будущему педагогу уже на уровне бакалавриата реализовывать и доводить до профессионального выполнения методические рекомендации, инструкции, образцы деятельности. Кроме того, работа во временном детском коллективе обязывает будущего педагога вносить в профессиональную деятельность новые идеи, комбинировать рекомендуемые методы работы. Нередко при выполнении функций педагога временного детского коллектива обучающийся бакалавриата

доводит до совершенства определенные трудовые действия и вносит творческий вклад в работу, обогащая нормы профессиональной деятельности.

Практика подготовки студентов к работе с временным коллективом в рамках организации детского досуга обнаруживает возрастающий интерес к данному виду педагогической деятельности у обучающихся непрофильного бакалавриата. Обобщенные результаты наблюдения за особенностями становления педагогического профессионализма у студентов непедагогических направлений подготовки в условиях работы с временным детским коллективом позволяют констатировать положительную динамику в продвижении начинающего педагога от уровня допрофессионализма по ступеням профессионализма вне академической подготовки по образовательным программам высшей школы.

Таким образом, решение проблемы становления профессионализма педагога в процессе работе с временным детским коллективом обнаруживает широкие возможности.

Первое, создание интегративной и гибкой с позиции этапов становление профессионала системы обучения в педагогическом и психолого-педагогическом бакалавриате. В связи с этим образовательные программы высшей школы должна включать в подготовку педагога практико-ориентированный блок работы с временным детским коллективом, позволяющий в рамках академического обучения создавать будущему педагогу условия погружения на определенный период в профессию с целью выполнения профессиональных функций в режиме трудовой деятельности.

Второе, создание системы привлечения к педагогической деятельности мотивированных студентов, обучающихся по программам непедагогического бакалавриата, возможно, с последующим профессиональным становлением в педагогической магистратуре. Первым шагом на пути построения такой системы может стать педагогическая поддержка инициатив в области организации детского досуга студентов непрофильного бакалавриата, через программы дополнительного образования.

Литература

1. Зиновьева Т.И., Львова А.С. Проектирование образовательного процесса подготовки педагогических кадров в интернатуре // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – М.: Канцлер, 2013. – С. 91 – 95.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. Школа, 1990. – 119 с.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. –М.: международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. — 319 с.

4. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика: учебно-методическое пособие / О.А. Любченко, А.С. Львова, Ю.А. Попов, А.П. Каитов и др.; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 284 с.

5. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Организация летней педагогической практики студентов бакалавриата // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 2 (32). С. 28-36. https://www.mgpu.ru/materials/44/44811.pdf

Н.П. Ходакова,
д.пед.н., проф ГАОУ ВО МГПУ
honipa@mail.ru
Н.А. Морозова,
д.пед.н., проф ГАОУ ВО МГПУ
n.moro@bk.ru

ЛИЧНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: в статье рассматривается проблема совершенствования личности руководителя базовой кафедры педагогического университета. В статье выделены следующие группы характеристик руководителя: направленность личности, ее подготовленность, общие качества, специфические свойства и индивидуально–психологические особенности.

Ключевые слова: личность руководителя, базовая кафедра, педагогический университет.

Введение в принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) понятия «сетевое взаимодействие» [1] позволило в образовательных организациях, как общего, так и высшего образования создавать базовые кафедры в структуре университета (института), либо в структуре образовательной организации (школы, лицея, колледжа), обеспечивающие результативную теоретическую и практическую подготовку обучающихся.

Базовые кафедры в настоящее время стали создаваться в целях интеграции науки, высшего образования и производства, развития образовательного процесса и привлечения к преподаванию исследователей, а также специалистов, обладающих достаточно высоким практическим опытом по направлению профессиональной деятельности, соответствующей деятельности образовательной организации из коммерческих и некоммерческих организаций в сферах науки и бизнеса. При этом базовые кафедры педагогического профиля возможны в *двух видах* — образовательные организации открывают их в вузах или вузы открывают их в образовательных организациях [2,3,4], осуществляя сетевое взаимодействие.

Модельное представление сетевого взаимодействия на примере Московского городского педагогического университета (МГПУ) и образовательной организации в лице московской школы № 417 включает Положение о базовой кафедре, Программу взаимодействия, договора о сетевом взаимодействии и сотрудничестве. Наряду с обозначенными составляющими модель также содержит интегрированную цель взаимодействия и ряд компонент модели: *организационный, содержательный* (блок «Учебная работа», блок «Научно-исследовательская работа», блок «Методическая работа и практика»), *управленческий, результативный.*

Особенностями данной модели являются:

- *практикоцентрированность,* в связи с тем, что ее реализация в функционирование из педагогического университета территориально перенесена в ОО;
- *многообразие образовательных уровней* и *образовательных организаций* при сетевом взаимодействии, включающее детский сад, школу, лицей, колледж, центр дополнительного образования, сам университет (в целом образовательный холдинг) на основе принципов преемственности и непрерывности;
- *организация* работы с родителями воспитанников дошкольных организаций и общеобразовательной школы педагогами школы и преподавателями университета: проведение консультаций, участие в родительских собраниях, обобщение опыта работы с ними, повышение их родительской компетентности и др.

В рамках базовой кафедры при организации сетевого взаимодействия в модели учитываются такие *условия,* как *создание информационно-коммуникативной среды, создание*

определенной инфраструктуры, поиск новых форм совместной образовательной деятельности.

Еще одним из значимых условий реализации модели является *деятельность и роль руководителя базовой кафедры*, который определяет магистральное направление развития базовой кафедры. В данном контексте большое, даже центральное, значение имеют личностные качества руководителя.

На основе анализа психологической и педагогической литературы (ЮМ. Забродин, Е.М. Кнышова, В.М. Шепель и ряд др.) структура личности руководителя, как правило, включает в себя следующие группы характеристик: *направленность личности, ее подготовленность, общие качества, специфические свойства и индивидуально–психологические особенности.*

Направленность личности определяет мотивацию и устремленность человека к определенному виду деятельности. Для руководителя направленность личности играет особую роль, так как он должен формировать коллектив, поддерживать дисциплину труда, выполнять производственную программу, т.е. обладать высокими деловыми качествами и организаторскими способностями.

Другую группу черт личности руководителя составляет *подготовленность к деятельности* - специальные знания, умения и навыки, профессиональные компетенции, высокая квалификация. Для того чтобы стать хорошим руководителем, нужно иметь качественное образование и значительный практический опыт работы.

Следующая группа черт личности включает ряд таких *общих качеств*, как *целенаправленность, ответственность, коммуникабельность, интеллект, креативность, академическая грамотность, практический ум, наблюдательность, активность, настойчивость, организованность, самообладание* и др.

Четвертую группу в структуре личности руководителя базовой кафедры составляют *специфические свойства*. Для того чтобы стать хорошим руководителем, специалисту необходимо обладать организаторскими способностями или организаторским талантом. Наука, практика указывают на тесную зависимость результатов работы от личных организаторских способностей руководителей.

В группу специфических качеств личности входит *организаторское чутье.* Владея данным качеством, руководитель может лучше разбираться в людях, накапливать опыт познания подчиненных, решать все вопросы коллективно, т.е. он обладает психологической избирательностью. *Способность эмоционально воздействовать на окружающих* также является одним из специфических свойств личности организатора. Талантливый руководитель может активизировать, увлечь, мобилизовать энергию коллектива, т.е. обладает общественной энергичностью.

Структура личности организатора включает в себя не только общие и специфические группы характеристик, компонентов, но и индивидуально – психологические особенности личности. К ним относятся *индивидуальный диапазон и индивидуальный стиль* организаторской деятельности.

Индивидуальный диапазон определяется возрастной направленностью и широтой организаторской деятельности. По широте организаторской деятельности индивидуальный диапазон руководителя может подразделяться на общий, видовой и специальный.

Индивидуальный стиль руководителя, по В.И. Кнорингу, отличается формой воздействия и динамикой психики. В свою очередь, форма воздействия может быть *логическая,* которая формируется под влиянием приобретенных знаний; *практическая* - базируется на глубоких знаниях практики; *эмоциональная* – основывается на воздействии на чувства, эмоции подчиненных. Динамика психики руководителя характеризуется силой, подвижностью, возбудимостью. Возбудимость и нервозность, как правило, отрицательно действуют на коллектив. Без взаимопонимания не может быть ни полноценной дружбы, ни творческого сотрудничества. Взаимопонимание надо поддерживать, а для этого нужна

добрая воля обоих, которая проявляется как в настойчивости, так и в терпении, умении сдержаться, уступить [5].

Следующая психологическая черта руководителя базовой кафедры – *самопознание, или саморефлексия*. Саморефлексия включает самоанализ, т.е. познание своих интеллектуально–психологических характеристик; самонаблюдение, т.е. процесс слежения за ходом собственной работой; самоконтроль – умение объективно оценивать результаты своего труда; самокритику, или установку на поиск слабых мест, просчетов, ошибок, путем улучшения собственного стиля приемов и методов работы [5].

Еще одна важнейшая характеристика руководителя – *самосовершенствование.* Самосовершенствование включает два пути. Путь *качественного* совершенствования, результатом которого является выработка качеств, характеристик, необходимых для управленческой деятельности. *Количественный* путь предусматривает развитие умения выполнять управленческие операции во много раз быстрее, чем в настоящее время.

Для такой важнейшей характеристики и роли личности руководителя базовой кафедры « *удовлетворенность своим трудом и трудом сотрудников кафедры»* была составлена анкета, дающая возможность в достаточной мере выявить эту характеристику: 1. «Считаете ли Вы себя успешным человеком?». 2. «Назовите качества идеального работника». 3. «С какими проблемами Вы чаще всего сталкиваетесь в процессе вашей профессиональной деятельности?». 4. «Что Вы понимаете под термином «удовлетворенность трудом?». 5. «Что влияет на удовлетворенность трудом сотрудников образовательной организации?». 6. «Какие существуют способы повышения удовлетворенности трудом?». 7. «Какой процент сотрудников, по Вашему мнению, удовлетворен своим трудом полностью?». 8. «Какие негативные последствия может нести в себе низкая удовлетворенность трудом большинства персонала организации? 9. «Можете ли Вы назвать некоторые виды профессиональной деятельности, для которых удовлетворенность трудом будет изначально ниже, чем для других?». 10. Существуют ли понятие удовлетворенности труда для собственников организации, учредителей фирм и компаний?». 11. «Как бы Вы оценили развитие удовлетворенности трудом в Вашей организации: она растет или падает?». 12. «Как бы Вы оценили те действия, которые применяются руководителем по повышению удовлетворенности трудом?». 13. «Каково значение субъективных факторов в развитии удовлетворенности труда?». 14. «Есть ли параметры, которые также важны для менеджмента персонала, как и удовлетворенность, трудом?». 15. «Удовлетворены ли Вы собственной профессиональной деятельностью?».

Перечень личностных качеств руководителя базовой кафедры и его роль в руководстве кафедрой, естественно, не ограничивается тем перечнем, который рассмотрен в статье. Он может быть расширен, дополнен, т.к. личность руководителя многогранна, не достигает полной удовлетворенности, сугубо индивидуальна. Однако, ее основные характеристики (*целенаправленность, ответственность, коммуникабельность, креативность, академическая грамотность, активность, организованность, самообладание*) должны быть константными, что и позволяет путем длительного самосовершенствования стать достойным руководителем базовой кафедры.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ». – М., 2012.
2. Жуков Г.И., Сопегина В.Т. Базовые кафедры профессионально-педагогического вуза: ситуационный подход. [Электронный ресурс]. Режим доступа: m-profobr.com.files/---_Oyr27ix3.pdf.
3. Положение о базовой кафедре НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: gigabaza.ru>doc/2593.html.
4. Радионов А.А., Рулевский А.Д. Условия эффективности деятельности базовых кафедр вузов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: elibrary.ru>item.asp?id=25586504/.

5. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления. Уч. для вузов. – 2-е изд., изм. и доп. – М.: Изд.-во НОРМА, 2001. – 528 с.

Гуськова С.К.
к.п.н., доцент КУОС ИСГО, г.Москва
sguskova@mail.ru

МАРКЕТИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ОТ ЗАМЫСЛА К ПРИМЕНЕНИЮ

Аннотация: В статье раскрывается сущность технологий маркетинга и их применение в сфере образования. Показаны примеры использования различных маркетинговых технологий образовательными организациями.

Ключевые слова: технологии маркетинга, коммуникация, PR, образовательные продукты и услуги.

Маркетинговые технологии в сфере образования используют методы теории управления, экономического анализа и моделирования, статистики, социологии, психологии управления и психофизиологии, математики, а также выстраиваются на принципах целенаправленности, целостности, оптимальности, регулярности, инновационности, продуктивности и надежности. К их функциям можно отнести: информационную, коммуникативную, функцию управления потребительским сознанием. Данные функции связаны с процессами межличностных коммуникаций, обеспечивающих сетевое межведомственное взаимодействие, налаживание связей между образовательными организациями и целевыми потребителями их образовательных продуктов и услуг, обмен информацией между этими структурами и сегментами рынка, формирующие и стимулирующие в итоге потребительский спрос, улучшающие имидж образовательных организаций, а результате влияющие на совершенствование образовательных продуктов и услуг.

С усилением конкуренции в сфере образования особую роль в продвижении образовательных организаций играют эффективные информационные системы - технологии интегрированных маркетинговых коммуникаций класса CRM (Customer relationship management). CRM-система позволяет накапливать и систематизировать, анализировать и интерпретировать поступающую информацию об учащихся, студентах, выпускниках; о периодичности контактов с потребителями образовательных услуг; об объеме оказываемых услуг, финансовых поступлениях, о результатах деятельности образовательной организации; получать комплексные управленческие отчеты, информацию о ценах и конкурентах; осуществлять всесторонний контроль работы сотрудников; планировать и прогнозировать работу образовательной организации; осуществлять сбор, контроль и анализ пожеланий потребителей; налаживать взаимодействие между потребителями, организацией и ее сотрудникамии пр. (осуществляется при помощи программных продуктов SalesExpert, Terrasoft, WinPeak, Papyc CRM, GoldMine, Microsoft CRM, SiebelSalesLogic, Монитор CRM, MarketingAnalytic, Триумф-Аналитика, DataAnalyzer, Easy ABC Plus, OROS Enterprise, продуктов Монитор CRM 3.5, Monitor CRM Pilot, 1С:CRM ПРОФ, продуктов OracleSiebel CRM, Oracle E-BusinessSuiteи др.) [4].

Комплекс маркетинговых коммуникационных технологий для сферы образования может быть представлен следующими средствами воздействия на рынок:

- реклама;
- связи с общественностью;
- стимулирование сбыта;
- прямой маркетинг.

1. Реклама образовательной организацией своих продуктов и услуг в печатной продукции, в справочной литературе, в профессиональных или неспециализированных газетах и журналах; в эфире радиостанций и телевидения, в наружной (плакаты, рисованные щиты, постеры, электронные установки, мультивизионные изображения, табло, витрины, транспорт и др.)и Интернет-рекламе. Различные образовательные организации начали регулярно издавать «фирменную» печатную рекламу, справочники и сборники рекламно-информационных материалов, ориентированных на широкие слои населения, знакомящих с московскими лицеями, гимназиями, школами с углубленным изучением ряда предметов, вузами через «Дни открытых дверей».

Серьезную конкуренцию рекламе составляет выставочная и ярмарочная активность: проведение выставок, салонов, технопарков, ярмарок, презентаций и сопутствующих им мероприятий, которые обеспечивают развитие сферы образования.

Для рекламы может использоваться технология партизанского маркетинга, позволяющие привлекать потенциальных потребителей и увеличивать свою прибыль, почти не вкладывая денег. Например, могут использоваться:

- флэш-моб, перфоманс (спланированная яркая социальная массовая и культурная акция, в которой группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия (сценарий*),* например, скандируют информацию об образовательной организации и затем расходится);

- реклама «из уст в уста» (неформальные формы и способы передачи устной информации о товаре или услуге от потребителя к потребителю, так называемое «сарафанное радио») об образовательной организации, размещение рекламного сообщения на людях (значки с логотипами образовательных организаций), растяжки с аббревиатурой образовательной организации в совокупности с емкой запоминающейся информации о ней на полях возле аэропортов и т.п).

Также для рекламы в сфере образования эффективной является технология вирусного маркетинга, при которой главными распространителем и рекламоносителем информации вследствие влияния и «заражения» идеей, являются сами получатели информации путем самостоятельного формирования содержания, способного привлечь новых получателей информации через различные формы – видео, фото, текст, Интернет,

Инструментом увеличения продаж, при котором рекламируется образовательный продукт или услуга, может быть продукт-плейсмент **(**телевизионная реклама).

2. В сфере образования с рекламой и выставочно-ярморочной деятельностью может соперничать только формирование благоприятного общественного мнения, «publicrelations» - связи с общественностью (PR). PR предполагает методы, обеспечивающие максимальную открытость образовательной организации во взаимоотношениях с общественностью - персоналом, партнерами, потребителями, выпускниками, различными слоями населения, образовательными организациями, службами занятости, руководством различных предприятий и отделов кадров, специалистов определенных профилей и специальностей [2, с. 352].

В комплекс инструментов и форм PR входят:

- организация отношений со средствами массовой информации (пресс-релизы (информационные сообщения), пресс-конференции, открытые письма, приемы, экскурсии, выступления в печати, на радио и TV);

- издание печатной и аудиовизуальной продукции: книги, бюллетени, статьи, заметки, многотиражная печать, стендовая печать, каталоги, буклеты, листовки, фотографии, аудио-, кино- и видеофильмы, внутреннее радио и телевидение;

- использование устной речи: аудиторные и личные контакты: встречи с выпускниками; «дни открытых дверей», «дни Карьеры»; экскурсии учащихся и студентов на предполагаемые места работы, предприятия, организации и фирмы; взаимодействие со структурными подразделениями образовательной организации (кооперация администрации с

научно-педагогическим персоналом, другими сотрудниками, учащимися и студентами; содействие отделениям и факультетам в организации практики; взаимодействие отдела содействия трудоустройству выпускников, отдела маркетинга образовательных услуг с субъектами рынка труда (помощь студентам в создании небольших фирм или оказании консультативных услуг для зарабатывания денег и приобретения опыта малого предпринимательства; создание «бизнес-инкубаторов» и «start-up-проектов»); использование технологий call-центра.

- исследовательская работа: организация и проведение маркетинговых исследований рынка образовательных услуг и рынка труда и на основании полученных результатов разработать программу мероприятий по адаптации студентов и выпускников к современным условиям рынка труда;

- благотворительная и ярморочно-выставочная деятельность: адресная помощь, спонсорство, участие в социальных программах, участие в выставках и ярмарках [2, с. 353];

- дополнительный сервис: методическое (мастер-классы), информационное, экспертное, консультационное обслуживание; проведение исследований и разработок; культурно-бытовое, медицинское и другое социальное обслуживание; услуги, не связанные с основным заказом [1].

3**.** Стимулирование спроса на образовательные услуги (разнообразные краткосрочные поощрительные акции, бонусы, направленные на потенциальных потребителей образовательных услуг, деловых партнеров образовательной организации с целью ускорить и увеличить продажи этих услуг) [2, с. 355]. Стимулирование спроса на образовательные продукты и услуги может включать в себя метод PR; снижение цен на продукты и услуги; предоставление существенных скидок постоянным потребителям; бесплатное предоставление продукта «на пробу» (сэмплинг), во временное пользование; реализацию принципа «открытости» образовательной организации через усиление доступности услуг населению (различные формы обучения; универсальность, отсутствие «зацикленности» на узкопрофильных специализациях; ориентация на производство междисциплинарного знания; предоставление возможности учиться по образовательным программам в соответствии с европейскими требованиями; разносторонность в ориентации учебных курсов на потребности различных категорий слушателей и организационных структур, а также на особенности и возможности собственного кадрового потенциала; стажировки); усиление информационной работы в СМИ; привлечение посредников; обратиться к другим сегментам рынка; расширить сеть распространения продуктов и услуг; усовершенствовать продукты и услуги; задействовать методы прямого маркетинга (без посредников).

4. Прямой маркетинг - интерактивная маркетинговая система, в которой для получения определенного отклика или заключения договора на обучение используются средства коммуникации с каждым потенциальным потребителем: составление баз данных, личные предложения образовательных услуг, телефонный маркетинг, почтовые рассылки, интерактивный маркетинг, трейд-маркетинг. Поводом для обращения может служить появление новинки, открытие нового направления или образовательной программы в образовательной организации, изменение графика учебы, сообщения о введении новых скидок и других льгот для населения и др. [2, с. 359]. Это позволит выявить и скорректировать индивидуальную пригодность образовательных продуктов и услуг; будет способствовать становлению доброжелательных отношений между образовательной организацией и возможным потребителем; переходу от стратегии агрессивного «проталкивания» готовых образовательных продуктов и услуг на рынок к стратегии привлечения покупателей к ним, формирования спроса.

В комплексе маркетинговых коммуникаций используются и другие технологии. «Брендинг» - комплекс визуальных и текстовых элементов, идентифицирующий принадлежность к конкретной образовательной организации и отличающий ее от конкурентов (фирменный образ организации, рекламный слоган (девиз), набор и качество

образовательных услуг, форменная одежда у учащихся, обучающихся, дресс-код и т.д.). В сфере образования продвижение бренда достигается с помощью PR-технологий.

Технология сотрудничества предполагает кооперацию образовательных организаций с независимыми посредническими фирмами, службами занятости и подготовки кадров на предприятиях, персоналом и подразделениями образовательных организаций, бывшими выпускниками, ассоциациями и другими формами объединения образовательных организаций, предприятиями и другими заказчиками образовательных услуг для совместного решения общих проблем и взаимного наращивания потенциала и основывается на выработке и согласовании общих правил между образовательными организациями; формировании единого образовательного пространства; создании общей информационно-консультационной и научной образовательной среды; организации сетевой практической поддержки маркетинга образования. Сотрудничество образовательных организаций может выражаться: в создании межведомственного центра по разработке оргструктур, систем планирования, обеспечения и организации работы по подготовке кадров, определения и разработки ведущих проблемных направлений маркетинга в образовательном пространстве образовательных организаций; в организации совместных предприятий, международных фондов, хозрасчетных центров, консультационных служб, малых предприятий и ассоциаций.

Формой сотрудничества и взаимодействия образовательных структур и субъектов рынка, заинтересованных в предоставлении соответствующего реалиям образовательного продукта, может являться кластер - как фактор конкурентоспособности. Образовательный кластер - это система географически соседствующих взаимосвязанных образовательных учреждений и компаний различных организационно-правовых форм (образовательные заведения, органы государственного управления, бизнес, инфраструктурные компании), функционирующих в образовательной сфере на определенной территории (город, регион) и взаимодополняющих друг друга, тем самым определяя образ и уровень «образованности» человека с целью формирования определенного экономического и социального эффекта в обществе.

Разработка образовательного продукта (образовательных программ) является важным этапом процесса образования. Представители бизнеса, заинтересованные в компетентности будущих специалистов, могут принять непосредственное участие в этом процессе за счет эффективного взаимодействия с учреждениями разных уровней образования: дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского. Результат данного взаимодействия видится исследователями во внедрении образовательных программ с учетом требований потенциальных работодателей и самих обучающихся. Посредством информационных технологий рекомендации заинтересованных лиц, учтенные при формировании промежуточного образовательного продукта, позволят определить направления совершенствования образования на основе существующих учебно-методических рекомендаций и стандартов. Формирование подобного рода партнерства позволит построить оптимальную траекторию обучения учебных групп и отдельных обучающихся [3].

Сотрудничество организаций предполагает применение технологии кросс-маркетинга - перекрестного продвижения образовательного продукта или услуги, позволяющая привлекать потребителей по нескольким направлениям одновременно, когда несколько образовательных организаций реализуют совместные программы, направленные на: стимулирование сбыта; расширение своего рынка образовательных продуктов и услуг; обеспечение более широкого признания, положительного имиджа в более широких кругах общественности; увеличение компетентности собственного персонала, заимствуя опыт и идеи относительно организации обучения, учебных планов, методов обучения и др.

Технология Трейд-маркетинга – это комплекс маркетинговых коммуникаций, направленных на то, чтобы обеспечить максимальную вероятность совершения покупки. Он

включает стимулирование сбыта, мерчандайзинг (комплекс маркетинговых мероприятий), директ-мейл (прямые почтовые рассылки), POS-материалы (место продажи), выставки и др.

Также используются мобильные маркетинговые технологии -интерактивный маркетинговый инструмент коммуникаций, использующий в целях стимулирования продвижения и распространения образовательных продуктов и услуг программы лояльности, конкурсы, голосования, обратную связь, информирование потребителей, мгновенное поощрение участников, задействуя при этом мобильный телефон, смартфон или карманный портативный компьютер.

Интернет-технологии предназначены для увеличения объемов продаж в глобальном масштабе, используя для обмена информацией между организациями и потребителями Web-приложения, почтовые программы, сетевые конференции и чаты, что позволяет немедленно передавать оперативную информацию на далекие расстояния потенциальным потребителям продуктов и услуг образовательной организации и получить обратную связь; целенаправленно взаимодействовать потребителю с маркетинговой информацией; осуществлять прямую продажу продуктов и услуг в виртуальном пространстве.

Итак, новые условия предоставления образовательных услуг вызвали одновременно и необходимость перестройки всей работы образовательных организаций. К настоящему времени рынок в области образования вплотную подошел к «точке маркетинга», при которой: наращиваемый объем предложения уравновесил доминировавший ранее платежеспособный спрос и стал превосходить его; оформился дифференцированный спрос на образовательные услуги; сложилась развитая инфраструктура рынка образовательных услуг; федеральные и региональные органы власти не в состоянии обеспечить для учреждений образования достаточную материальную поддержку и им приходится обращаться к маркетингу в целях «выживания», например, в рамках развития системы дополнительного образования. В современных условиях рыночной экономики образовательные организации должны создавать службы маркетинга с такими функциями, как: изучения рынков распространения продукции и определения спроса на свои продукты и услуги; анализ требований потребителей к ней; обеспечения конкурентоспособности продуктов и услуг; организация рекламы, продвижения продуктов и услуг. Такая деятельность требует специализированной подготовки кадров, владеющих компетенциями маркетинговой деятельности. Эта деятельность предопределена профессиональными стандартами управленческих кадров в системе образования.

Литература

1. Кларк Б.Р., Тузова А.А. Маркетинг в сфере образовательных услуг. [Электронный ресурс] URL: http://www.e-college.ru/xbooks/xbook150/book/index/index.html?go=part-012*page.htm

2. Панкрухин А. Маркетинг образовательных услуг. М.: - Интерпракс, 1999 г. - 320 с.

3.Фурин А.Г., Ахматов И.И. Понятие «образовательный продукт» общего образования: сущность и особенности формирования в образовательном кластере // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс] URL: www.science-education.ru/108-8717

4. CRM-система. [Электронный ресурс] RL:http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/91/4298/

Павлова Н.П.,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ
mapav1@yandex.ru
Ломтева Е.В.,
ст.преп. ГАОУ ВО МГПУ
elena.shilova.77@yandex.ru

СЕТЕВОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В РАМКАХ ГАОУ ВО МГПУ

Аннотация. В статье говорится о том, что сетевое взаимодействие образовательных учреждений сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждения не только выживать, но и динамично развиваться. Опыт сотрудничества участников сети оказывается востребованным и по причине того, что позволяет проанализировать уровень собственной состоятельности в научно-образовательной деятельности. В статье проведена оценка возможных путей налаживания сетевого взаимодействия в рамках МГПУ.

Ключевые слова: сетевое пространство, сетевое взаимодействие, сетевое обучение, единое культурно-образовательное пространство.

Annotation. The article says that the network interaction of educational institutions today is becoming a modern highly effective innovative technology that allows educational institutions not only to survive, but also to develop dynamically. The experience of cooperation of the network participants is also in demand due to the fact that it allows analyzing the level of self-sufficiency in scientific and educational activities. The article assesses possible ways to establish network interaction within the framework of the Moscow State Pedagogical University.

Key words: network space, network interaction, network training, single cultural and educational space.

Модернизация образовательных процессов в системе образования предполагает перестройку деятельности образовательных учреждений. Состоятельность такой деятельности обеспечивается, прежде всего, сетевым взаимодействием в образовании, а это сложный механизм, благодаря которому происходит вовлечение сразу нескольких организаций в образовательный процесс. Сетевое взаимодействие учреждений образования предполагает особое социальное партнерство. В указанном контексте образовательная сеть определяется как среда, в которой любое образовательное учреждение может взаимодействовать с любым дополнительным образовательным и другим учреждением по вопросам совместной работы: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта и др. [2, с.47]. Объясняется это тем, что в современных условиях быть конкурентоспособным на рынке образования дело непростое, и в связи с этим, помимо аудиторных занятий - «преподаватель-студент» - с целью освоения профессии большое внимание уделяется разнообразным формам сетевого взаимодействия, а именно проведение вебинаров, элективных курсов, форумов, круглых столов, конференций, дискуссий, обмен опытом и обсуждение проблемных вопросов, которые позволяют удовлетворить разнообразные познавательные интересы учащейся молодежи и определить свои профессиональные пристрастия.

Современный вуз по факту своего назначения должен стать локомотивом инновационного развития экономики и социальной сферы, способствовать наращиванию человеческого потенциала. В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов инновационного образования.

В Законе «Об образовании в РФ», статья 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» записано: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. …» [5].

Деятельность организаций, входящих в сеть, регламентируется на основании договора о сотрудничестве и включает совместно разрабатываемые и утверждаемые образовательные программы.

Реализация образовательных программ с применением сетевого обучения и дистанционных образовательных технологий раскрывается в статье 16 Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012. [5].

Переход в статус сетевой для образовательной организации и учреждения в современных условиях является обязательным. Сетевым называется устойчивое, организационно оформленное взаимодействие учреждений и организаций, виртуально и реально, с целью повышения эффективности использования их потенциала. Оптимизация ресурсов и достижение необходимого качества подготовки выпускников, соответствующего требованиям потребителей и заказчиков, являются неотъемлемыми условиями эффективного сетевого взаимодействия в системе начального и среднего профессионального образования [1, 3].

Предметно, сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разработать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использо-ванию ресурсов. При сетевой организации на различных уровнях системы образования наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными.

Вхождение и формирование сетевого пространства мотивированно и тем, что бюджетные и внебюджетные средства, ресурсы целевого финансирования, не позволяют полностью удовлетворять потребности профессионального образования, поэтому без прямого привлечения компетенций и внешних инвестиций не обойтись [1,4].

Система социального партнерства и развитие сетевого взаимодействия с партнерами в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) предусматривает совместную деятельность, нацеленную на обеспечение возможности освоения студентами профессии с использованием ресурсов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также использование ресурсов иных образовательных организаций - социальных партнеров.

Таким образом, студенты ВУЗа за счет сетевого взаимодействия получают возможность воспользоваться наиболее разнообразным спектром образовательных услуг и выстроить индивидуальную траекторию развития. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных, таким образом в сетевое взаимодействие способствует повышению качества образования.

Более конкретно сетевое взаимодействие позволяет: распределять ресурсы при общей задаче деятельности; опираться на инициативу каждого конкретного участника; осуществлять прямой контакт участников друг с другом; выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели; использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника.

Московский городской педагогический университет (МГПУ) имеет богатый положительный опыт сетевого сотрудничества. Партнерами МГПУ являются организации, школы, колледжи, государственные учреждения города Москвы, России (https://www.mgpu.ru/pages/about_partners). Многообразие используемых форм взаимодействия позволяет достичь наивысших результатов.

Одним из эффективных механизмов сетевого обучения в МГПУ является дистанционная поддержка образовательного процесса, которая позволяет создать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности обучения.

Дистанционная поддержка обучения, основным инструментальным средством которой являются образовательные интернет-ресурсы, облегчает решение образовательных проблем благодаря расширению возможностей доступа к научным, научно-методическим, информационно-аналитическим материалам.

Использование компьютерных сетей позволяет проводить обсуждение актуальных проблем обучения и обмениваться опытом посредством сетевого взаимодействия (участие в вебинарах, дискуссионных клубах, интернет-конференциях, форумах и т.п.).

Помимо образовательной деятельности в рамках сетевого взаимодействия на базе МГПУ осуществляются совместные мероприятия, такие как день открытых дверей, проведение дискуссионных площадок, мастер-классов, слетов вожатского актива на различных площадках – Сириус, Селигер. Школьникам и их родителям предоставляется возможность, ближе познакомится с обучением в МГПУ. Осуществить выбор будущей профессии выпускникам школы легче, когда они получают практические представления о то, чем будут заниматься в будущем.

Такая модель сетевого взаимодействия как «ВУЗ-школа», «ВУЗ - летние оздоровительные лагеря», «ВУЗ – Департамент образования» и т.п., расширяет возможность учащихся школ определиться с выбором будущей профессии, а студентам лучше ориентироваться в профессиональной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, для создания эффективного и взаимовыгодного партнерства с социальными институтами (семья, образовательные учреждения, учреждения культуры, здравоохранения, физической культуры и спорта, клубов и центров, правоохранительных органов, общественных организаций, СМИ и т.д.), а так же для достижения высоких результатов в данном направлении важно обеспечить необходимые условия для развития сетевого сотрудничества. Ключевым звеном в данном направлении является разработка перспективной программы сетевого взаимодействия. Целью, которой служит формирование нравственно и физически здоровой, образованной, социально активной личности, способной быстро адаптироваться в изменяющихся условиях общественной жизни, законопослушного гражданина и патриота.

Поставленную цель, возможно, реализовать посредством решения комплекса задач в области воспитания и образования детей и молодежи в контексте единого культурно-образовательного пространства. Перечислим наиболее важные:

- формирование самосознания, ценностного отношения к собственной жизни, потребности в ее проектировании и реализации;
- приобщение к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры [3, с.54].;
- выявление, развитие и реализация природных задатков и творческого потенциала каждого человека;
- формирование общечеловеческих норм гуманистической морали;
- развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения;
- воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие гражданской и социальной ответственности как важнейшей черты личности;
- воспитание положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, развитие потребности в творческом труде;
- воспитание социально значимой целеустремленности, предприимчивости и деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях;

- воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, способности быть хорошим семьянином и жить счастливой жизнью.

Реализация содержания такой программы предполагает комплексный подход, предусматривающий единство и согласованность всех его составных частей, взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса.

Результатом реализации такого рода программ на базе МГПУ должно стать перспективное преобразование социокультурного пространства малого социума, усиление его позитивного влияния на развитие и формирование личности с раннего возраста до момента ее профессионального самоопре-деления, что, в свою очередь, предполагает обогащение содержания, форм, методов взаимодействия учебно-образовательных учреждений с социальной инфраструктурой и создание условий для их плодотворного сотрудничества.

Литература

1. Аршинов В.И., Данилов Ю.А., Тарасенко В.В. Методология сетевого мышления: феномен самоорганизации. http://www.iph.ras.ru/~mifs/rus/adtmet.htm

2. Баянов К.Р. Виртуализация социокультурного пространства. Философия и культура. 2010. № 6. С. 46-51.

3. Ломтева Е.В. Организация взаимодействия педагогов и родителей по осуществлению патриотического воспитания дошкольников // Новая наука: теоретический и практический взгляд: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (14 февраля 2016 г., г. Нижний Новгород.)/в 3 ч. Ч.2 – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2016. – С.53-56.

4. Павлова Н.П. Модернизация системы высшего профессионального образования в России в эпоху глобализма // Актуальные вопросы антикризисной политики: теория, история, современность / Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Отв. ред. И.В. Турицын. 2016. С. 216-222.

5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года. Режим доступа: http://zakon-ob-obrazovanii.ru – Статья 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ».

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Шахманова А.Ш.,
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ
1377803@rambler.ru

ВОСПИТАНИЕ СИРОТ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В статье представлен исторический обзор проблемы преодоления сиротства в России, анализ подходов к ее решению, сложившихся до Октябрьской революции 1917 года.

Ключевые слова: сиротство, приют, воспитательный дом, ребенок-сирота.

GAOU VO "Moscow City Pedagogical University", Moscow, Russia (129226, Moscow, Agricultural Passage, 4) e-mail: 1377803@rambler.ru

The article presents a historical overview of the problem of overcoming orphanhood in Russia, an analysis of the approaches to its solution that developed before the October Revolution of 1917.

Key words: orphanhood, orphanage, an educational home, an orphan child.

Сиротство – социальное явление, имеющее глубокие корни. На разных исторических этапах в разных этнокультурах предпринимались попытки решения данной проблемы, с той или иной степенью успешности. В этой связи представляется интересным анализ исторического опыта накопленного в данном направлении. В рамках данной статьи, мы хотим остановиться на опыте решения проблемы сиротства в дореволюционной России. Нам представляется, что это будет полезным, с точки зрения осмысления тех проблем сиротства с которыми страна сталкивается сегодня.

На ранних этапах цивилизационного развития ребенок, оставшийся без родителей, был либо обречен на смерть, или, в тех случаях, когда его призрела какая-то семья, становился в ней рабом. Нередким явлением было детоубийство.

На защиту сирот первой встала христианская церковь. Уже в начале XVII века в царствование царя Михаила Федоровича стали создаваться воспитательные дома в ведении Патриаршего приказа. Основной задачей данных домов было накормить ребенка, не дать ему умереть от голода и холода. Ни о каком воспитании сирот, как таковом, речь не шла. К тому же, таких домов на территории России было очень мало.

В эпоху правления Петра I стало уделяться большое внимание созданию сиротских приютов. В Москве и других городах, возле церковных оград устраивались специальные госпитали, в которые, согласно, изданному царем указу, незаконнорожденных младенцев «в непристойные места не отметывали», а приносили к этим госпиталям и клали в специальное окно, которое было устроено так, чтобы скрыть лицо приносящего, «дабы избежать позора и осуждения». Практически это были предшественники современных «беби-боксов». На содержание сиротских приютов Петр I разрешил использовать доходы некоторых монастырских вотчин. Однако после окончания правления Петра I, воспитательные дома стали закрываться один за другим.

Вновь открываться воспитательные дома начали в период правления Екатерины II. В это время появилось два воспитательных дома в Москве (1764г.) и Петербурге (1770г.). Содержание этих домов осуществлялось не за счет государственной казны, а за счет пожертвований благотворителей, которым за это предоставлялись некоторые привилегии. Помимо того были предусмотрены дополнительные источники доходов, н.п., было решено учредить сохранную и ссудную казны, которые «были довольно прибыльны и давали возможность жить не бедствуя». Воспитательным домам были предоставлены большие привилегии: они получили статус самостоятельного ведомства, были освобождены от пошлин при заключении контрактов. Им было дано право покупать и продавать земли, деревни, дома, заводить фабрики и заводы, устраивать лотереи и получать четвертую часть доходов от театров, общественных балов и всякого рода игр на деньги. Только Санкт-

Петербургский воспитательный дом имел в своем ведении 100 школ; учительскую семинарию при самом доме на 42 воспитанника; женское училище, готовящее к поступлению в училища фельдшериц и нянь.

Большие привилегии были предоставлены воспитанникам этих учреждений. Все они и их потомки навсегда оставались вольными. Если воспитанник женился на крепостной, то его жена становилась свободной; если питомица выходила замуж за крепостного, то она лично все равно оставалась вольною. У воспитанников было право покупать себе дома, лавки, создавать фабрики и заводы, заниматься промыслами и вступать в купечество.

Работа воспитательных домов строилась в соответствии с «Генеральным планом императорского воспитательного дома», составленным видным деятелем просвещения России И. И. Бецким (1704-1795).

И.И. Бецкой разработал устав и рекомендации по воспитанию детей – сирот. Он был сторонником изоляции детей-сирот от общества, отрицательно относился к систематическому общему образованию воспитанников, отдавая предпочтение их практической подготовке к жизни (овладение ремеслами), проповедовал религиозное воспитание. Им были высказаны интересные идеи, касающиеся физического воспитания детей-сирот, центральное место в которых занимали вопросы санитарно-гигиенического воспитания.

На выпускников воспитательных домов возлагались большие надежды. Из подкидышей и сирот хотели воспитать людей нового типа «третьего чина», которые были очень нужны России.

Однако воспитывать детей по программе И.И. Бецкого не представлялось возможным. Большая скученность детей, плохой уход, недостаток кормилиц приводили к высокой смертности воспитанников.

В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона приведены статистические данные, свидетельствующие о том, что в Московском и Санкт-Петербургском воспитательных домах, из каждых 100 детей, до 20-летнего возраста доживали 10 – 13 человек, смертность детей достигала 90% [46, 275 с.]. После проведения официального расследования сложившейся ситуации, выяснилось, что порядка 50% детей находящихся на содержании в воспитательных домах являются законнорожденными, имеющими родителей.

В связи с этим было предпринято решение ограничить прием детей в воспитательные дома. 18 декабря 1890 г., в соответствии с временными правилами о приеме младенцев в Московский и Санкт-Петербургский воспитательные дома, было решено отказаться от системы тайного и беспрепятственного приема детей, которая существовала до того, и перейти к приему с предоставлением документов. При приеме ребенка были необходимы такие документы как: метрическая выписка о рождении и крещении; вид на жительство лица, принесшего ребенка. При этом должен быть сделан взнос на содержание ребенка в сумме не менее 10 рублей. При необходимости соблюдения тайны допускалось принятие ребенка без документов, но в этом случае возрастала плата за ребенка. В соответствии с новыми правилами, дети принимались на призрение и временное кормление в возрасте не менее одного года.

Стали поощряться новые формы призрения детей, такие как материнское вскармливание детей, в воспитательном доме или на дому с выдачей матери денежного пособия. При недостатке кормилиц воспитательный дом мог потребовать, что бы мать сама кормила грудью своего ребенка. При отказе без уважительных причин ей отказывали в приеме ребенка. Если мать, кормящая своего ребенка высказывала желание продолжить кормление у себя на дому и оставить ребенка на своем попечении, то ей малыша возвращали и оказывали материальную помощь на протяжении двух лет. В Москве эта помощь составляла на протяжении первого года 25 копеек в день, а второго – 17 копеек в день. В Петербурге на протяжении первого года выплачивали 30 копеек в день, а второго – 20

копеек. Через два года помощь прекращалась, если мать во время вскармливания дурно содержала ребенка или не нуждалась в помощи.

Такая практика существовала начиная с 1882 года и принесла очень хорошие результаты, позволив значительно снизить детскую смертность (с 1 июля 1882 по 1 января 1891года из 5885 детей Петербургского воспитательного дома умерло 408 детей (6, 9%)).

Чтобы улучшить ситуацию, было принято решение передать часть воспитанников на содержание в деревенские семьи. Это позволило разгрузить воспитательные дома и, как следствие, смертность в них несколько снизилась. Окрепшие воспитанники передавались на воспитание в деревни, где они за умеренную плату содержались до 15 лет в крестьянских семьях. С 15 до 21 года ребенок жил в крестьянской семье бесплатно. Для наблюдения за содержанием детей в деревнях все они были разделены на 16 округов, расположенных возле железных дорог, идущих из Москвы и Санкт-Петербурга в губернии. В округах обязательно должны были быть врачи, которые по возможности ежемесячно должны были навещать воспитанников.

Однако чрезмерная централизация работы с сиротами приводила к скоплению основной массы сирот в столицах и слабому развитию системы призрения в российских губерниях. В Московский и Санкт-Петербургский воспитательные дома детей везли даже из провинций. Согласно закону 1828 года Министерство внутренних дел не разрешало земствам содержать заведения статуса воспитательных домов, но нужда заставляла открывать такие дома на средства, преимущественно, частных благотворителей. Этих средств не хватало, многие дети умирали. В 1828 г. устройство воспитательных домов было запрещено. Там где дома уже существовали, был запрещен прием младенцев, кроме исключительных случаев (например, полиция приносила найденного на улице брошенного ребенка).

В 30-40 е гг. Х1Х века в России активно стали открываться приюты для сирот. Большой вклад в их становление внес В. Ф. Одоевский. Возглавляя Комитет Главного попечительства детских приютов (с 1838 по 1842гг.) В.Ф. Одоевский проявил себя как талантливый педагог, руководитель и организатор. Педагогические взгляды В. Ф. Одоевского изложены в пособиях и учебниках для детских приютов («Положение о детских приютах», «Наказ лицам, непосредственно заведывающим детскими приютами» и др.).

В.Ф. Одоевский расширил понятие «приют», введя в него воспитательное и образовательное содержание. Он стремился сделать приюты не только учреждениями, в которых дети получают питание, уход и надзор, а воспитательными учреждениями для безнадзорных детей, как в городе, так и в условиях сельской местности. Им сформулированы основные функции детских приютов: доставлять убежище бедным детям, оставшимся без надзора родителей; внушать детям «чувства доброй нравственности»; приучать детей к порядку и опрятности, развивая их умственные способности; дать элементарные знания.

Наряду с Комитетом Главного попечительства, ряд приютов находился в ведении Министерства Внутренних Дел, Духовного и Военного ведомств.

В 1796 году в связи с учреждением Ведомства императрицы Марии, большинство детских приютов, наряду с другими учебно-воспитательными учреждениями (пансионатами, институтами благородных девиц, профессиональными школами, училищами) перешло в его подчинение.

Большой вклад в решение проблемы призрения сирот внес Е.О. Гугель. В 1837 году был утвержден, составленный Е.О. Гугелем, план учреждения при Гатчинском воспитательном доме. Этот план предлагал определенную систему работы с детьми-сиротами и решал не только социальные задачи, но и задачи личностного развития воспитанников. Большое внимание предлагалось уделять детским играм, чтению художественной литературы, обучению письму, грамоте, счету. Предлагалось широко использовать наглядность, особенно при изучении объектов и явлений природы. Впоследствии, работу, проделанную Е.О. Гугелем, очень высоко оценил К. Д. Ушинский.

В Х1Х в. приюты получили широкое распространение в России. Однако в целом, попытки решить проблему воспитания детей-сирот не давали ощутимых результатов.

Вопиющие недостатки в организации воспитательной работы, высокая смертность детей, палочная дисциплина, отсутствие учета индивидуальности и активности ребенка способствовали тому, что приюты признавались устаревшим типом воспитательных учреждений для детей-сирот, не отвечавшим потребностям воспитания детей. Их деятельность подвергалась серьезной критике.

В конце Х1Х – начале ХХ вв. в России начались поиски новых форм воспитания детей-сирот. Активно стали возникать различного рода учреждения для преодоления беспризорности: детские убежища, артели, корабли-приюты, ночлежки для детей, сиротские отделения при военных учебных заведениях. В конце XIX в. стали открываться воспитательные учреждения для сельских детей.

Резко изменилась ситуация в начале XX века. Первая мировая война, революции (февральская и октябрьская) и кровопролитная гражданская война спровоцировали колоссальный всплеск сиротства в стране. Если накануне Первой мировой войны в России насчитывалось около двух миллионов беспризорных детей и подростков, из которых 37 761 ребенок воспитывались в 896 сиротских учреждениях (в том числе 265 в сельской местности), то в условиях войны ситуация резко ухудшилась. Этому способствовали не только военные потери, но и нарастающая дезорганизация хозяйства и управления российской империи, обострение социальных противоречий. Усугубляло положение то, что деятельность многочисленных организаций (государственных и общественных) и частных лиц, занимающихся призрением сирот, не была скоординирована и поэтому прозвучавший в 1916 году на одном из Городских съездов призыв: «Все беспризорные дети подлежат обязательному попечению со стороны государства» так и не был реализован.

После свержения самодержавия Временное правительство предприняло попытку реформировать прежнюю модель социальной помощи нуждающимся (сам термин «социальная помощь» появляется на страницах российской печати именно в это время).

С этой целью в мае 1917 года было образовано Министерство государственного призрения, на которое возлагались функции поддержания и улучшения положения сирот в стране; координации деятельности разных институтов и частных лиц, осуществляющих эту работу на местах.

Осенью 1917 года в состав Министерства государственного призрения были переданы Ведомство учреждений императрицы Марии; Совет Человеколюбивого общества; Канцелярия Верховного совета по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненных и павших воинов; Попечительство о трудовой помощи; Романовский комитет; Алексеевский комитет; Совет детских приютов и другие ведомства, занимающиеся проблемами сирот. В структуре министерства предусматривалось создание особого Управления по делам детского призрения, которое включало отделы:

- охраны материнства и младенчества;
- призрения малолетних детей
- средних учебно-воспитательных заведений.

В силу ряда причин (падение дисциплины, нехватка персонала, объективная ситуация сложившаяся в стране и др.) деятельность Министерства государственного призрения, как и других органов государственного управления, была дезорганизована и сводилась к разработке различных проектов, которые не имели законченного характера.

События Октябрьской революции и последовавшей вскоре Гражданской войны привели ситуацию с детским сиротством и беспризорностью на грань катастрофы. В результате военных действий и голода число беспризорных детей к началу 20-х годов достигло 4, 5 млн. человек. Большая часть детских учреждений была закрыта, и массы детей, содержавшихся в них на государственный и общественный счет, оказались на улице.

Флегонтова Н.П.,
ГАОУ ВО МГПУ
flegntva@rambler.ru

ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ Я.А. КОМЕНСКОГО

В статье представлен историко-педагогический анализ первой программы образования детей до школы, отраженной в работе Я.А. Коменского «Материнская школа». Выделены принципы составления программы обучения маленьких детей, охарактеризованы методы и приемы нравственного воспитания, содержание подготовки к школе, указывается значение и место игры и игрушки в образовании ребенка, соответствующее уровню развития дошкольной педагогики XVII в.

Ключевые слова: семейное воспитание, материнская школа, содержание обучения, дидактические принципы, подготовка к школе родного языка.

The article presents the historical and pedagogical analysis of the first program of children's pre-school education, reflected in the work of John Amos Comenius "Parent School". They noticed the principles of forming a program for teaching small children, characterized the methods and functions of moral upbringing, the content of preparation for school, they specified the meaning and place of play and toys in the education of the child, corresponding to the level of development of pre-school pedagogy of the XVII century.

Keywords: the family education, the parent school, the content of teaching, didactic principles, preparation for the school of the native language.

Первые программы образования детей до начала школьного обучения, как перечень задач, целенаправленно решаемых взрослыми, появились в XVII-XVIII вв. Педагогами Нового времени на основе критического осмысления современного опыта семейного воспитания детей были разработаны первые программы развития ребенка в условиях семьи. Особенностью этих программ является то, что они включают не только перечень знаний и умений, которыми дети могут овладеть в возрасте до начала школьного обучения, но и содержат указания родителям на те методы и приемы, которые будут наиболее эффективными при овладении детьми предложенным содержанием. Все это позволяет определить данные программы как первые программно-методические разработки в дошкольной педагогике.

Одна из первых программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста разработана великим чешским педагогом, стоявшим у истоков дошкольной педагогики – Я. А. Коменским (1592 – 1670). Среди педагогических трудов Коменского значительное место занимает работа «Материнская школа», в которой отражены его взгляды на своеобразие и особенности детей дошкольного возраста, обозначены задачи их воспитания и обучения. Первоначально это была самостоятельная работа, которая позднее стала главой основного педагогического труда Коменского «Великая дидактика». Этим подчеркивается значение дошкольного детства и его преемственность с последующими ступенями образования в общей педагогической системе, созданной великим педагогом.

Воспитание детей до 6 лет Коменский видит как домашнее воспитание, когда мать является первой наставницей и воспитательницей ребенка. Для этого периода он определяет соответствующую школу – материнскую, которая должна быть в каждом доме. Следуя принципу природосообразности воспитания, в соответствии с которым человек является частью природы и развивается по ее законам, Коменский сравнивает материнскую школу с прекрасной весной, а шестилетних детей – с молодыми деревцами, тщательно посаженными, укоренившимися и начинающими пускать веточки. То, насколько первый период жизни человека будет успешным, зависит от родителей, они должны стать для детей примером разумной и нравственной жизни.

Необходимость специальной программы для материнской школы обосновывается Коменским тем значением, который имеет этот период для всей последующей жизни человека. Только то, что ребенок усваивает, «впитывает» в раннем возрасте является прочным и навсегда остается в человеке. Поэтому упускать этот период нельзя, родители должны использовать его для подготовки ребенка к жизни.

Главной ценностью в разработанной им программе материнской школы является указание родителям на важность гуманного отношения к маленькому ребенку. Родители должны относится к детям как к «драгоценнейшему дару Божию», как к бесценному сокровищу. Он писал, «что для родителей дети должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни…» [1]. Они для родителей – бессмертное наследие, часть их сущности, и их следует любить не меньше, чем самих себя.

В программу материнской школы Я.А.Коменский включает характеристику детей до шести лет, указывая на те особенности возраста, которые взрослые должны учитывать в процессе их воспитания и обучения. Это хрупкость маленьких детей, их восприимчивость, склонность к подражанию, стремление к движению, потребность в играх и развлечениях. Коменский призывал взрослых быть внимательными к детскому поведению, проявлять разумную снисходительность к их незрелости и поощрять то, что может быть полезно для их развития. Советы родителям в программе материнской школы проникнуты любовью к маленьким детям, верой в их чистоту и высокое предназначение – быть человеком.

Задачи воспитания детей в программе материнской школы изложены в определенной последовательности, которая соответствует важности развития тех или иных качеств. По мнению Коменского, достижение каких-либо целей в воспитании детей возможно лишь при условии заботы и укреплении родителями здоровья ребенка. Поэтому первой задачей материнской школы является физическое развитие ребенка.

Укрепление здоровья. Беречь здоровье младенца мать должна начинать еще до его рождения заботой о себе, стремясь к благочестивости и умеренности, душевному спокойствию и активности. После рождения ребенка Коменский советует матерям быть кормилицами своих детей, не следуя «вредному» обычаю вскармливания их чужими женщинами. Его рекомендации об укреплении здоровья детей относятся к организации питания и режима, развитию движений тела и рук. Но особенно интересными в этом разделе выглядят указания родителям заботиться о настроении ребенка, поддерживать его хороший настрой играми и развлечениями. Веселое настроение – половина здоровья, считает Коменский.

Воспитание и обучение. Содержание образования ребенка в первые шесть лет жизни определяется троякой целью воспитания юношества: религиозное воспитание (вера и благочестие), нравственное воспитание (добрые нравы), развитие ума посредством понимания вещей, овладения искусством речи и физического труда (знание языков и наук). В материнской школе, по сравнению с последующими ступенями образования, должны упражняться преимущественно внешние чувства детей, чтобы они научились распознавать окружающие их предметы и правильно обращаться с ними. Все, что дети узнают в этот период должно быть преподнесено им родителями в общих и элементарных чертах, чтобы позднее, в других школах изучалось более подробно.

Особенно ценным в программе материнской школы является то, что знания и умения, которыми должны овладеть дети, изложены с указаниями на определенную последовательность в их овладении на каждом году жизни ребенка, начиная с первого года и до шести лет. Попытка отбора содержания образования с учетом возраста впервые сделана именно в программе материнской школы. Кроме этого, Коменский определяет те методы и приемы, которые будут наиболее эффективными при овладении детьми тем или иным содержанием, дает рекомендации родителям по их применению.

Вера и благочестие. В этой части программы Коменский четко определяет тот объем знаний, которым может овладеть ребенок до шести лет. Это знание о том, что Бог существует, он везде присутствует; его следует бояться и любить; грешников он наказывает,

а добродетельным людям дарует все (пищу, питье, одежду). В качестве методов религиозного воспитания названы благочестивые упражнения и разумные наставления. Так, во время молитв и богослужений (и дома, и в церкви) нужно приучать детей к молчанию, не позволять им бегать, кричать и шуметь, потому что людей строптивых Бог наказывает.

Добрые нравы. Этот раздел включает перечень добродетелей, основы которых могут быть заложены родителями в первые шесть лет жизни. В главе «Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях» Коменский подробно описывает каждое качество, не только показывая его значение для воспитания здорового и добродетельного ребенка, но и указывая в каком возрасте это качество можно начинать формировать. Например, к основам гигиены (опрятность) можно приучать уже на первом году жизни. Воспитание такого качества как терпение можно начинать уже с конца первого года жизни, а на втором году не позволять проявлять гнев, злость, упрямство, переключая внимание ребенка на другой предмет, не обращая внимания на его плач, убрать то, из-за чего он плачет. А в некоторых случаях, если ребенок ведет себя дерзко, следует крикнуть на него и, может быть, наказать. К такому воспитательному приему, как отмечает Коменский, двухлетний ребенок достаточно созрел.

Основными методами воспитания добрых нравов являются: пример взрослых (*образец добродетели*), пояснение как нужно поступать, что делать или говорить в определенных ситуациях (*своевременное и разумное наставление*), упражнение в соответствующих поступках, а также *умеренная дисциплина*. Наиболее эффективным методом нравственного воспитания, по мнению Коменского, является пример родителей. Хороший пример взрослых и врожденное детское стремление подражать им – вот основа нравственности. Поэтому в условиях домашнего воспитания взрослые должны быть внимательны к своим высказываниям и поступкам. Если их пример будет нравственным, тогда не нужно будет много слов при воспитании добрых нравов. Примером, разумной похвалой и порицанием можно достигнуть многого в воспитании детей, считает Коменский. При том, что педагогическая система Коменского глубоко гуманна по отношению к детям, тем не менее, среди методов воздействия он допускает применение наказаний (*окрик, порицание, увещевание, угроза, физическое наказание*), которые необходимы в случаях «неприличного» поведения ребенка.

Знание языков и наук. Программа материнской школы в этом разделе предусматривает развитие ума, речи и овладение детьми умениями действовать. Для этого дети должны овладеть полезными науками (искусствами), которые Коменский делит на три «разряда»: науки, способствующие познанию (*физика, оптика, астрономия, география, хронология, история, экономика, политика*); науки, способствующие развитию действий (*диалектика, арифметика, геометрия, музыка, ручные труды и физические упражнения*), и науки, развивающие умение говорить (*грамматика, риторика и поэтика*). В этом перечне легко просматривается принцип энциклопедичности знаний, сторонником которого был Коменский. Знать все обо всем – вот то правило, которому он следует при отборе содержания знаний для образованного человека. Понятно, что в период до шести лет познание этих наук только начинается, поэтому Коменский пишет о началах географии, первых зачатках хронологии, основах оптики и т.д.

При приобщении детей к наукам родителям нужно помнить: не все дети обладают одинаковыми способностями; четкого распределения материала по годам или месяцам сделать невозможно, поэтому нужно быть внимательными к ребенку, чтобы не перегрузить его. Все науки должны преподноситься детям лишь в общих и элементарных чертах, усваиваться ими максимально легко через игру и развлечения. Таким образом, в программе материнской школы Коменский заложил начало некоторым дидактическим принципам, в соответствии с которыми нужно обучать ребенка-дошкольника. Это принципы индивидуального подхода в обучении, постепенности и доступности изучаемого материала, движение в познании от известного к неизвестному, легкости и прочности усвоения первоначальных знаний.

Полагая, что дети могут быть более или менее способными, в программе материнской школы Коменский выстраивает некоторую последовательность в овладении знаниями. Отбор знаний для дошкольников произведен по принципу концентричности: вначале ребенок воспринимает и осознает то, что находится в ближайшем окружении и связано с удовлетворением его первых потребностей. По мере взросления и расширения пространства, которое им постепенно осваивается, круг представлений увеличивается. При этом важно отметить, что в содержание знаний для детей до шести лет Коменский включает преимущественно то, что ребенок может узнать и освоить непосредственно путем прямого взаимодействия с предметами, людьми, наблюдений за явлениями. В этом случае знания являются продуктом собственной практики ребенка, составляют его личный опыт, поэтому усваиваются легко и запоминаются прочно. Это положение относится к наукам, познание которых может происходить таким образом.

Однако в содержание образования детей включены знания из таких наук, которые не могут быть познаны непосредственным путем. Например, политика, включающая знание государственных должностей: консула (бюргермейстера), сенатора, судьи (претора), начальника; общественных собраний (совет, совещание). Коменский отмечает, что дети могут слышать эти слова, но не могут знать этих людей и, это главное, то, какие обязанности они выполняют. Внимательное чтение этого раздела позволяет увидеть, что в содержании знаний о политике он выделяет не столько государственные и общественные должности, сколько понимание детьми необходимости подчиняться, почитать и уважать родителей и старших. Это Коменский называет познанием элементов политического разговора, полагая, что повиновение старшим, например, по должности, это то, что требуется во взрослой жизни. Политические знания по Коменскому также включают овладение детьми умениями распознавать эмоциональные состояния взрослых и адекватно на них реагировать. Так дети должны по выражению лица и жестам взрослых понимать, когда с ними шутят, а когда говорят серьезно, в этом случае они будут действовать сообразно ситуации – то есть разумно.

Начало ремесел и игра. Домашнее воспитание, организованное по программе материнской школы, должно способствовать воспитанию деятельных детей. Коменский подчеркивает такую особенность детей как потребность в движении и активном преобразовании окружающего, свойственную природе дошкольников, поэтому в программе материнской школы выделяет те формы, в которых возможно ее проявление в условиях домашнего воспитания. На первом месте это труд. Содержание «начала ремесел» (труда) включено им в разряд наук, способствующих развитию действий. Дети могут научиться тому, что им так нравится: рубить, колоть, сечь, строить, располагать, связывать, развязывать, сваливать в кучу, разваливать. «За что бы ребенок не взялся, - отмечает Коменский, - не только не нужно ему мешать, но и нужно помогать с тем, чтобы все, что делается, делалось разумно и подготовляло дорогу к дальнейшим серьезным трудам» [1]. Особенно важным периодом для развития ребенка в труде он считает период с трех до шести лет, который должен быть заполнен ручным трудом и строительными работами. Родителям необходимо предоставить детям все, чем они могут действовать. Для безопасности можно заменить настоящие орудия труда игрушечными: оловянные ножи, деревянные мячи, плуги, коляски, салазки, мельницы и пр. С ними дети будут строить дома, возводить стены из глины, опилок, дерева, камней и пр.

Детский труд близок к игре, эта особенность дошкольного возраста замечена им и в поощрении игр детей родителями Коменский видит еще одну их обязанность. Детям нельзя мешать играть, им нужно помогать, играя с ними. Игра в программе материнской школы Коменского еще не занимает того места и значения в развитии ребенка, которое ей отводили педагоги более поздних периодов. Однако он часто упоминает игру как средство, облегчающее ребенку познание. Так при обучении арифметике рекомендует родителям поиграть с детьми в «чет-нечет»: они легко поймут и научатся различать четные и нечетные числа. Также эффективна игра в усвоении назначения предметов и знакомства с животными,

когда родители дадут детям игрушечные столы, стулья, кружки, кастрюльки, лошадок, коров, овечек, колясочки. Игра с такими игрушками, по выражению Коменского, содействует пониманию вещей. Играя с детьми, можно упражнять их речь. Кроме этого, игра в материнской школе важна для развития движений детей, когда они бегают, догоняют, преследуют друг друга. В целом, значение игры в развитии ребенка-дошкольника в программе материнской школы отражено так: игра развивает «… в теле здоровье, в уме – живость, а во всех членах – подвижность» [1].

Помимо труда и игры программа материнской школы предусматривает еще один вид детской деятельности – это общение со сверстниками. Коменский советует родителям не просто разрешать, но даже способствовать тому, чтобы ребенок ежедневно общался с другими детьми. Общение со сверстниками необходимо для развития ребенка, когда, как полагает Коменский, равенство с другими в возрасте, интересах, успехах, привычках делает их свободными. Дети не испытывают никакого стеснения, общение друг с другом приносит им радость. Совместные игры и забавы, рассказы друг другу о чем-то, свободные вопросы и ответы – все это способствует взаимному развитию. В то же время родители должны внимательно следить за детским обществом, с которым общается ребенок, чтобы избежать плохого влияния, которое может принести не только пользу.

Подготовка к школе родного языка. Основы знаний, заложенные в материнской школе, и приобретенные детьми умения должны развиваться и углубляться на следующем этапе обучения – в школе родного языка. Поэтому родителям следует уделять внимание подготовке детей к школе. Этому вопросу Коменский посвящает главу «Каким образом родители должны готовить своих детей к школе». Начало обучения в школе родного языка определяется возрастом ребенка (шесть лет) и тем, насколько он готов к этому. Он советует родителям обратить внимание на то, что может стать основанием или увеличения, или уменьшения возраста начала школьного обучения. Это три признака: ребенок знает то, что предусматривало домашнее обучение; он внимателен, умеет размышлять, делать умозаключения; проявляет интерес к знаниям. Готовность ребенка к школе, таким образом, это результат усилий родителей в первые шесть лет жизни. Причем домашнее обучение происходит незаметно, как бы путем игры, сообразуясь с особенностями ребенка-дошкольника. Однако на шестом году жизни – то есть в преддверии начала обучения в школе родного языка, родители целенаправленно должны развивать еще один «признак» (предпосылку) – это интерес к школе и учителю. Коменский советует родителям рассказывать детям, какое это прекрасное дело посещать школу, что учение это приятная забава, обещать им подарки, если они захотят в школу, принести какой-нибудь подарок от учителя (дощечку для письма, флакончик чернил), хвалить его и даже называть учителя родственником. Главное, чтобы ребенок не боялся школы, чтобы у него не было страха перед учителем, наоборот – он проявлял бы желание пойти туда учиться. Эти немудреные советы родителям должны помочь им преодолеть страх ребенка перед школой и облегчить его привыкание к ней.

Программа развития, воспитания и обучения ребенка в материнской школе является частью целостной педагогической системы, разработанной Коменским. Программа материнской школы основана на фундаменте веры с учетом достижений науки и педагогического опыта того времени и, как первая программа образования детей до шести лет, является определенной ценностью для истории дошкольной педагогики.

Литература

1. Коменский, Я. А. Материнская школа / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1947. URL: http://krotov. info/library/11_k/om/ensky_01. htm (дата обращения: 17. 12. 2016).

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Антонова Н.Н.,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ,
n73@mail.ru

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты организации дистанционного обучения, анализируются его положительные и отрицательные стороны, даются отдельные рекомендации по улучшению качества дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технология, форма организации обучения.

Дистанционное обучение – относительно новая технология для педагогических вузов нашей страны, однако для мирового образовательного пространства дистанционное обучение уже давно не является новшеством. Да и в Российской Федерации ещё в 1995 году была принята Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России, согласно которой под дистанционным образованием «понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений. Информационно-образовательная среда ДО представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [2].

Преимущества дистанционного обучения очевидны – это экономичность, возможность работы в удобное время, доступность и др. Однако большинство плюсов могут превратиться и в минусы, пожалуй, кроме одного – экономичности.

Рассмотрим, например, к чему может привести возможность работы в удобное время. Изначально это должно быть удобно всем участникам образовательного процесса – и студентам, и преподавателям. Но как часто получается на практике, удобно только студентам! При той организации дистанционного обучения, что осуществляется в Московском городском педагогическом университете, преподаватель устанавливает срок сдачи той или иной контрольной точки, но студенту вовсе необязательно придерживаться этих сроков! Начав работать в 2016-2017 году в этой системе, автор столкнулся с тем, что из 28 студентов группы вовремя выполняли задания лишь 5-6 человек, у остальных же сдача работ затягивалась на несколько месяцев, а двое студентов пошли ещё дальше, отправив все выполненные работы в ночь накануне зачета. В связи с этим необходимо в обязательном порядке установить крайний срок сдачи работ, иначе данный плюс становится минусом, приводя не только к стрессам у преподавателей, вынужденных ночью проверять присланные работы, но и к снижению качества выполненных работ, поскольку в таких экстремальных условиях выполнить работу на высоком уровне практически невозможно.

Ещё один очевидный плюс, как уже отмечалось выше, доступность. Когда студент, находясь в любой точке страны, да и за рубежом, может обучаться благодаря данной технологии. В первую очередь это будет плюсом для лиц с ограниченными возможностями здоровья, для лиц, проживающих в отдаленных населенных пунктах, а также для тех, кто много работает или занят воспитанием собственных детей. И с этой точки зрения бессмысленно оспаривать преимущество дистанционного обучения, поскольку образовательные потребности этих групп населения могут быть качественно реализованы только в дистанционной форме.

Но если мы посмотрим на контингент обучающихся по дистанционной форме в нашем педагогическом вузе, то обнаружим, что подавляющее большинство – это москвичи, многие из которых не работают в сфере образования! То есть как таковой вопрос доступности для них не стоит! Они могут получать качественное образование, обучаясь и на очной форме, причины же, по которым была выбрана именно такая форма получения образования, иные – удобство работы в свободном режиме и экономичность.

Таким образом, мы опять возвращаемся к такому плюсу, как экономичность. Студентам, не прошедшим на бюджетную форму обучения, дистанционная форма будет самой доступной в связи с ее дешевизной, а также экономически выгодной ещё и тем, что она позволяет совмещать работу в любой сфере с получением высшего образования.

Вузу дистанционное обучение также экономически выгодно – ведь не надо тратиться на оплату проводимых преподавателями лекций, практических занятий, которые присутствуют как в очной, так и в очно-заочной и в заочной форме. Записав и разместив в сети видеолекцию, ее можно эксплуатировать до тех пор, пока не устареет излагаемый преподавателем материал. Проведение вебинаров, чатов и форумов никак в учебной нагрузке преподавателя не отражено, но является тем не менее обязательным – ещё один аспект экономии! Да и набор студентов в группы дистанционного обучения практически не регламентируется.

Но всё-таки, только ли экономическая выгода будет преимуществом дистанционного обучения? Некоторые авторы публикаций на данную тему, отмечают среди положительных особенностей дистанционного обучения такие как более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, интерактивность, высокую эффективность обратной связи, мотивацию и модульность [3].

Сравним эти показатели организации дистанционного обучения с организацией очного обучения в педагогическом вузе на примере Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

Как уже отмечалось выше, более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого отсутствует, поскольку выполненные работы студент вправе отправлять в любое удобное ему время, не соблюдая заявленный педагогом график. Мало того, часто студенты выполняют работы не самостоятельно, а используя чужие наработки. Но это уже скорее относится к аспектам их академической честности. В то же время, разрабатывая Рабочую программу и Фонд оценочных средств по преподаваемой дисциплине, педагог может и должен тщательно спланировать деятельность обучаемого, представив разнообразные виды не только аудиторной, но и внеаудиторной работы (например, подготовка рефератов, презентаций, проведение самоанализа, социологического опроса, рецензирование и аннотирование научных работ, написание эссе и выполнение других творческих заданий). А контролировать выполнение таких работ намного проще при очной или очно-заочной форме.

Максимальная интерактивность и эффективная обратная связь также не будет достоинством только дистанционной формы. Ведь при планировании и организации очного занятия, будь то даже лекция, преподаватель может провести ее в такой форме, как лекция-визуализация или лекция с заранее запланированными ошибками, выполняющую не только информационную, но и стимулирующую, и контрольную функции. А необходимость организации общения студентов и преподавателей в сети интернет, в социальных сетях и по электронной почте, отмечалась автором ещё несколько лет назад [1, с. 293].

Несомненно, высокая эффективность обратной связи при дистанционном обучении может быть достигнута, но для этого необходимо, в частности, сделать обязательным участие студентов в чатах, форумах и вебинарах, поскольку сейчас это носит лишь рекомендательный характер, что позволяет многим студентам игнорировать такие виды занятий.

Мотивация при очной форме организации обучения, на взгляд автора, также будет выше, чем при дистанционной форме, поскольку в противном случае, студенты-дистантники в обязательном порядке работали бы в учебных заведениях, ведь у большинства из них есть

среднее профессиональное педагогическое образование, но этого, к сожалению, не происходит.

Также хочется отметить такую проблему, как слабую подготовку преподавателей к работе в виртуальном пространстве. К сожалению, вуз не организует обязательные курсы повышения квалификации для всех преподавателей, работающих на дистанционной форме обучения. Это приводит к снижению мотивации к работе, ухудшению качества образовательного процесса в целом.

Таким образом, организация дистанционного обучения в педагогическом вузе требует серьезной доработки, ибо до тех пор, пока на первом месте будет стоять лишь одна экономическая выгода, качество такого обучения будет минимальным.

Литература

1. Антонова Н.Н. Некоторые актуальные аспекты самообразования педагога высшей школы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. №5, 2012. – С. 291-293.

2. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://edu.znate.ru/docs/3851/index-6296.html

3. Махмутова М.В. Интеграция традиционной и дистанционной технологий обучения в образовательно среде подготовки специалиста в университете // Электротехнические системы и комплексы. – 2015. - №1(26). [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-traditsionnoy-i-distantsionnoy-tehnologiy-obucheniya-v-obrazovatelnoy-srede-podgotovki-spetsialista-v-universitete

Десяева Н.Д.,
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ
481795@mail.ru

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ

В статье рассматривается проблема показателей вовлеченности обучающихся в познавательные события, ставится задача выявить соотнесенность образовательного события с фактами его обозначения в учебной коммуникации. На основе анализа познавательного дискурса обосновывается целесообразность выделения двух типов коммуникативных маркеров активного участия школьников в познавательном событии: 1) формулировок познавательных задач и учебных гипотез, 2) высказываний участников коммуникации, отражающих познавательный контекст учебной проблемы (последствия решения проблемы и факты, которые непосредственно не включенные в формулировку познавательной задачи). Дано описание содержания, структуры и функции коммуникативных показателей вовлеченности обучающихся в познавательные события, отмечена связь каждого показателя с познавательной активностью обучающихся.

Ключевые слова: учебное общение, познавательное событие, коммуникативные показатели вовлеченности в познавательное событие.

In article the problem of the indicators of an involvement which are trained in informative events is considered the task to reveal correlation of an educational event to the facts of its designation in educational communication is set.

On the basis of the analysis of an informative discourse expediency of allocation of two types of communicative markers of active participation of school students in an informative event locates: 1) formulations of informative tasks and educational hypotheses, 2) statements of the participants of communication reflecting an informative context of an educational problem (consequences of a solution and the facts, which directly not included in the formulation of an

informative task). The description of the contents, structure and function of the communicative indicators of an involvement which are trained in informative events is given communication of each indicator with informative activity of the trained is noted.

Keywords: educational communication, informative event, communicative indicators of an involvement into an informative event.

Известно, что эффективность учебной деятельности школьников в значительной степени определяется их вовлеченностью в данный процесс, что, в свою очередь, связано с восприятием ими этапов учебного взаимодействия как системы событий. В данной статье ставится задача выявить соотнесенность образовательного события с фактами его обозначения в учебной коммуникации. Представляется, что изучение коммуникативной маркированность отношения ребенка к образовательному событию поможет педагогу более объективно оценивать эффективность образовательных событий. В процессе исследования осуществлен анализ единиц учебной коммуникации, зафиксированных в процессе наблюдения за речевым поведением учащихся на уроках русского языка и отраженных в результатах констатирующих срезов коммуникативных умений школьников.

Событийный подход к организации языкового образования является одной из ведущих тенденций развития форм организации образовательного процесса. В основе событийного подхода лежит гуманитаризация образования, один из признаков которой - значимость для субъектов образовательного процесса личного участия и присутствия в образовательных ситуациях, осознанное стремление к участию в образовательном событии [1; 2].

Образовательное событие в современной науке определяется как «способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и внеурочной деятельности" [А. Б. Воронцов, цит. по: 2, с. 42]. Результаты образовательной событийности характеризуются двумя основными признаками: «открытие» (субъект образовательного процесса открывает для себя личностные и предметные смыслы) и «порождение» (субъект образовательного процесса порождает некоторый новый продукт).

Анализ публикаций, посвященных реализации событийного подхода к организации образовательного процесса в школе, показывает, что значимость события для ученика отражается в его речевом поведении: в использовании определенных высказываний, которые касаются сущности события, его отдельных характеристик, собственного участия в событии и под. На данных особенностях коммуникативной реакции ребенка основаны, например, такие приемы событийной педагогики, как феноменологическое описание образовательных событий (описание человеком своих значимых познавательных действий, предполагающее реконструкциию собственного опыта – например, описание собственных действий в подготовке проекта, речевая рефлексия своего участия в подготовке школьного журнала и под.) и сценарная реконструкция события (характеристик последовательности этапов того или иного явления образовательной реальности – например, описание прошедшего конкурса чтецов, праздника русского языка и под.). Однако все рассмотренные источники характеризуют поведение учащихся только как участников внеурочных событий (что, конечно, оправдано значимостью подобных мероприятий для формирования социально-коммуникативной активности школьников). Вместе с тем очевидно, что в структуре образовательного процесса целесообразно рассматривать микрособытия, в переживание которых школьник вовлекается "естественным путем" – это постановка учебных проблем, выдвижение гипотез, проведение анализа учебного материала и под. Подобные микрособытия являются компонентами познавательных макрособытий, которые составляют необходимый компонент системы реализации событийного подхода в образовании. При этом в целом все системные образовательные события объединяются в следующие типы:

1. События в области научно-учебного познания (предметные экскурсии, научно-популярные фильмы и под). Педагог при этом выступает посредником между ребенком и научной областью.
2. События в учебном исследовании (в учебном процессе). Учитель и школьники при этом вовлечены в познавательное сотрудничество.
3. События в сфере социальной коммуникации (выпуски самодеятельных журналов и под.). В данных событиях наблюдаются элементы игрофикации – и педагог, и школьники выступают в новых (непостоянных) ролях.

Анализ познавательных микрособытий показывает, что общие особенности их содержания и структуры связаны со спецификой познавательного процесса, определяющей структуру учебного общения в целом. В процессе учебной коммуникации каждое из микрособытий лежит в основе определенного высказывания: формулировки проблемы, гипотезы и под. Умение школьника использовать единицы учебной коммуникации (строить и понимать подобные высказывания) является показателем его готовности к участию в образовательных микрособытиях. С другой стороны - как показывают наблюдения - именно неготовность формулировать мысль является препятствием к участию в познавательном макрособытии.

Формулировка (или постановка) проблемы занимает особое место в структуре учебного процесса, с ней соотносится динамика познания, она позволяет фиксировать участие субъектов общения в исследовании. Специфическим предметным содержанием таких высказываний являются те или иные проблемы - материал, элементы которого находятся в отношениях противоречия-взаимодействия: они имеют противоположные, взаимоисключающие стороны и вместе с тем находятся во внутреннем единстве. В реальной учебной коммуникации учебные проблемы отражены в формулировках познавательных задач.

Анализ структуры формулировок познавательных задач, представленных в учебной речи, позволяет выделить в них три компонента: 1) формулировки известных положений, 2) введение материала/описание признаков конкретных фактов, 3) вопрос об их противоречивых свойствах. В отдельных формулировках второй и третий компонент представлены в одном предложении («Известно, что глаголы, оканчивающиеся в неопределенной форме на –ять, относятся к первому спряжению. Почему глагол «выстоишь» имеет окончания второго спряжения?» и под.). Таким образом, одна группа материала обычно дана в высказывании на уровне обобщения, другая - на уровне конкретных фактов. Вопрос о свойствах материала второй группы также может быть обобщенным (о свойствах целой группы явлений) или конкретным (вопросом о свойствах конкретных фактов). Владение учением формулировать задачу позволяет школьнику полноправно участвовать в микрособытии «постановка проблемы». Однако вовлечь в него ученика на уровне коммуникативной активности бывает достаточно трудно. Ведущая рольв познавательной коммуникации при этом принадлежит учителю.

Одна из особенностей познавательной задачи как высказывания состоит в том, что она начинает вполне определенный и обязательный дискурс. Вопрос, занимающий центральное место в познании, требует разрешения. Как следствие этого свойства проблемы можно рассматривать постоянную "разбивку" познавательной задачи на подзадачи, которая осуществляется в учебном диалоге или при проблемном изложении материала педагогом, обязательным компонентом которого является гипотеза. Очевидно, что специфика учебной гипотезы как типа высказывания заключается в следующем:

1. В естественных условиях гипотеза является компонентом дискурса, отражающего становление знания. Гипотетические высказывания в условиях обучения продуцируются независимо от ментального результата (они могут не развиваться).
2. Считается, что условие успешности гипотезы как речевого акта - неясность положения дел для самого говорящего. Гипотеза как высказывание со значением ментального

действия включает специальные слова и фразы - показатели гипотетичности (возможно, может быть, вероятно, н а- верно е и под.). Но учитель всегда знает, верна или неверна выдвинутая им гипотеза, основная цель продуцирования им подобных высказываний - формирование ощущения гипотетичности у школьников. При этом, с одной стороны, педагог - популяризатор, "представитель" знания, с другой - знания становятся частью его собственного менталитета (иначе учитель не объясняет, не доказывает, не убеждает, а лишь излагает материал). Поэтому коммуникативное намерение педагога - имитация мыслительного акта гипотезы.

3. Гипотеза используется при объяснении специфического материала. Она формулируется лишь относительно тех знаний, которые в принципе могут быть выведены учеником самостоятельно. Это знания на уровне эмпирических обобщений, выводы относительно свойств конкретных фактов.

Выдвижение гипотез связано с описанием процесса анализа, наблюдения, эксперимента, описание анализа и наблюдения основывается на описании и объяснении фактов. В подобные микрособытия ученики вовлекаются достаточно легко, так как сам процесс анализа позволяет организовать учебную дискуссию с достаточно большим количеством участников.

Анализ речевого поведения школьников в ситуациях постановки учебных проблем и выдвижения гипотез позволяет утверждать, что, вовлеченность учеников в микрособытие маркируется также - кроме владения единицами учебно-научной речи - с помощью некоторых специфических явлений учебного общения. К подобным маркерам целесообразно отнести: а) высказывания участников коммуникации относительно последствий решения проблемы; б) вопрос о фактах, которые непосредственно в формулировку познавательной задачи не включены. Данные явления связаны с тем, что переживание события всегда сопровождается прогнозом следующего события. Следовательно, о вовлеченности ученика можно говорить даже в том случае, если этот прогноз “отрицательный” (например, в процессе решенрия поблемы ученик понимает, что он неправильно анализировал факты и сообщает об этом).

Таким образом, показателем вовлеченности школьника в познавательное событие являются специальные маркеры учебной коммуникации, внимание к которым позволит педагогу регулировать участие в учебном общении каждого субъекта.

Литература

1. Боровская Е.В. Событийный потенциал образа жизни ребенка //«Событийность в образовательной и педагогической деятельности» — Научно-методическая серия «Новые ценности в образовании» / Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. – 145 с., с. 69-75.

2. Волкова, Н.В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н.В. Волкова // Сибирский психологический журнал. № 36 - Томск, 2010. – 105 с. – с. 42-45.

3. Десяева Н.Д. К проблеме содержания обучения будущего учителя начальных классов профессиональной речи: аспект речевого воздействия // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 221-230.

Маринюк А.А.,
д.истор.н, *профессор ГАОУ ВО МГПУ*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрываются вопросы организации взаимодействия педагогического коллектива с семьей воспитанника путем создания собственного портала сетевого взаимодействия на ресурсной базе образовательной организации, используя интерактивную платформу.

Ключевые слова: взаимодействие, открытость информации, информационные технологии, сеть Интернет, организация интерактивностей, VPN, Wordpress, MOODLE.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьей воспитанника дошкольной образовательной организации закреплено стандартом дошкольного образования как одно из важнейших условий формирования образовательной среды дошкольной образовательной организации [1]. Открытость информации о деятельности дошкольной образовательной организации, организации психолого-педагогического просвещения семьи дошкольника является первичной обязанностью администрации и педагогического коллектива организации в силу «Закона об образовании в РФ» [2]. В современных условиях усматривается необходимость построения системы психолого-педагогического взаимодействия между участниками образовательных отношений, используя информационные технологии и сеть Интернет, с реализацией функции мобильности, интерактивности по принципу построения социальной сети. Многие коллективы дошкольных образовательных организаций пытаются организовать взаимодействие посредствам уже имеющихся социальных сетей. Однако такой способ не всегда допустим, ввиду того, что, используя сторонние социальные порталы, невозможно гарантировать безопасность информации и контента участников образовательных отношений, верно распределить роли участников и организовать интерактивность. А также, ограничить участников образовательных отношений от рекламы, которая может не соответствовать контенту и содержанию социальной группы и быть недопустимой для построения педагогических отношений. Для организации интерактивных опросов, конкурсов, тестов, книг и журналов, всегда требуется прямой доступ к базе данных, с правами root в ней, такой доступ не предоставляет ни одна социальная сеть, а это значит, что для организации интерактивностей в психолого-педагогическом просвещении семьи приходится пользоваться сторонними разрозненными, условно бесплатными, или существующими за счет рекламы (не всегда доброкачественными) ресурсами, каждый из которых имеет собственную базу данных. Работа с разрозненными интерактивностями - это самый худший вариант взаимодействия, участникам образовательных отношений приходится переходить от ресурса к ресурсу, проходя регистрацию и авторизацию перед использованием интерактивности ресурса. Данные запрашиваемые у пользователей собственниками сайтов со средствами интерактивности могут быть разнообразны и использоваться недобросовестно. Постоянные изменения условий и требований ресурсов интерактивности их собственниками, усложняют работу по поддерживанию интерактивных средств для психолого-педагогического просвещения субъектов образовательного процесса в работоспособном состоянии.

В сложившихся условиях рекомендацией является создание собственного портала сетевого взаимодействия на ресурсной базе образовательной организации. Развертывание портала образовательной организации начинается с открытия портов необходимых для доступа к серверу извне по протоколам Интернет. Стандартным портом интернет является порт 80 и порт 8080, они должны быть открыты в брандмауэре сети образовательной организации и на сервере. Кроме того для функционирования портала на сервере понадобиться открыть порт smtp и опционально ftp. Если сетевая инфраструктура не

позволяет открытие данных портов, можно использовать «виртуальную частную сеть» VPN [3], многие современные провайдеры предлагают такую услугу, как правило, все нужные порты там уже открыты, и ,самое важное, они предоставляют «белый» статический ip адрес, к которому можно привязать доменное имя. Для комфортного развертывания портала на компьютер, который будет работать в режиме сервера устанавливается Windows Server 2008, как правило лицензия на этот продукт MICROSOFT, имеется у большинства образовательных комплексов и организаций. Сразу после установки Windows Server 2008 при условии открытия порта 80, по белому ip адресу извне, и по запросу loalhost с самого сервера будет доступна статическая проверочная домашняя страница. Установку необходимых приложений на портал облегчает «веб установщик» Microsoft Web Platform Installer [4], его актуальная версия всегда доступна на сайте Microsoft. Из приложений, которые будут объединены в образовательный портал, лучшим выбором может стать Wordpress [5], это приложение позволяет создать динамический новостной сайт образовательной организации, в целях реализации задач информационной открытости. Следующее приложение доступное в Microsoft Web Platform Installer - это MOODLE [6]. Данное приложение позволит наилучшим способом предоставить субъектам образовательного процесса доступ к закрытой информации, предназначенной для конкретного пользователя или соответствующей группы пользователей. Стандартные средства этого приложения уже содержат все возможные и необходимые средства интерактивности психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса. Для реализации права участников образовательного процесса на занятие научной деятельностью обеспечения системной интерактивности психолого-педагогического просвещения не лишним будет приложение Media Wiki которое можно выбрать в Microsoft Web Platform Installer. Отметив указанные приложения флажками, следует убедиться, что Microsoft Web Platform Installer отметил за нас все необходимые зависимости: my sql server, PHP, и и прочее. Подтвердив установку приложений и зависимостей, начнется развертывание, которое пройдет в автоматическом режиме, потребуется лишь придумать пароль администратора базы данных, логины и пароли пользователей выбранных приложений, или скопировать и сохранить логины и пароли предложенные Microsoft Web Platform Installer.

После успешной установки по ip адресу будут доступны приложения развернутого портала, и можно будет производить их дальнейшую точную настройку и обслуживание.

Для комфортного использования портала, созданного в целях психолого-педагогического просвещения субъектов образовательного процесса необходимо зарегистрировать доменное имя. При регистрации имени будет необходимо указать статический IP адрес, по которому расположен сервер.

По итогам проверки, настройки и тестирования образовательного портала, следует предоставить права локальных администраторов работникам образовательной организации и права пользователей – родителям воспитанников. Необходимо провести собрание участников образовательного процесса с целью показать им, функционал образовательного портала, работу пользователей с интерактивностью. Распределение прав доступа к контенту, реализованное посредствам приложения Moodle позволяет, не нарушая авторского права в строго определенных группах размещать методические разработки и методическую литературу для совместной работы. Приложение Moodle mobile Wordpress mobile доступны для большинства мобильных устройств, а неподдерживаемые устройства могут работать со специальной мобильной версией портала, которая генерируется для них автоматически, что позволяет организовать надежную социальную образовательную сеть с интерактивным взаимодействием и обратной связью.

Литература

1. *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

2.*Об образовании* в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 года № 273. - М.: Центр «Школьная книга», 2013. – 240 с.

3. https://support.microsoft.com/ru-ru/help/20510/windows-10-connect-to-vpn

4. https://www.microsoft.com/web/downloads/platform.aspx?lang=

5. https://ru.wordpress.com/

6. https://moodle.org/

Осипенко Л.Е.
ГАОУ ВО МГПУ
l_osipenko@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ В ПРОТОТИПЕ ТЕХНОПАРКА: РЕАЛЬНОСТЬ И ФОРСАЙТ

Аннотация. Анализ историографии обусловил актуальность научно-практического обучения как нового педагогического феномена. Его структуру определяют: фундаментальная подготовка, исследовательская и проектная деятельность. Моделью-основанием интеграции всех трех составляющих научно-практического обучения выступила методологии технопарка. В статье на конкретных примерах подтверждена эффективность обогащения содержания научно-практического обучения наукоемкими технологиями. Обозначены конкретные направления развития экосистемы научно-практического образования.

Ключевые слова: научно-практическое обучение; технологический парк; экосистема; стартап; фундаментальная подготовка, учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность; форсайт; инновация; тренд.

Состояние современного образования сложно и противоречиво. С одной стороны, его определяют научные достижения, составляющие основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований. Продуцирование новых знаний, устойчивая ориентация на их постоянное обновление и развитие являются базисными характеристиками современных востребованных специалистов.

С другой стороны, расширение сферы образования и изменение его статуса определяет практическая составляющая. Наряду с развитием компетентностной парадигмы, обеспечивающей подготовку человека умелого и мобильного, информационное общество выдвигает на передний план готовность человека воплощать идеи в инновационные продукты с использованием как актуальных, так и перспективных наукоемких технологий. Следует учитывать, какими отраслями наука дополнится в ближайшем горизонте, каковы будут их роль и место в жизни каждого человека, ибо именно эти тенденции будут определять новые требования к личности.

Педагогика оказалась перед парадоксальной проблемой, поскольку она должна готовить своих учеников к жизни, о которой школа мало что знает. Назрел поиск новых подходов, которые без тотальной ломки и передела устоявшихся традиций смогли бы обеспечить долговременное устойчивое развитие образования в соответствии с актуальными вызовами нового тысячелетия.

Одним из таковых может стать научно-практическое обучение (далее – НПО) [5]. Его структуру определяют: фундаментальная подготовка, обеспечивающая ученику широту мировоззрения; исследовательская деятельность, которую мы рассматриваем как источник и механизм получения новых знаний, и проектная деятельность, ресурсы которой позволяют человеку воплощать идеи в конкретные решения.

В качестве механизма конвергенции основных компонентов НПО нами рассмотрена методология технопарка. Она признана мировым сообществом как эффективный симбиоз науки и технологий, поддерживающих инновационные процессы на всех стадиях: от инкубации идей, изобретений до их монетизации.

Отдельной задачей в технопарках является сканирование горизонтов—поиска прорывных направлений инноваций, претендующих на мировое масштабирование.

Визионеры и предприниматели считают перспективным сфокусироваться на создании продуктов, способных изменить мир к лучшему. Такие инновации будут направлены на удовлетворение человеческих потребностей, присущих нам от рождения и сопровождающих в течение всей нашей жизни. Это еда, отдых, безопасность, стремление сохранять связь с ближним кругом лиц, желание развиваться.

Следует учитывать, что в ближайшем будущем большие данные (Big Data) и нейросети, голографические интерфейсы и дополненная реальность, блокчейны, интернет вещей и «цифровые близнецы», системы быстрого прототипирования, беспилотные автомобили и роботы – все эти технологии станут привычной составляющей повседневных практик, способствуя развитию, увеличению продолжительности и уровня комфортности нашей жизни. Например, для защиты пользователей от глобальной киберпреступности будут инициироваться исследования и разработки в сфере надежного шифрования и хранения информации. В частности, алгоритмы по анализу выбросов, используемые в технологиях Big Data, позволят обнаруживать факты мошенничества и надежно защитят наши финансовые сбережения и персональные данные.

Технологии НейроNeta создадут беспрецедентные возможности для творческой самореализации за счет интеграции ресурсов человеческого мозга человека и вычислительных машин, доказав правдоподобность рекламного сленга «Net невозможного» [1; 3].

Но как научить сегодняшнего ученика «смотреть за горизонт» и предвидеть будущее? Мы предлагали детям искать идеи для будущих инноваций в мире сказок и мифов. Например, человек всегда хотел обладать волшебными предметами. Это ковер - самолет, легко переносящий на любое расстояние; подзорная труба, в которую видно на тысячи километров вокруг; плащ- невидимка, способный защитить от опасности и т.д.

Чтобы обеспечить возможность взаимодействия ребенка с волшебным объектом, в ходе научно-практического обучения мы специально создавали эффект «технологического волшебства» [6]. Для этого мы погружали детей в эпоху того или иного научного изобретения, рассказывали о прошлом, учили критически оценивали день сегодняшний, фантазировали о будущем, на конкретных примерах демонстрируя увеличение технологических возможностей «волшебных предметов». Определение вероятного будущего осуществлялось через пролонгацию установленных трендов в изменении различных характеристик волшебного предмета.

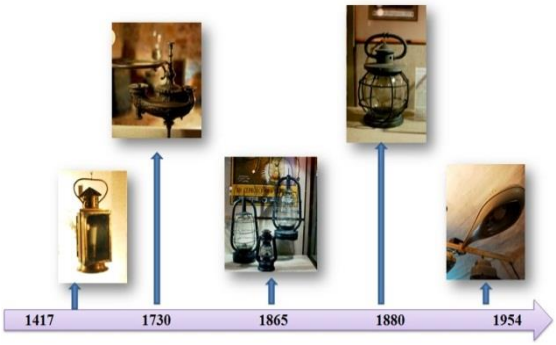
Рисунок 1 – Источники инноваций

Например, человек всегда хотел обладать бездонным кошельком. Исследования изменений в деньгах и платежных системах показали, что счета в банке постепенно заменили чеки, карты. Им на смену пришли е – money, СМС-платежи. Все большее распространение получают биткоины. Эти результаты позволяют сделать вывод о снижении тренда централизации платежных систем. Получают весомую аргументацию перспективы развития

концепции «бездонного кошелька» через биткоины, «умные» контракты, облачные технологии.

Еще одним примером волшебного предмета является рожок, который незамедлительно вызовет подмогу. Стремление человека к увеличению скорости коммуникации привело к изменению проводных сетей, оптоканалов; WiFi; роутеров. Достаточно быстрыми темпами идет переход к мешсетям и блокчейнам. Анализ специфики этих технологических инноваций указывает, что устойчивыми трендами развития «волшебного рожка» являются: возрастание скорости, увеличение надежности и стремление к полной децентрализации связи. Реализацию этих направлений смогут обеспечить новые языки программирования, квантовые коммуникации, метаматериалы с уникальными свойствами, различные мобильные приложения.

История волшебного предмета фиксировалась детьми на ленте времени или в сравнительной таблице. На рисунке 2 отражены фрагменты проведенных дошкольниками результаты форсайт- исследований освещения Москвы.



Характеристики объекта / Этапы времени	Наличие освещающего элемента	Сила освещения	Наличие колбы	Специфика расположения	Продуманный дизайн	Безопасность
ПРОШЛОЕ	+		+	Сугубо для освещения		+
НАСТОЯЩЕЕ	+		+	Освещение и декор		+
БУДУЩЕЕ	+		+	Освещение и/или декор	??????	++

Рисунок – 2 Фрагменты форсайт исследований по освещению Москвы

Анализ рисунка 2 свидетельствует, что предложенные нами подходы учат детей находить основные направления развития потребительских и индустриальных макротрендов в массивах больших данных, действовать с учетом выделенных направлений. Кроме этого, исторический анализ и визуализация научных и технических изобретений человечества способны воссоздавать модели рисков и выгоды от освоения новых решений, что весьма сопоставимо со сценариями бизнес-планирования [4; 7].

Приведенные аргументы обосновали приоритетные направления развития НПО. Первое из них мы видим в комплементарности фундаментальной подготовки с исследовательской и проектной деятельностью в составе научно-практического обучения. Различные комбинации «новых знаний», «нового продукта» и «нового процесса» обеспечат задел для перехода от точечного внедрения новшеств к широкомасштабному формированию национальной инновационной политики в системе среднего общего и дополнительного образования.

Второе направление – содержательное. Оно связано с обогащением учебных программ установками, отражающими гуманистический аспект науки и технологий, их нацеленностью на решение исконных проблем человечества. Информационно-коммуникационные технологии, медицина и здравоохранение, транспортные и космические системы, био-, нанотехнологии, энергоэффективность могут стать точками роста перспективных социально значимых ученических стартапов, позволяя достичь эффекта опережающего развития образования.

Третий вектор определяет технологическое русло научно-практического обучения. Полагаем, что новый импульс следует придать разработке новых форматов учебно-методических комплексов, в интерактивной форме раскрывающих историю великих открытий и изобретений, в том числе, отмеченных Нобелевскими и Филдсовскими премиями. В научно-практическом обучении должен быть по достоинству оценен

дидактический потенциал форсайта как континуума производства знания – от нового для себя до нового для человечества.

Четвертое направление мы связываем с развитием экосистемы [2] НПО: от дошкольников до выпускников ВУЗов. Экосистема НПО будет способствовать раннему выявлению, отбору и развитию одаренных детей в сфере науки и инжиниринга; создаст благоприятные условия для активного формирования юношеских исследовательских стартапов. В перспективе будет сформирован пул национальных визионеров, предпринимателей, специалистов, умеющих нестандартно мыслить, продуцировать инновационные идеи, понимающих философию наукоемкого производства.

Литература

1. Агентство стратегических инициатив. Официальный сайт: [Электронный ресурс]: https://asi.ru/ (дата обращения: 09.03.2017).

2. Алисов, Е.А. Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды / Е.А. Алисов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2014. – № 1 (27). – С. 8 – 18.

3. Кого возьмут в будущее. Семь технологий, без которых ваш бизнес вымрет, как мамонты [Электронный ресурс]: https://meduza.io/feature/2017/03/03/kogo-vozmut-v-buduschee (дата обращения: 19.03.2017).

4. Лесин, С.М. Экспериментариум как перспективная форма прикладного математического и инженерного образования /С.М. Лесин, Л.Е. Осипенко, Т.В. Щербакова, Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2016. – № 2. – С. 61-66.

5. Осипенко, Л.Е. Развитие математических способностей одаренных младших школьников средствами исследовательской деятельности /Л.Е.Осипенко, И.А. Толокнова //Одаренный ребенок. – 2014. – № 3. – С. 28-35.

6. Осипенко, Л.Е. Научно-практическое обучение в целом и в частностях /Л.Е. Осипенко // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7. –№ 1 (26). – С. 134.

7. Роуз, Д. Будущее вещей: Как сказка и фантастика становятся реальностью/ Дэвид Роуз; Пер. с англ. М.: Альпина нон-фикши, 2015. – 344 с.

8. Савенков, А.И. Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему /А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко // Педагогика. – 2013. –№ 9. – С. 41-45.

Приложение 1

Фрагмент содержания элективного курса «Обучение в прототипе технопарка»

Цель: формирование на примере научно-практического обучения понимания студентами значения фундаментального образования, исследовательской и проектной деятельности как составляющих успеха в XXI веке; доказательство эффективности математики как источника для развития профессиональной и общекультурной компетентности современного человека.

Задачи:

- ознакомление студентов с методологией технопарка как универсальным способом получения и практического применения новых знаний;
- ознакомление студентов с концепцией научно-практического обучения как прототипа технопарка;
- формирование у студентов представлений о математической составляющей научно-практического обучения;
- создание условий для приобретения студентами опыта организации и оценки эффективности научно-практического обучения школьников.

Основное содержание курса.

Модуль 1. Поучительные уроки прошлого. Краткая история инноваций на ленте времени. Идеи, которые выживают. Как создать эффект волшебства? «Net невозможного»: интернет вещей, дроны, беспилотные автомобили, нейросети, дополненная реальность.

Модуль 3. Как увидеть незримое? Очень большие числа. Дидактическая игра «Представь себе…». Как искать иголку в многомерном стоге сена? Основные виды и характеристики Больших Данных (на примере проекта «Умная ферма будущего). Визуализируй это! Моя жизнь - как кусочки пиццы. Графический тайм - менеджмент. Метод деревьев решений. MapReduce. Диаграммы успехов.

Модуль 4. «Как заглянуть за горизонт!» «Будь в тренде» или куда идти не следует?! Применение BIG DATA для прогностических целей: кластерный анализ, анализ скрытых закономерностей, эволюционные алгоритмы. Технопарк: думай как ученый, инженер и бизнесмен. Междисциплинарные «мозгоускорители». Примеры современных междисциплинарных проектов формата mega-science (на примере мультфильмов «Входите - открыто!). Мои фантазии о будущем. Технологии «НПП», «10/7/3». Дидактическая игра «А как поступили бы в Apple?»

Полковникова Н.Б.,
ГАОУ ВО МГПУ
PolkovnikovaNB@mgpu.ru

МОТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения сопряжённости мотивов выбора профессии и ценностных ориентаций личности современных молодых людей, выбравших педагогическую профессию. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями педагогических образовательных учреждений в профориентационной работе и при организации образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: профессиональное образование, обучение бакалавров, педагогическая профессия, мотивация профессионального выбора, ценностные ориентации личности.

Annotation. The article presents the results of studying the conjugation of the motives for choosing a profession and value orientations of the personality of modern young people who have chosen a pedagogical profession. The materials of the research can be used by teachers of pedagogical educational institutions in vocational guidance work and with the organization of the educational process at the baccalaureate.

Keywords: vocational education, bachelor education, pedagogical profession, motivation of professional choice, value orientations of the individual.

Концепция культурно-исторического развития Л.С. Выготского [2] трактует становление личности как результат прямого и косвенного воздействия социальных раздражителей, составляющих исторический и социальный контекст жизни человека. В этой связи овладение соответствующим опытом предшествующих поколений происходит путём присвоения одних норм, моральных правил, ценностей и неприятия других. Личностное развитие представляет собой самоидентификацию человека с обществом посредством ценностных оснований.

Современной науке в большей степени свойственен интерес к изучению целостности личности, нежели отдельных психических процессов [3]. В связи с этим на первый план выдвигается идея системной детерминации, раскрытая в трудах Б.Г. Ананьева [1], Б.Ф. Ломова [4] и других, рассмотренной С.Л. Рубинштейном [5] с позиции «внешнее через внутреннее» как результат взаимодействия человека с миром, а в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2] – через положение о том, что человек овладевает собой извне. Системная детерминация предполагает, что система порождает порядок,

обеспечивающий её развитие и устойчивое существование. Самореализация личности в данной связи служит формой психологической системы человека.

Современное образование нацелено на развитие у человека необходимости принятия ответственности за свою судьбу, что приводит к постепенному утверждению в общественном сознании новой актуальной системы личностных ценностей. Люди юношеского возраста находятся в ситуации неопределенности, когда старшие поколения зачастую не обладают актуальной в нынешнем мире системой ценностей, что затрудняет или делает невозможной межпоколенную трансляцию, передачу ценностей. В связи с этим особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения молодых людей, самостоятельное выстраивание ими собственной структуры ценностных ориентаций личности в ходе получения образования, в особенности высшего образования будущими профессионалами, включенными в деятельность в системе «человек-человек». Актуальность рассматриваемых вопросов определяется также острой необходимостью перемен в педагогическом образования, которые активно обсуждаются сейчас профессиональным сообществом на государственном уровне.

Проведенное нами в течение 2014-2015 годов исследование было нацелено на определение сопряженности личностных ценностей и мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза. Эмпирическое исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет. Респондентами были 46 студентов первого курса педагогического и психолого-педагогического направления очной формы обучения в возрасте от 17 до 19 лет. Комплекс использованных в исследовании методик предъявлялся респондентам поэтапно. В начале учебного года – проективные методики: специально разработанная нами анкета и эссе «Почему я выбрал(а) эту профессию». Затем – опросники Рокича, Шварца и тест СЖО. Работа проводилась индивидуально с каждым испытуемым. Математическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью процедуры «Кросстабуляция» SPSS с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Максимальные показатели коэффициента сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности с качественными показателями мотивов профессионального выбора были получены по шкалам и показателям, представленным в Таблице 1.

Таблица 1. Анализ сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности (методики Рокича, Шварца, СЖО) и качественных показателей мотивов профессионального выбора (анкета, эссе)

	Сопряжённость категорий	Коэффициент сопряжённости
	Развитие, работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование (методика Рокича) - Интерес к профессии, профессиональной деятельности	0,803
	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (методика Шварца) – Интерес к профессии, профессиональной деятельности	0,704
	Любовь, духовная и физическая близость с любимым человеком (методика Рокича) – Любовь к детям	0,588
	Непримиримость к недостаткам в себе и других (методика Рокича) – Желание работать с людьми (детьми)	0,574
	Творчество, возможность заниматься творчеством (методика Рокича) - Интерес к профессии, профессиональной деятельности	0, 547
	Наслаждение жизнью или чувственное удовольствие (методика Шварца) - Стремление погрузиться в детство, «побыть ребёнком», проводить время вместе с детьми	0, 541

	Социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами (методика Шварца) – Выбор профессии под влиянием прочитанной книги	0,515
	Цели в жизни (методика СЖО) – Наличие представлений о сути и содержании профессиональной деятельности	0,511
	Локус контроля жизни или управляемость жизни, убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь (методика СЖО) – Знание требований, предъявляемых профессионалу	0,509
0	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (методика Шварца) – Стремление решить собственные психологические проблемы, «разобраться в себе» и в людях	0,502

Полученные эмпирические данные проиллюстрировали степень приближенности к ценностно-смысловой вовлеченности испытуемых в профессию, идентификацию себя с профессией. Анализ, проведенный на основе выделенных категорий: направленности на взаимодействие с людьми, направленности на себя, осознанности профессионального выбора, социально и культурно обусловленного выбора показал высокую степень согласованности с ценностными ориентациями личности респондентов. Категории: гендерной обусловленности мотивации профессионального выбора, финансово-экономический критерий проявили весьма низкую степень согласованности с личностными ценностями, практически не вошли в градацию уровней сопряженности.

Ценностные ориентации личности соотносятся с мотивами профессионального выбора с разной степенью коэффициента сопряженности: высокой, средней и низкой. Высокий коэффициент сопряженности ценностных ориентаций личности и мотивов профессионального выбора позволил соотнести категории саморазвития и самосовершенствования, зрелости, стремления разобраться в себе и в людях, возможности заниматься творчеством с категорией интереса к педагогической профессии. Также высокий уровень сопряженности был выявлен по категориям непримиримости к недостаткам в себе и других и желания работать с детьми; наслаждения жизнью и стремления погрузиться в детство.

Основанием соотнесения категорий целей в жизни и представлений о профессиональной деятельности, локуса контроля жизни и знания требований, предъявляемых профессионалу, служит осознанность профессионального выбора. Сопряженность различных трактовок категории любви к человеку в широком понимании позволяет охарактеризовать ее как интегративное свойство ценностных ориентаций личности и мотивации профессионального выбора в педагогической сфере.

Проведенное исследование не претендует на завершенность. В данной работе не удалось ответить на ряд вопросов, требующих теоретического и практического обоснования: о соотнесении ценностных оснований мотивации профессионального выбора людей, избравших различные профессии; о перспективах профориентационной работы с теми, кто стоит на пороге выбора; о построении образовательного процесса как взаимодействия, направленного на формирование профессионально значимых ценностных ориентаций личности и прочих.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ,1968. – 338 с.

2. Выготский Л.С. Реальные формы социального поведения // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. – 544 с. – С. 146 – 150.

3. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст // Ценностные основания психологической науки и психология

ценностей / Отв. ред. Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. – С. 123 – 147.

4. Ломов Б.В. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – 445 с.

5. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. – 544 с. – С. 227 – 244.

Сергеева В.П.,
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ
Сергеева И.С.,
к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Проблемы социализации обучающихся в изменяющейся образовательной среде. Необходимость организации процесса социально-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: социализация, социальная среда, референтность.

Главной проблемой становления личности становится проблема социальных изменений в образовании, а более точно – проблема отношений между обучаемым и социальным изменением. Социализация рассматривается как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Воздействие на социализацию личности невозможно без учета социального окружения человека, побуждающего его совершать выбор определенной линии поведения. Социальная среда, в данном аспекте, рассматривается как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Но если предсказание такого выбора и возможно в условиях стабильности, то в условиях изменения оно затруднено.

В этой связи важна мысль Г.М. Андреевой о том, что программа нового подхода в социализации обучаемых, должна обеспечить исследование взаимодействия социальных изменений и выбора человеком линии своего поведения, т.е. показать, какие аспекты социальных изменений раскрываются в восприятии индивида как альтернативы его действий, какова связь между когнитивными и мотивационными процессами, чем, в конечном счете, детерминированы избранные стратегии поведения.

Изменения в отечественном образовании в последнее десятилетие определило развертывание социальной среды, направленной на обновление образовательных систем. В образовательных системах различного уровня, наряду с традиционными схемами функционирования сложился контур развития, позволяющий им активно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, последовательно совершенствоваться в направлении все более полного удовлетворения запросов, пожеланий, нужд родителей и обучающихся, общества в целом.

Становлению личности обучающегося, может способствовать особым образом реализуемая система социально-педагогического сопровождения, которая предполагает структурирование образовательной среды, многоуровневой по своему строению, многообразной по формам и многоэтапной по времени осуществления.

Система образования обеспечивает оказание качественной, доступной и эффективной социально-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса в контексте ее развития:

– в преодолении проблем межличностного общения, обучения и воспитания;

– в формировании психологической готовности к осуществлению личностного, социального, политического выбора в условиях ускорения темпов развития общества;

– в воспитании коммуникабельности в условиях перехода к постиндустриальному информационному обществу, предусматривающему значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия;

– в формировании готовности к непрерывному образованию, воспитанию навыка профессиональной мобильности.

Процесс социализации личности протекает сегодня в условиях постоянно меняющейся общественной действительности, в контексте переоценки ценностей и смены приоритетов, к которым, не в последнюю очередь, относится информационная культура личности.

Одним из основных направлений структурирования социальной образовательной среды в современных условиях является информационно-аналитическое обеспечение системы управления образованием – «система мер, направленных на профилактику и устранение факторов негативного воздействия образовательной среды, на развитие личности обучающихся, в том числе преодоления факторов психологического насилия; мониторинг и анализ развивающего характера и безопасности образовательной среды; эффективности образовательных (обучающих, развивающих, воспитательных и социальных) программ; уровня развития и социально-психологической компетентности обучающихся.

К психологическим характеристикам социальной образовательной среды, способствующим социализации, сохранению и обеспечению психологической безопасности, относят: доброжелательную атмосферу; высокие ожидания от работы обучающихся без предвзятости; высокий уровень вовлеченности в социальную среду и обучение социальным навыкам взаимодействия; повышение общественного участия, поддержку обучающихся в период возрастных кризисов; удовлетворенность взаимоотношениями между участниками образовательной среды; уважительное отношение и возможность обратиться за помощью, внимание к просьбам и предложениям и др.

Характеризуя особенности безопасности образовательной среды, Р.Р. Зинатуллина отмечает, что референтность среды может рассматриваться как значимость в плане влияния на установки личности. Окружение, будучи референтным, выполняет, по крайней мере, две функции:

1) нормативную, проявляющуюся в том случае, когда группа рассматривается в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности;

2) сравнительную, проявляющуюся тогда, когда группа служит объектом сравнения, по отношению к которому личность оценивает себя и других.

Можно предположить, что личность, оценочно взаимодействуя со средой, формирует свою значимую систему отношений (референтную сферу), при необходимости определяя положительно-отрицательные референты, создает значимые модели социальных процессов и явлений, позволяющие ей достаточно адекватно реализовать себя в процессе жизнедеятельности. Таким образом, дополнительно акцентируется качество среды, в которой осуществляется актуализация личности, ее развитие, так как она активно влияет на выбор линии поведения.

Удовлетворенность личности образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении любой деятельности (учебной, организаторской, игровой, досуговой и др.), той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет ее эффективность.

В исследованиях С.Б. Шитова образовательная сфера выступает в качестве главного условия развития человечества в XXI в. Человеко-ориентированная образовательная парадигма в обществе знания учитывает необходимость решения глобальных проблем человеческой среды и обеспечения насущных потребностей личности.

Актуализируя проблему социализации личности в образовательной среде образовательной организации необходимо подчеркнуть важность учета тех изменений, которые характеризуют ее и современного субъекта обучения.

Литература

1. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: монография / под науч. ред. В.П. Сергеевой. – 2-е изд., исправленное – М. Инфа-М, 2017. С. 115-122
2. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления /Г.М. Андреева. М.: МПСИ, 2009. - С.39.
3. Зинатуллина Р.Р. Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды // Вестник ВЭГУ. – 2008. – №1 (33): Педагогика. Психология. – С. 167 – 168.
4. Шитов С.Б. Высшее техническое образование в процессе становления общества знания: дисс. ... доктора философских наук: 09.00.11 / Шитов Сергей Борисович. – М., 2010. – 356 с.

Щербакова Е.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
elena08041966@yandex.ru
Щербакова Т.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
aleks170573@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ЭСТЕТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей учащихся, а также факторы, способствующие данному развитию. Особый акцент делается на эстетическом компоненте образовательной среды. Приводится обзор и анализ понятия средового фактора в воспитании в отечественной литературе.

Ключевые слова: образовательная среда, творческие способности, социокультурное пространство, творческая активность.

В последние годы в педагогической науке возрос интерес к развитию творческих способностей учащихся. Это обусловлено изменениями в современном обществе, в отношении подрастающего поколения к миру и к себе. Повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому знанию, новому опыту, творческое отношение к учебе, деятельности и т.д. Развитие творческих способностей – процесс сложный. Существует много факторов, способствующих или препятствующих данному развитию. Одним из таких факторов, на наш взгляд, является образовательная среда, а точнее эстетический компонент образовательной среды.

Прежде чем приступить к раскрытию заявленной темы рассмотрим основные понятия.

Понятие «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако оно не имеет однозначной трактовки.

Термин «среда», под которой понимались окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности, стал использоваться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. В этом его значении в то время рассматривали: 1) макросреду как общественно – экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религия и культура определенного общества); 2) микросреду как

непосредственное социальное окружение ребенка (семья, коллективы и группы разных уровней).

В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться в 20-е годы XX века. «Педагогику среды» разрабатывал С.Т. Шацкий, «общественная среда ребенка» описывается в трудах П.П. Блонского, «окружающая среда» у А.С. Макаренко. Данные авторы в своих трудах доказывали, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, а условия, среда его существования – предметы, люди, их межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

Многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Среда становится образовательной тогда, «когда появляется личность, имеющая интенцию на образование». При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и совершенно нейтральной в этом смысле для другого.

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении .

В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда обладает большим потенциалом в плане образования, воспитания и развития личности. Например, В.С. Библер считал, что «среда, наполненная нравственно – эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действия». Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов представляют среду как социокультурную систему, которая способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения. Н.В. Гусева и Л.П. Буева считают, что среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни. В работах А.В. Мудрика среда выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности.

Большое значение для успешного развития образовательной среды имеет правильная организация эстетического компонента среды.

Эстетическая среда образовательного учреждения – это педагогически организованная микросреда, обладающая высоким уровнем развития эстетической культуры, гибкой динамикой развития, предоставляющая большие возможности на воздействие творческой мотивации субъекта .

Постоянно воздействуя на все органы чувств, эстетически грамотно организованная образовательная среда без слов и назиданий формирует у человека представление о красоте, вкус, ценностные ориентации. Та или иная конструкция среды образовательного учреждения влияет на психическое и соматическое здоровье всех участников образовательного процесса, а также на появление различных личностных новообразований – учебной мотивации, инициативности, уровня притязаний, аккуратности, творческого подхода к различным видам деятельности, самостоятельности и многих других.

Дадим характеристику творчеству и качествам творческой личности.

В современной педагогике и психологии проблему творческого развития и креативности детей исследуют: Т.А. Барышева, Л. Дорфман, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, Н.А. Терентьева, В.С. Юркевич и др. Однако следует заметить, что, несмотря на достаточное количество исследований феномена креативности, до настоящего времени нет единого мнения о природе творчества и условиях его развития.

В словаре С.И. Ожегова творчество рассматривается как создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей, а также то, что является результатом этой деятельности.

Н.А. Бердяев считал, что творчество – единственный вид деятельности, который делает человека человеком. Творчество - это продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Его результатом являются научные открытия, изобретения, создание новых музыкальных, художественных произведений, новые решения в профессиональной деятельности

Американский педагог и психолог А. Кожибский утверждает, что творчество выполняет терапевтическую и психотерапевтическую функции, организуя физическое и психическое здоровье человека. Творчество, возможное в собственном смысле лишь как свободная, спонтанная деятельность, дает человеку ощущение свободы, состояние полета, вдохновения, раскрепощенности, уверенности в себе.

Творческим можно назвать процесс, в котором проявляется интеллектуальная инициатива, оригинальность выполнения работы и т.д. Проявление творческих способностей варьируется от крупных, ярких, самобытных талантов до скромных и не очень заметных. Однако, сущность творчества одинакова для всех, разница только в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости, а также в том, на сколько человек реализует свой творческий потенциал.

Т.А. Барышева выделяет следующие ***качества*** творческой личности:

- открытая картина мира, креативное отношение к миру и к себе, открытость новому опыту (*сфера мировоззрения*);
- разнообразие интересов, стремление к творчеству, увлеченность процессом творческой деятельности, творческая активность (*творческая мотивация*);
- способность к ассоциированию, чувство формы, стиля, стремление к совершенству, способность к импровизации (*эстетические креативные свойства*);
- эмоциональная отзывчивость, экспрессивная эмоциональность (способность выражать эмоциональное содержание), эмпатия (способность к постижению эмоционального опыта другого человека), богатство эмоционального опыта (*эмоционально- креативные свойства*);
- способность к преобразованию, вариативность, способность к прогнозированию (интеллектуально – творческие способности);
- способность к продуцированию образов, интеграция разрозненных элементов в одно целое, выход за рамки обыденного (уход от реальности), способность к символизации (*творческое воображение*);
- способность к сотрудничеству в творческой деятельности (*коммуникативно – творческие способности)*.

Г.С. Альтшуллер, рассматривая природу творчества, отмечал, что способность к творчеству – природа человека. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности. Главное – создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Роль среды (в том числе образовательной) сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучении ему, в снабжении личности технологиями творческой работы.

Роль эстетики образовательной среды в развитии качеств творческой личности очень велика. Эстетическая среда не только способствует развитию чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и обосновывает необходимость творческого отношения к миру.

Заметим, что недостаток или перенасыщение эстетического компонента среды могут негативно отразиться на развитии эстетических чувств и вкусов детей, а также на развитии их творческих качеств. В истории известны примеры, когда скромные возможности школы в организации среды с точки зрения эстетики сочетались с высоким уровнем эстетической и творческой отзывчивости детей (сельская школа В.А. Сухомлинского). А пышность

отдельных купеческих, мещанских школ не делала учащихся более восприимчивыми к красоте и готовыми преобразовывать ее творчески. В связи с этим Л.П. Печко делает вывод, что доминирующим в плане эстетического и творческого влияния на детей является эффект духовно-эстетической, культурной, педагогической организации образовательной среды учебного учреждений.

К сожалению можно констатировать тот факт, что эстетический компонент образовательной среды учебных учреждений часто не представляется столь актуальным, как другие составляющие. Педагоги и ученики не имеют четкого представления о том, какой должна быть эстетика учебного учреждения, эстетика общения, занятия или содержания материала. Чаще всего педагоги под эстетическим компонентом образовательной среды понимают наличие в расписании предметов эстетического цикла, которые являются дополнительными занятиями для развития общей культуры учащихся. Ученики же обращают внимание на эстетику внутреннего оформления здания и отмечают, что наряду с формальными объектами учебного интерьера необходимы и необычные, неформальные объекты, уголки, помещения, эмоционально - психологически и эстетически ценные для творческого самочувствия детей в стенах школы.

Все это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию эстетического компонента образовательной среды учебных учреждений. Кроме того, для развития творческих способностей учащихся представляется важным, чтобы образовательная среда была «открыта» для детей, чтобы они имели возможность ее изменять (привносить в нее продукты своего творчества), принимать активное участие в совершенствовании образовательной среды своей школы.

Литература

1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие. Монография. Спб.,2002
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб, 2012.
3. Эстетическое мировосприятие детей разных возрастных групп: Сб. научных статей. М.,2007.

Смирнова И.Э.,
к.п.н, доцент ГАОУ ВО МГПУ
ismir77@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены некоторые особенности работы с учебными текстами для размещения их в системе дистанционного обучения, а также обосновывается необходимость постановки специфических педагогических задач при подготовке этих текстов.

Ключевые слова: образовательный процесс, дистанционное обучение, учебный текст, структурные единицы текста.

Образовательный процесс высшей школы в современных условиях претерпевает значительные изменения, обусловленные широким использованием информационно-коммуникационных средств и технологий. Сегодня практически в каждом вузе студентам предлагается дистанционный вариант получения образования – с частичным или полным применением информационно-коммуникационных систем.

Использование дистанционных форм удовлетворяет потребностям в получении образования различных и весьма многочисленных категорий потребителей образовательных услуг, и это обусловливает активную разработку дистанционных средств, форм и методов обучения, особенно в системе высшего образования. Но переход на дистанционные формы

требует учета особенностей учебной работы, осуществляемой в специфическом формате, для которого характерны минимальные непосредственные контакты с преподавателем.

Более всего такая специфика должна быть учтена в процессе подготовки текстов для самостоятельного изучения обучающимися. Как правило, такие тексты предлагаются как альтернатива традиционной вузовской лекции. И здесь важно понимать, что просто «выложить» электронный вариант полного текста (например, книги, учебника или пособия) недостаточно. Необходимо иметь в виду, что дистанционные варианты получения образования, как правило, предпочитают люди с серьезным дефицитом свободного времени, не позволяющим принять обычный вариант обучения с очным посещением аудиторных занятий. Вряд ли такие обучающиеся будут иметь возможность чтения «пространных» текстов. И, напротив, для них удобны будут тексты, в которых весь необходимый материал будет изложен компактно, без необязательных отступлений. Таким образом, при подготовке текстов, заменяющих традиционную лекцию, первой задачей преподавателя будет их обработка с точки зрения первостепенности тех или иных их фрагментов для понимания и усвоения учебного материала.

Такая постановка вопроса соотносится с пониманием того, что особая роль в образовательном процессе вуза принадлежит умению работать с текстом, способности выбирать из него наиболее важные и значимые единицы информации (слова, предложения, абзацы, цифры и т.д.) [6]. Именно от способности работать с текстом зависит в большинстве случаев результативность подготовки к зачету и экзамену, подготовки курсовой и дипломной работы. С учетом бурного развития средств массовой коммуникации, с обеспечением широкого доступа к информационным ресурсам, это умение становится ключевым, причем не только для периода обучения в вузе, но и в дальнейшей трудовой жизни. Поэтому ряд исследователей особо отмечает информационную компетентность – как одну из главнейших для современного специалиста [1, 2, 3].

Умение работать с текстом тесно связано с процессом понимания, и со способностью делать обоснованный выбор. Причем увеличение роли умения работать с текстом требует и увеличения темпа и интенсивности развития этого умения у современных людей. Однако, по мнению ряда ученых, сегодня имеет место так называемая «функциональная неграмотность». Она состоит в том, что «значительное количество людей испытывают определенные трудности в чтении, в письме, в счете и невозможности передать смысл прочитанного, описать то, что они узнали, что они позаимствовали или с чем познакомились в процессе образования или самостоятельной работы с теми или иными произведениями, особенно когда это касается научных трудов» [7].

Разрабатываемый в современной педагогике компетентностный подход требует привести готовность будущего специалиста работать с информацией в соответствие с уровнем возможностей информационных систем и ресурсов. А это значит, что важно научить студента вуза обращаться с содержанием информационных ресурсов, которые удалось добыть. Но в современных условиях, особенно в дистанционном формате образования (с его минимальными возможностями непосредственного контроля со стороны преподавателя), обучающегося подстерегает серьёзная опасность, заключающаяся в том, что способы добывания информации, используемые в работе с компьютером («скачивание», копирование, пересылка больших фрагментов текста целиком), приводят к неумению или нежеланию обрабатывать добытый материал самостоятельно – выбирать главное, компоновать по-новому, переформулировать и т.д. То есть добытый текст используется как окончательный, а не как исходный для своей, дальнейшей работы с ним. Богатые информационные ресурсы используются часто лишь для тиражирования, не способствуя развитию самостоятельности и творчества в мышлении. Это снижает качество учебной работы и ее результатов, не приводит к освоению способов профессиональной деятельности на уровне компетентности, который, как известно, предполагает самостоятельное принятие эффективных решений, в том числе и в нестандартных, не типовых ситуациях.

Все это подтверждает необходимость «педагогической обработки» текстов, предлагаемых преподавателем в качестве основы для усвоения материала учебной дисциплины.

Прежде всего, текст должен быть хорошо структурирован. Ранее нами были выявлены [5] наиболее часто встречающиеся структурные составляющие учебных текстов по дисциплинам гуманитарного характера (исходя их того, что обычно именно гуманитарные направления легче всего поддаются представлению их в дистанционном формате изучения).

Представляем их в таблице ниже.

Таблица 1 .

Структурные единицы учебного текста в соответствии с его содержанием

Содержание текста	**Структурные единицы текста**
Представление (описание) явлений	Компоненты Признаки Виды Типы Характеристики Функции Принципы Источники (причины, основы) Свойства Качества Формы (модели) Особенности Методы диагностики Сферы (проявления, применения и пр.)
Представление (описание) процессов	Этапы Участники Принципы Причины (предпосылки) Условия (возникновения, протекания) Нормативные требования Критерии Тенденции (развития, протекания) Механизмы Последствия Уровни Методы (изучения) Модели (варианты) Факторы
Изложение основ науки	Научные школы Научные направления Этапы развития науки Базовые теории Основные категории Ведущие подходы Связь с другими науками

Эти структурные единицы являются основополагающими для понимания изучаемого материала, и чтобы быть хорошо понятыми и усвоенными обучающимися, должны легко «опознаваться» в тексте, и для этого:

1) к ним должны быть обеспечены логические «подходы» - с помощью специальных фраз-связок;

2) сами эти элементы должны быть выделены в тексте – типом шрифта, маркером, подчеркиванием, подзаголовком или другими известными способами.

Помимо этого, особое внимание в тексте должно быть привлечено к определениям основных понятий темы – также с помощью специальных средств, указанных выше.

Важно, чтобы сам текст был представлен в том виде, в котором его легче прочитать и усвоить «с экрана» - в соответствии с правилами оформления (тип и размер шрифта, межстрочный интервал, абзацный отступ, соответствующий характеру текста тип выравнивания и пр.). Предлагаемый материал не должен содержать в себе разночтений, двусмысленности, недосказанности и прочих «неясностей». В тексте необходимо избавляться от избыточных и «уводящих в сторону» фрагментов. По сути, преподаватель должен готовить тексты к размещению их в системе СДО так, как если бы он готовил к ответственному изданию текст учебника.

Такая задача для преподавателя – одна их специфических особенностей его работы в новых условиях, определяемых широким внедрением в учебный процесс вуза дистанционных технологий. Она требует развития новых профессиональных компетенций, особенно с учетом требований сжатых сроков разработки и подготовки курсов, особенно при использовании модульного принципа построения образовательных программ.

Литература

1. Берестнева, О.Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов. Дисс. докт. технических наук. - Томск, 2007.

2. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах: Монография/ Научн. ред. А.В. Мудрик – М.: МГПУ, 2010. – 232 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5, - С. 34-42.

4. Илларионов, С.В., Илларионова. Л.П. Методические основы оценивания познавательной деятельности студента вуза // Теория и технология повышения качества социального образования в условиях выхода из глобального кризиса: Материалы конференции. – М.: Издательство РГСУ, 2010. – С. 44-49.

5. Смирнова, И.Э. Исследование продуктивности инновационного средства обучения «Логическая схема» / Инновации в образовании. № 6. - М.: СГУ, 2005. – с. 105-112.

6. Смирнова, И.Э. Качество работы с текстовой информацией с точки зрения компетентностного подхода // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 2 / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010. – С. 251-259.

7. Тощенко, Ж.Т. Социальные парадоксы высшего образования в России // Высшее образование для XXI века: Научная конференция, Москва, 22-24 апреля 2004 г.: Доклады и материалы / Отв. редактор И.М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2005. – С. 107-112.

Альтиментова Д.Ю.,
ст.преп. Российского государственного социального университета, г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье дан обзор основных требований к современным программистам в области IT-технологий, а также рассмотрены пути их практической реализации в учебном процессе университета.

Ключевые слова: программирование, языки программирования

Annotation. The article gives an overview of the basic requirements for modern programmers in the field of IT-technologies, as well as the ways of their practical implementation in the educational process of the university.

Keywords: programming, programming languages

Вузовские образовательные стандарты РФ сформулированы в обобщенной форме, что позволяет более вариативно походить к организации учебного процесса, в котором наряду с требованиями ФГОС можно более полно учесть и реальные запросы работодателей.

Быстрое развитие информационной области приводит к тому, что в ней ежегодно появляется множество новых технологий, аппаратных и программных продуктов. Это значительно усложняет для университетов выбор из них наиболее значимых и существенных для конкретного направления подготовки студентов. В результате рассогласованности реальных потребностей рынка труда в области ИТ-технологий и реального уровня подготовки выпускников вузов, с одной стороны предприятия IT-сферы испытывают «кадровый голод», а с другой стороны – довольно большой процент выпускников по информационным направлениям подготовки после окончания вуза идут работать не по специальности.

Одной из общепринятых точек зрения является переориентация образования на бизнес как на основного заказчика профессиональных кадров. Однако данный тезис на практике удается реализовать лишь частично в связи с относительно малым числом устойчиво работающих больших IT-компаний. Малые компании информационного сектора обычно испытывают трудности с заказами потребителей, в достаточно сильной степени подвержены колебаниям рыночной среды и не могут являться стабильными заказчиками высшей школы в части специалистов в области программирования.

Большие государственные предприятия готовы взять значительное количество специалистов. Однако выпускники вузов сами неохотно идут на низ из-за невысокого уровня оплаты.

Основной тезис работодателей заключается в том, что для российского образования в целом характерен следующий дисбаланс: очень высокий уровень теоретических знаний при явной недостаточности практической составляющей. Фундаментальную подготовку выпускников работодатели обычно оценивают как приемлемую [1].

Вместе с тем, эти знания зачастую не являются профессиональными, они носят скорее общий характер. В итоге, выделяются две ключевых проблемы в подготовке специалистов: недостаток практических навыков и излишняя «обобщенность» теоретических знаний (тогда как работодатели хотели бы, чтобы специалист, прежде всего, владел глубокими, но узкоспециальными знаниями). Возможно, следует более широко учитывать подход к преподаванию IT-технологий в европейских странах, при котором базовые дисциплины (математика, физика и др.) даются в учебных планах бакалавров уже не традиционными полными блоками, которые содержат наряду с необходимыми и много уже устаревших и не востребованных в последующих учебных курсах разделов. Используется выборочное изложение только из тех частей курса, которые непосредственно востребованы в дальнейшем при изучении специальных предметов. При необходимости углубленное и

расширенное преподавание базовых дисциплин дается магистрам в рамках их учебных программ.

Основными операционными системами, под которые производится разработка программного обеспечения в настоящий момент являются: Windows, Linux, Android (приложения для мобильных систем), MAC OC (IOS для мобильных систем). Обучение программированию под MAC OC и IOS существенно затруднено тем, что требует применения специальных вычислительных аппаратных и программных средств компании Apple.

В связи с существенным замедлением роста рынка персональных компьютеров и быстрым ростом общего объема мобильных устройств также на первый план выходит обучение программированию в данном секторе IT – технологий. Разработка программных приложений для современных мобильных устройств, обладающих широким набором специальных функций, требуется как для решения проблем, возникающих в процессе эксплуатации данных устройств, так и для решения задач информационного характера.

Наиболее востребованными при разработке приложений являются следующие языки программирования и соответствующие пакеты прикладного ПО.

1. C++, C#. Программирование под ОС Windows. Среда разработки ПО – MS Visual Studio.
2. Java. Программирование под Andriod, Web-приложения. Среда разработки Eclipse, библиотека SWT.
3. Objective C. Программирование под MAC OC и IOS. Среда разработки XCODE.
4. HTML, CSS, PHP. Программирование под Web-приложения. Среда разработки Joomla.
5. SQL, СУБД Access, MySQL, Oracle. Программирование баз данных.

По виду программных продуктов специалист-разработчик должен иметь компетентность в разработке следующих видов.

1. Расчетные программы.
2. Диалоговые приложения (консольные и сетевые).
3. Информационные системы на основе реляционных баз данных (консольные и сетевые).
4. Приложения для мобильных устройств.

В приведенном списке отражены наиболее часто встречающиеся требования к кандидатам. По требованиям ФГОС также необходимо изучение функционального, логического, параллельного программирования, программирования на языке низкого уровня, технологии программирования и теории тестирования программного обеспечения.

Существенной особенностью практического преподавания программирования в вузах РФ является слабая подготовка абитуриентов, приходящих на 1 курс в области алгоритмизации и программирования, обусловленная низким общим уровнем преподавания во многих средних школах. Это требует от вуза в рамках общей программы проводить обучение по данным дисциплинам, фактически закрывающее недостатки школьного уровня подготовки. Как правило, для изложения и достаточно прочного усвоения данных базовых знаний недостаточно одного семестра и требуется двухсеместровая подготовка.

Дисциплины учебного плана являются, с одной стороны, взаимозависимыми по своему содержанию, с другой стороны – представляют собой конкурирующие процессы, поскольку число часов в семестрах ограничено нормами ФГОС. Поэтому для иллюстрации учебного процесса, реализующего подготовку по рассматриваемой базовой технологии, предлагается использовать диаграмму Ганта.

Диаграммы Ганта – это столбчатые диаграммы, которые обычно используются для иллюстрации графика работ по какому-либо проекту, фактически это один из простейших методов планирования проектов. Также на диаграммах Ганта удобно демонстрировать взаимодействии процессов, например, вычислительных.

Структурно диаграммы Ганта состоят из полос, ориентированных вдоль оси времени и обозначающих начало и конец работ. Применительно к рассматриваемой задаче полосы задают учебные дисциплины. Также в диаграммах Ганта используется понятие «веха» - это метка значимого момента в ходе выполнения работ, общая граница двух или более задач. В данной задаче вехами являются временные границы учебных семестров.

В представляемой диаграмме Ганта дана возможная схема состава и распределения по семестрам дисциплин, позволяющая подготовить специалистов, отвечающих современным требованиям по направлению «Программирование».

Диаграмма охватывает 8 семестров подготовки бакалавров и 3 семестра подготовки магистров. Поскольку технология изучения программирования для конкретных специальностей является базовой для изучения дисциплин профессионального цикла, то у бакалавров изучение дисциплин по профилю программирования предполагается полностью завершить в 6 семестре, а у магистров – во 2 семестре.

6	Язык высокого и низкого уровня (предмет - Микропроцессорные системы ЯП C++, Assembler)	Разработка динамических WEB - приложений при помощи стандартной среды разработки (предмет – WEB - приложения (2), ЯП PHP, IDE Joomla, динамические WEB - приложения)	Семантика языков программирования Распределение баз данных Предмет – Распределение баз данных, C#, MySQL
7-8			
M 1	Схематология программ	Параллельное программирование	Логические основы тестирования программного обеспечения
M 2 M 3	Программирование мобильных устройств (предмет - Программирование мобильных устройств ЯП Java, IDE Eclipse, Разработка приложений для мобильных устройств)	Разработка динамических WEB – приложений (предмет - Разработка динамических WEB – приложений ЯП PHP, Разработка независимых динамических WEB - приложений)	Функциональное и логическое программирование (предмет - Функциональное и логическое программирование ЯП Lisp, Prolog)

Литература

1. ВУЗы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы. РУСАЛ и Аналитический центр «Эксперт», Москва, 2005 год //http:rusal.ru/offline/press/presentation/doklad.pdf

2. Альтиментова Д.Ю., Гданский Н.И. Адаптивные модели компьютерного обучения. Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 83-92.

3. Салангина Н.Я., Мнацаканян О.Л. Возможности организации домашней работы в условиях информационной образовательной среды. Наука и школа. 2011. № 3. С. 40-45.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Шаграева О.А.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
olga.shagrayeva@mail.ru

ПАРИТЕТНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ И ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В статье речь идет о необходимости введения в научное знание и социальную практику нового понятия, обозначенного автором как «паритетное мышление». Это понятие выглядит достаточно продуктивным, если иметь в виду многообразие мнений, позиций, убеждений, с которыми человек сталкивается ежечасно и ежедневно. Актуальность понятия подчеркивает и то обстоятельство, что в существующем разнообразии мнений, убеждений, установок человеку важно приходить к согласию, находить точки соприкосновения и поводы к сотрудничеству с другими людьми. Особое звучание этот вопрос приобретает в системе педагогического образования. Учитель и воспитатель в своей профессиональной деятельности находятся на пересечении таких мнений и установок – учеников, родителей, коллег по работе. Кроме теоретических размышлений и сопоставления понятий – «паритетное мышление», «критическое мышление», «диалектическое мышление» – в статье обсуждаются результаты, полученные в ходе опроса с использованием двух методик. Одна из них – авторская методика, получившая название «метод биполярного шкалирования», вторая – методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса. Выборку исследования составили студенты педагогического вуза. Полученные результаты показали, что респонденты, составившие выборку исследования, в своем большинстве имеют средний уровень развития паритетности мышления и придерживаются в ситуациях конфликта стратегии «компромисс», в то время как предпочтительнее были бы результаты – высокий уровень развития паритетности мышления и стратегия поведения «сотрудничество».

Ключевые слова: паритетное мышление, критическое мышление, диалектическое мышление, уровень развития паритетного мышления, конфликт, стратегия поведения.

The article announces the necessity of introduction into scientific knowledge and social practice a new concept that is defined by the author as "parity thinking". This concept looks sufficiently productive given the variety of opinions, attitudes, beliefs that an individual faces every hour and every day of his life. The relevance of the notion is emphasized by the fact that in the existing variety of opinions, beliefs and attitudes it is important for an individual to come to agreement, to find points of coincidence and reasons for collaboration with other people. A special ring this questions acquires in the system of pedagogical education. A teacher and an educator in their professional activity stand at the crossroad of such opinions and attitudes. Besides theoretical study and comparison of concepts such as "parity thinking", "critical thinking", "dialectical thinking" the article discusses results of a survey received with the use of two methods. One of them is the author's method that was defined as "method of bipolar scaling", the second one is the method of diagnostics of personal predisposition to conflict mode by K. Thomas. Pedagogical university students constituted survey sampling. The survey results showed that the majority of respondents in the sampling had an average development level of parity thinking and kept to the "compromising" strategy in conflict situations, while it is preferable that the results show a high development level of parity thinking and a "collaborating" strategy mode.

Key words: parity thinking, critical thinking, dialectical thinking, development level of parity thinking, conflict, mode strategy.

Паритетное мышление – уникальное явление. Но столь необходимый человечеству и современному миру феномен до сих пор не стал предметом широкого обсуждения и

специальных научных изысканий. Современный мир – это широкая палитра мнений, позиций, убеждений, зачастую прямо противоположных друг другу. И в этом мире человеку приходится не просто существовать, но жить, трудиться, растить детей [7].

В отечественной и зарубежной психологии уже используются в чем-то синонимичные понятия. В частности, в зарубежной психологии разрабатывается категория «критическое мышление» [1]. В отечественной психологии – категория «диалектическое мышление» [2]. Но заметим, что синонимичность здесь кажущаяся. Критическое мышление – мышление, направленное на развенчание человеком истинности собственной точки зрения. Диалектическое мышление – способность выделять противоположные стороны в одном целом – предмете, явлении, событии.

Паритетное мышление мы трактуем как мышление, способное *соединить* в себе равные, но противоположные по значимости идеи и выдать решение задачи, принимающее во внимание две или более позиции «в равных долях», какими бы противоположными они ни казались. Это умение человека соединять ***противоположные*** идеи в одно целое, вбирающее в себя качества одного и другого [3]. Паритетное мышление – это качество личности. Это способность человека к сотрудничеству, совместной деятельности, сотворчеству. Это готовность человека слышать точку зрения другого человека, принимать во внимание его позицию.

Для нас необходимость в выявлении и обозначении данной категории стала очевидной в процессе определения роли и того места, которое занимает психологическое знание в системе высшего педагогического образования [5]. Так, выяснилось, что во многом противоположные по своей сути учебные дисциплины вынуждены искать точки пересечения в рамках педагогического образования, прислушиваясь к позиции друг друга в вопросах обучения и воспитания подрастающего поколения, а также в подготовке самих педагогических кадров [6].

Но, безусловно, совершенно недостаточно в научном знании просто заявить проблему, озвучить вопрос, ввести новое понятие. Важно все это операционализировать, предложить пути исследования – методы диагностики и векторы последующего развития открытого феномена.

Если говорить о методах диагностики, то в нашем исследовании такими методами стали: модифицированный вариант авторской методики (метод биполярного шкалирования) [6] и тест-опросник К. Томаса [4]. И тот и другой метод не требует больших временных затрат, просты в обработке, но позволяют получить представление об уровне паритетности мышления респондентов.

В первом случае респондентам предъявляется два утверждения – две противоположные идеи. В одной их них делается акцент на необходимости воспитания и обучения человека (В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый), в другом акцент ставится на том, что уже по факту своего рождения человек есть такой, каким хочет его видеть общество, и потому он не нуждается в каком-либо специальном воспитании (А. Маслоу, К. Роджерс). В ходе опроса респондентам предлагают не только сделать выбор между ними, но и определить степень своего согласия на шкале от 0 до 3.

Эта методика позволяет получить два показателя. Первый показатель – номер утверждения – говорит о содержательной стороне вопроса: педагогической (первой) или психологической (второй) трактовки придерживается респондент. Второй показатель свидетельствует об уровне паритетности мышления: чем ближе он к нулю, тем о более высоком уровне паритетности мышления можно говорить.

Тест-опросник К. Томаса позволяет определить, какой стратегии в конфликтных ситуациях стремится придерживаться человек. Автором методики предложено пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Зрелой формой является лишь одна – сотрудничество. Избегание, приспособление, компромисс и конкуренция не являются удачными стратегиями. Так, считается, что в случае избегания никто из участников конфликта не может рассчитывать на

успех. В случаях соперничества, приспособления и компромисса лишь одна сторона конфликта может рассчитывать на «выигрыш».

Участие в нашем исследовании приняли 76 человек. Это студенты очной формы обучения – 1, 2, 3, 4 курсов Института педагогики и психологии образования МГПУ. Среди них – бакалавры и магистранты, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Как показало проведенное исследование, респонденты в своем большинстве (72,8 % выборки) – склонны придерживаться того взгляда, что «пройдет не один десяток лет, будет потрачено немало усилий родителей, учителей, воспитателей на образование и воспитание человека прежде, чем о нем можно будет говорить, как о личности в полном смысле этого слова». Значительно меньше респондентов (17,2 %) согласились с утверждением – «человек наделен врожденной мудростью. Он способен к самоуправлению и правильному выбору и не нуждается в каком-либо специальном воспитании». 10 % выборки не смогли сделать однозначный выбор, заняв промежуточную позицию, и отметили цифру «0» (рис. 1).

Рисунок 1. Распределение респондентов, составивших выборку исследования, по вопросу о необходимости воспитания

Результаты корреляционного анализа, выполненного в программе SPSS показали наличие отрицательной связи между номером группы (учебным курсом) и позицией, которой придерживается респондент ($r = -0,22$ при $p<0,01$): студенты более старших курсов в меньшей степени придерживаются позиции, которую мы условно назвали педагогической, чем это делают студенты более младших курсов.

По показателю «уровень паритетности мышления» результаты распределились следующим образом:

- Цифру «3» поставили 25,6 % респондентов. Согласно заявленным нами критериям, это низкий уровень развития паритетного мышления.
- Цифру «2» отметили – 50 %. В данном случае можно говорить о среднем уровне развития паритетного мышления.
- Цифру «1» поставили – 14,4 % респондентов, составивших выборку исследования. Этот уровень мы обозначаем как уровень выше среднего.
- Цифру «0»отметили на шкале – 10 %, продемонстрировав высокий уровень развития паритетного мышления.

Т.е. значительное число участников опроса скорее придерживаются крайних точек зрения, поставив отметки в 3 и 2 балла, чем стремятся к проявлению паритетных позиций (рис. 2). Но корреляционный анализ позволил выявить отрицательную связь между показателями «номер группы» и «абсолютным значением утверждения» ($r = -0,309$ при $p<0,05$): чем старше курс, тем более высокий уровень паритетного мышления демонстрируют студенты.

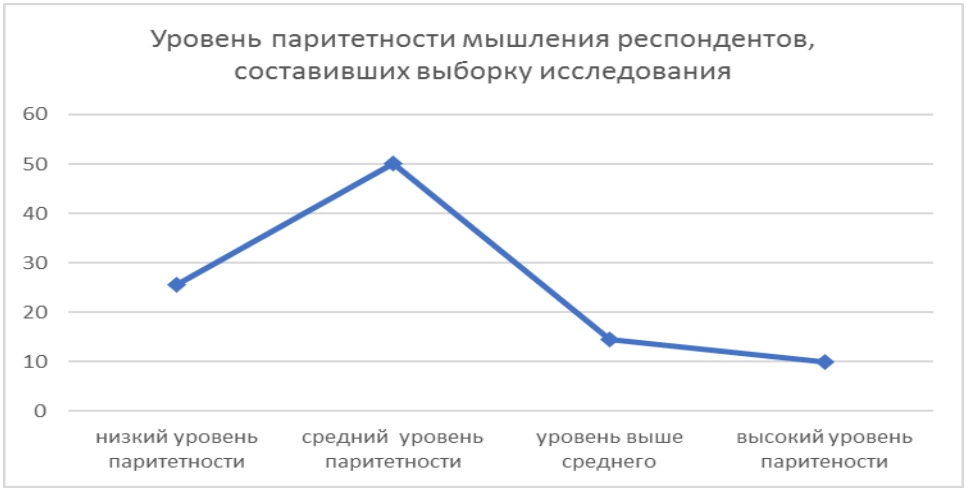


Рисунок 2. Показатели уровня паритетности мышления респондентов, составивших выборку исследования

Кроме того, математическая обработка полученных данных в программе SPSS показала отрицательную связь между номером утверждения, которое выбирал респондент, и уровнем развития паритетного мышления ($r = -0{,}701$ при $p<0{,}01$). Получается так, что если респондент придерживается первого утверждения о том, что воспитание необходимо, то статически значимо чаще он отмечает крайнюю позицию в этом вопросе и ставит чаще на шкале отметку 3. Те же, кто выбирает утверждение 2 (идея о том, что «человек обладает врожденной мудростью»), отметку 3 не ставят вовсе. Чаще это отметки 1 или 2, что соответствует среднему и выше среднего уровням развития паритетного мышления.

Методика К. Томаса позволила выявить стратегии поведения респондентов, составивших выборку исследования, в ситуациях конфликта. Полученные результаты свидетельствуют о том, что стратегия «сотрудничество» имеет не самые высокие показатели. Лишь для 25% респондентов, составивших выборку исследования, «сотрудничество» является приоритетным в ситуациях конфликта. Но именно эта позиция могла бы свидетельствовать, по нашему мнению, о высоком уровне паритетности мышления человека. Средние баллы по группе выглядят следующим образом: «сотрудничество» – 6,53 балла. Чуть впереди «приспособление» – 6,56 балла, а «избегание» – 6,05.

Наибольшие показатели у позиции «компромисс» – 7,34 балла.

Наименьшие средние показатели у позиции «соперничество» – 3,45 балла, что не может не радовать (рис. 3).

Рисунок 3. Предпочитаемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях респондентами, составившими выборку исследования

На наш взгляд, можно говорить о достаточно четкой тенденции – паритетность мышления и стратегия поведения в ситуациях конфликта – связанные между собой переменные. Статистически значимой связи мы пока не получили, подвергнув результаты математической обработке: связь не столь выразительна, как того хотелось бы, но, как тенденция, она существует. И это еще один повод верить, что направление исследования, которое нами выбрано, имеет хорошие перспективы.

Паритетность мышления – та категория и тот феномен, которые должны оказаться в центре внимания научных разработок. Его развитию следует придавать специальное значение в системе профессий человек-человек вообще и в системе высшего педагогического образования, в частности. «Паритетное мышление» должно стать категорией, о которой следует говорить в рамках самых разных направлений подготовки, включая педагогическое и психолого-педагогическое образования. Следует обратить внимание на разработку соответствующих методов диагностики и пакета средств, приемов и форм, развивающих это – столь важное качество – в силу того, что обозначенная категория выглядит вполне уместной не только в какой-то одной области знания или образования, но и в широком социальном контексте – в контексте общечеловеческих ценностей.

Литература

1. Бренифье О. Философская практика с ребенком // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2010. № 2. С. 76-79.
2. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. С. 470-475.
5. Шаграева О.А. Паритетное мышление в пространстве между педагогикой и психологией // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Психология и педагогика. 2013. № 4. С.8-15.
6. Шаграева О.А. Биполярное шкалирование: разработка метода и интерпретация полученных результатов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 74-81.
7. Шаграева О.А. Влияние имплицитных концепций воспитателя на характер и стиль его взаимодействия с детьми // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения: теоретический и научно-методический журнал. 2017. № 2. С. 48-52.

Поставнев В.М.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
Поставнева И.В.
доцент ГАОУ ВО МГПУ
vpostavnev@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫМИ РОДИТЕЛЯМИ НЕГАТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению оснований интерпретации родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста. Выдвинуто предположение о том, что при интерпретации негативных поведенческих реакций детей большинством родителей знания из возрастной и педагогической психологии и их популярных версий не привлекаются. Причины негативного поведения детей раннего и младшего дошкольного возраста необоснованно усматриваются в наличии у них намерения и даже замысла действовать определенным образом для достижения результата. Для

проверки выдвинутых предположений было проведено исследование представлений современных родителей о причинных основаниях негативного поведения детей. Показано, что современным родителям свойственны завышенные ожидания в отношении детей. Интерпретация родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста не может быть объяснена на основе оценки их информированности в вопросах детской психологии.

Ключевые слова: негативные поведенческие реакции, манипулирование поведением, завышенные ожидания родителей, представления современных родителей о возможностях детей.

The article is devoted to the study of grounds interpretation negative behavioral parents of young children and young preschool children. Assumed that when interpreting adverse behavioural reactions of children the majority of parents age and knowledge of educational psychology and their popular versions are not involved. The reasons for the negative behaviour of young children and young preschool age, unjustifiably in their intentions and even intent to act in a particular way to achieve a result. To test assumptions, a study was conducted on modern parents views causal basis of the negative behavior of children. It is shown that modern parents characterized by inflated expectations for children. Interpretation negative behavioral parents of young children and young preschool children cannot be explained on the basis of an assessment of their awareness about child psychology.

Key words: negative behaviour manipulation behavior, inflated expectations of parents, view today's parents about the capabilities of children.

Психическое развитие ребенка как предмет исследования уже на протяжении полутора столетий привлекает внимание большого числа исследователей. Собственно само становление научной психологии тесно связано с эмпирическими исследованиями познавательного и личностного развития ребенка. Примечательно, что научные интересы в области психологии у многих выдающихся отечественных и зарубежных психологов сочетались с потребностью постигнуть внутренний мир своего ребенка [3, 4]. Дневниковые записи, сделанные «наблюдателями», обладающими высокой исследовательской культурой, представляют собой несомненную ценность и дают возможность приблизиться к пониманию предпосылок и условий психического развития ребенка. В таких исследованиях подробно описывают основные линии развития ребенка. Особую ценность дневниковым исследованиям, выполненным родителями-психологами, придает внимательность к деталям поведения ребенка, эмоциональная теплота, корректность интерпретаций и выводов по результатам наблюдения. Наблюдаемое поведение ребенка, его реакции на предметное, природное и социальное окружение, зарождающиеся новообразования тщательно регистрируются и анализируются как научные факты. В позиции исследователя родитель в значительной мере «защищен» от действия социальных стереотипов своего времени в отношении интерпретации возможностей ребенка того или иного возраста.

Вместе с наблюдением развития детей в естественных условиях при изучении возрастных особенностей психического развития получили широкое применение и экспериментальные методы [1, 8, 9]. В современных научных концепциях и теориях отечественных и зарубежных психологов, посвященных различным проблемам психологии детства, представлены психологические механизмы, возрастные новообразования, закономерности и основные этапы познавательного и личностного развития ребенка [6, 7].

В зависимости от теоретических позиций авторами представлены различные периодизации развития в онтогенезе. Периодизации детского развития обладают значительным объяснительным потенциалом, поскольку в систематизированном виде описывают не только возрастные границы переходов ребенка от одного этапа развития к следующему, но и качественные изменения, которые открывают новые возможности в освоении ребенком социального и природного мира. Идея чередования в развитии ребенка критических периодов и медленных последовательных изменений получила развитие в

работах Л.С. Выготского [1, 8]. В отечественной возрастной психологии подробно описаны основные критические периоды в развитии ребенка. Период, связанный с появлением в речи ребенка местоимения «Я» и потребностью действовать от своего имени, назван кризисом трех лет и занимает заметное место в научной и учебной литературе. В тоже время стремление ребенка действовать на основе своих потребностей в освоении социального мира часто трактуется как негативное поведение. В психологии под негативным поведением ребенка понимаются поведенческие реакции, в основе которых лежат аффективные отношения ребенка с окружающими: «…это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых» [1, С. 369].

В последние годы значительно расширились и обогатились научные представления о влиянии современных условий на познавательное и личностное развитие ребенка, общение родителей с детьми. Следует отметить, что в настоящее время широкому кругу заинтересованных читателей наряду с научной литературой доступна и научно-популярная литература по психологии детства [2, 5].

Таким образом, научные и учебные публикации, научно-популярные книги, периодические издания, а также информационные ресурсы в сети интернет содержат достаточную информацию для формирования научных представлений о возрастных особенностях психического развития ребенка, в том числе доступных ребенку способов организации своего поведения.

Вместе с тем для каждого поколения родителей процесс воспитания ребенка остается исключительно сложной, творческой задачей, которую в режиме реального времени они решают с различной долей успеха. Современным родителям свойственны завышенные ожидания в отношении малолетних детей. За опережающее познавательное и личностное развитие своих детей, а порой и одаренность, родители часто принимают умение детей ориентироваться в современных технических устройствах (гаджетах). Подобные интерпретации познавательного развития ребенка отражают условия жизни современных родителей и, на наш взгляд, не несут каких-либо рисков для ребенка до тех пор, пока такие ожидания не применяются при оценке его социального поведения. Особенно ярко эффект завышенных ожиданий в отношении социального поведения детей раннего и младшего дошкольного возраста проявляется в реакциях молодых родителей на негативные поведенческие реакции ребенка.

В ситуациях, когда ребенок раннего или младшего дошкольного возраста испытывает актуальную потребность в чем-либо и вынужден совершать действия, направленные на взрослого, его поведение нередко объясняется родителями как преднамеренное. В таких случаях родители и даже специалисты в вопросах воспитания и обучения детей часто употребляют словосочетание «манипулирование родителями (или педагогами)».

Представляется, что анализ вариантов интерпретации родителями негативных поведенческих реакций ребенка позволит определить основания выбора ими той или иной интерпретационной схемы. Нами выдвинуто предположение о том, что при интерпретации негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста большинством родителей знания из возрастной и педагогической психологии и их популярных версий не привлекаются. Причины негативного поведения детей необоснованно усматриваются в наличии у них намерения и даже замысла действовать определенным образом для достижения результата.

Цель исследования: выявить основания интерпретации современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Для проверки выдвинутых предположений было проведено исследование представлений современных родителей о причинных основаниях негативного поведения детей. Особенности предмета научного поиска определили стратегию и методы нашего исследования. В качестве инструментария исследования избрана методика решения ситуационных задач. Исследование проводилось на базе Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ). При формировании выборки нами

учитывалась успешность освоения испытуемыми курса возрастной и педагогической психологии. Выборку составили испытуемые, имеющие оценки не ниже «хорошо». В исследовании приняли участие студенты старших курсов очно-заочной формы обучения и выпускники Института педагогики психологии образования МГПУ, имеющие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выборку составили 69 человек в возрасте от 27 до 34 лет, из них 16 чел. мужского пола и 53 чел. женского пола. При анализе результатов исследования половые различия не учитывались.

Нами были разработаны ситуационные задачи, в которых описывались различные варианты негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста. В качестве хорошо знакомого примера протестного поведения ребенка описываются ситуации отказа ребенком выполнить требования взрослого, например, отказаться от покупки понравившейся игрушки или отказ ребенка поделиться чем-либо. Задача включала в себя описание условий (информация о возрасте ребенка, его познавательном развитии, поведении в конкретной ситуации и внешних условиях, в которых оказался ребенок) и вопросы, на которые необходимо было ответить после прочтения условия задачи. При решении ситуационной задачи предполагается ответ на три вопроса. Первый вопрос предполагает объяснение испытуемыми причин негативных реакций ребенка. Второй вопрос направлен на прояснение, является ли подобное поведение намеренным. Третий вопрос требует дать обобщенное определение характера поведения ребенка в проблемной ситуации. Решение ситуационных задач завершалось постановкой следующего вопроса: «Способен ли ребенок в возрасте двух, трех или четырех лет манипулировать поведением взрослого?»

Результаты исследования. Анализ ответов на вопросы ситуационных задач показал, что при интерпретации причин негативного поведения ребенка испытуемые в 87 % случаев объясняли поведение внутренними причинами, действия ребенка трактуются ими как намеренные. Чаще других называли такие причины, как *нежелание ребенка считаться с другими, эгоизм, капризность, упрямство.* При этом лишь 13 % испытуемых указали на внешние по отношению к ребенку причины, такие как обусловленная возрастом неспособность ребенка сопротивляться внешним обстоятельствам, непонимание взрослыми потребностей ребенка, отсутствие у ребенка других средств удовлетворения актуальных потребностей и др. Такие действия детей объясняются непреднамеренными спонтанными реакциями. На рисунке 1 представлены данные об интерпретации родителями негативных поведенческих реакции детей раннего и младшего дошкольного возраста.

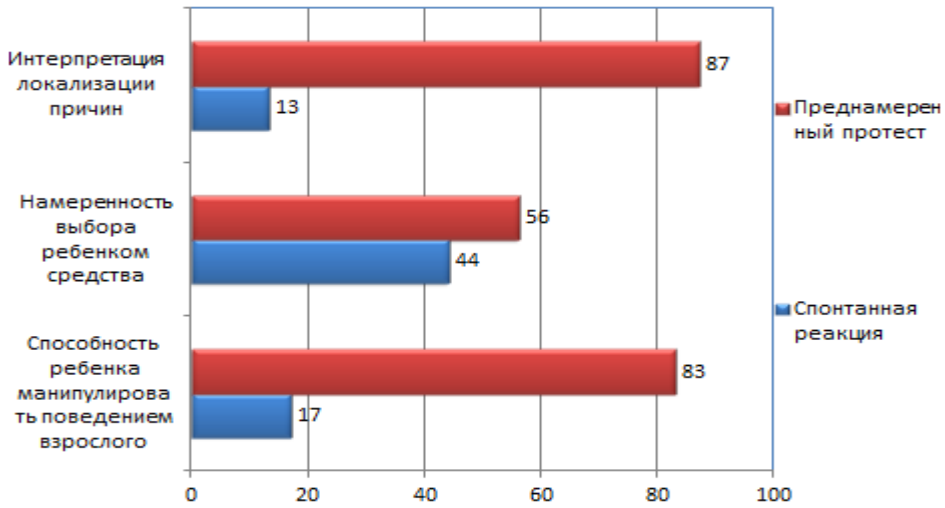


Рисунок 1. Интерпретации родителями негативных поведенческих реакции детей раннего и младшего дошкольного возраста (n=69)

Анализ ответов на второй вопрос ситуационной задачи о намеренности негативного поведения ребенка показал, что испытуемые испытывали серьезные затруднения и колебались при определении наличия или отсутствия намеренного выбора ребенком неодобряемого родителями средства удовлетворения актуальной потребности. Вместе с тем более половины родителей (56 %) отмечают, что именно ребенок выбирает способ достижения своей цели, несмотря на то, что способ родителями не одобряется.

При попытке обобщить свои представления относительно характера негативного поведения детей раннего и младшего дошкольного возраста испытуемые, усматривающие в качестве основания негативного поведения внутренние причины, давали отрицательные характеристики: *манипулирует, капризничает*. Испытуемые, которые негативные реакции детей объясняли преимущественно внешними причинами, давали такие определения как: *растерянность, неподготовленность к новой для него ситуации, страх и тревога, призыв оказать помощь и др*.

Особый интерес представляет анализ ответов на вопрос: «Способен ли ребенок в возрасте двух, трех или четырех лет манипулировать поведением взрослого?». Следует указать, что экспериментатор предварительно уточнял у испытуемых значение слова «манипулирование поведением» и просил их подтвердить понимание значения этого словосочетания, а также озвучить свою эмоциональную реакцию, если в какой-либо ситуации манипулятивные действия будут предприняты в их адрес.

Прежде чем обратиться к анализу ответов на вопрос следует отметить, что значение словосочетания «манипулирование поведением человека» всеми испытуемыми понимается в целом однозначно. Под манипулированием поведением человека понимаются сознательные действия, направленные на другого человека с целью получения собственной выгоды. При этом характер действий и намерений скрывается от человека, на которого оно направлено.

Тональность эмоционального отклика испытуемых на возможность оказаться в ситуации, когда ими манипулируют, представлена на рисунке 2. На рисунке наглядно видно, что эмоциональная реакция испытуемых на вероятное манипулирование их поведением различна. Не имеет выраженного эмоционального отклика на возможность оказаться в ситуации, когда ими манипулируют, 7 % испытуемых, а 6 % считают, что манипулирование поведением другого человека вполне допустимо в благих целях. Отрицательный эмоциональный отклик как реакцию на манипулирование их социальным поведением отметили 87 % испытуемых.

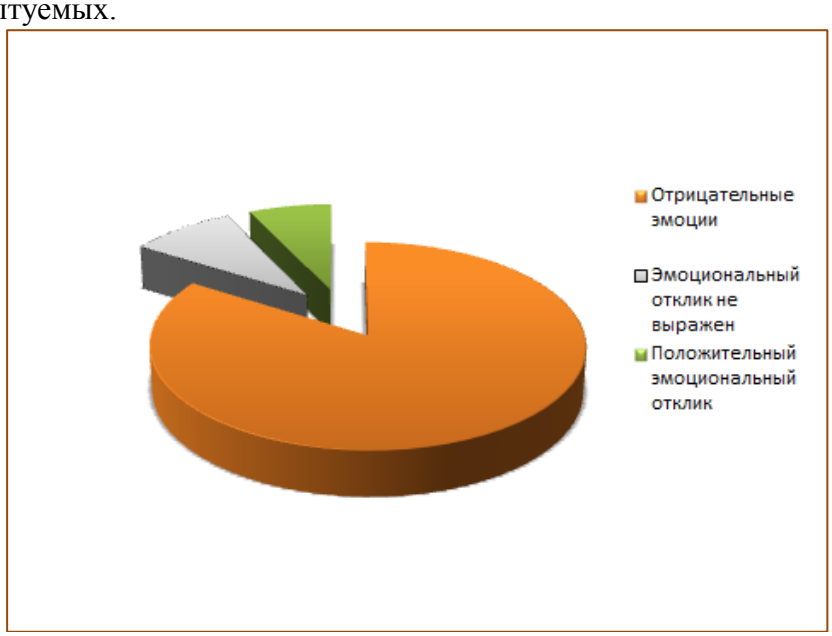


Рисунок 2. Тональность эмоционального отклика испытуемых на возможность оказаться в ситуации, когда им манипулируют (n=69)

Распределение родителей в зависимости от оценки способности детей раннего и младшего дошкольного возраста манипулировать поведением взрослого представлено на рисунке 3.

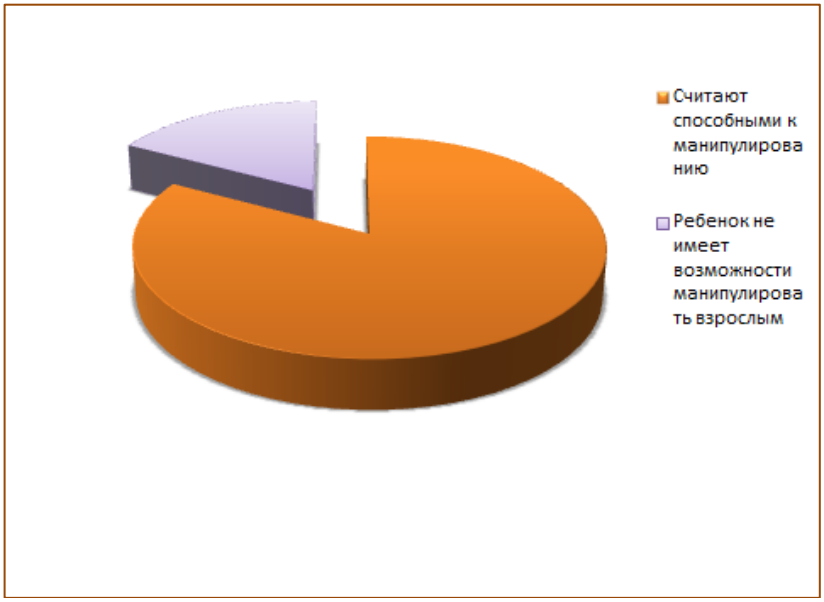


Рисунок 3. Оценки родителей способности детей раннего и младшего дошкольного возраста манипулировать поведением взрослого (n=69)

Несмотря на то, что способность ребенка планировать действия, направленные на другого человека и утаивать при этом свои намерения, проявляется лишь на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возраста вместе с развитием произвольности психических функций большинство испытуемых приписывают такую способность ребенку раннего и младшего дошкольного возраста. Так, из ответов следует, что 83 % испытуемых считают детей в возрасте четырех, трех и даже двух лет способными к манипулированию поведением родителей, и лишь 17 % полагают, что ребенок в таком возрасте не имеет возможности осуществлять подобные действия.

Выводы. Итак, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие обобщения:

1. При интерпретации негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста большинство испытуемых не ориентируются на научные знания о возрастных возможностях детей, которые они получили в процессе обучения в педагогическом вузе, а полагаются на обыденные представления в отношении детства. Интерпретация негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста не может быть объяснена на основе оценки их информированности в вопросах психологии детей раннего и дошкольного возраста.

2. Для большинства испытуемых свойственно приписывать детям способности, которыми они не могут обладать в силу своего возраста. При интерпретации оснований негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста испытуемые указывают на то, что негативные реакции являются преднамеренными, увязывая это со способностью детей манипулировать взрослым, несмотря на свой возраст.

Проведенное эмпирическое изучение интерпретаций родителями негативных поведенческих реакции ребенка поставило ряд проблем и требует их решения на основе более совершенного диагностического инструментария и применения соответствующего математического аппарата.

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. 432 с.

2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Сфера, 2003. 120 с.
3. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. 272 с.
4. Мухина В.С. Таинство детства. В 2-х т. Т. 2. М.: Издательский дом «Экономическая газета», 1998. 382 с.
5. Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1988. 256 с.
6. Психология развития / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – 4-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 528 с.
7. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. 440 с.
8. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейеа. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.
9. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. С предисловием Жана Пиаже. / Пер. с англ. – М.: «Просвещение», 1967. 623 с.

Курганова Е.А.
ГАОУ ВО МГПУ
e_kurg@mail.ru

НОРМАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЮЖЕТНЫХ ИЛЛЮСТРАЦИЙ И ЕГО ПОНИМАНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются особенности ориентировки ребенка младшего школьного возраста в системе социо-моральных норм при предъявлении визуального стимульного материала (художественные иллюстрации). Показывается специфика определения морального и конвенционального содержания сюжета иллюстрации. Отражаются результаты исследования когнитивного компонента морального сознания детей младшего школьного возраста на примере понимания нормативно-ценностного содержания иллюстраций, представляющих моральную норму оказания помощи и норму проявления щедрости по отношению к взрослым и сверстникам. Анализируются особенности, помогающие ребенку увидеть моральный смысл сюжетной иллюстрации. Отмечается, что внимание ребенка к коммуникативной стороне сюжета помогает ребенку описать моральное нормативное содержание, фиксирование внимания к предметным деталям изображения напротив относит понимание содержания иллюстрации к области конвенциональных правил.

Ключевые слова: младший школьный возраст, сюжетные иллюстрации, моральное развитие, моральное сознание, моральные нормы, конвенциональные нормы

The article discusses the features of the orientation of the child of primary school age in the system of socio-moral norms in the presentation of visual stimulus material (artistic illustration). It shows the specificity of the definition of moral and conventional content of the story illustrations. Presented results of research of development of cognitive component of moral consciousness of children of younger school age on the example of understanding the normative value of the content of illustrations representing the moral norms of assistance and the norm of generosity toward adults and peers. Analyzes the characteristics that help the child to see the moral meaning of narrative illustration. It is noted that the child's attention to the communicative side of the story helps the child to describe the moral normative content, fixation of attention to the substantive details of the image opposite will take the understanding of the content of the illustration to the field of conventional rules.

Key words: Junior school age, characters, moral development, moral consciousness, moral norms and conventional norms.

Младший школьный возраст - это период активного развития морального сознания ребенка. Именно в этот период у него возникает возможность познакомиться с многочисленными нормативно-ценностными императивами в связи с появлением новой социальной роли и общественно-значимых видов деятельности. В начальной школе происходит многократное расширение и усложнение структуры и объема морально-этических знаний и отношений к социальным нормам и правилам, существующим в обществе. Поэтому крайне важно понять насколько доступна для ребенка данного возраста ориентировка в системе социальных норм, что он осознает и усваивает из многочисленных жизненных ситуаций. Какие морально-нравственные требования готов учесть, а на какие пока не ориентирован. Известно, что в младшем школьном возрасте существует некоторое расхождение между знакомыми ребенку ценностно-нормативными понятиями и ориентировкой на них в жизни. Н.Э. Фокина приходит к выводу о том, что глубокое осознание моральной нормы связано с умением выделять, понимать и оценивать поступки других людей, их мотивационно-потребностную сущность [7]. В целом, ребенок младшего школьного возраста уже обладает умением занять позицию другого человека, посмотреть на ситуацию его глазами. Но, всегда ли дети видят моральный смысл ситуации или подменяют его более знакомыми им вешними правилами и требованиями, основанными в отличие от моральных норм на долженствовании или подчинении.

Мы обращаемся к исследованию когнитивного компонента морального сознания младших школьников и предлагаем взглянуть на трансляцию ценностно-нормативных знаний с несколько иного ракурса. В отличии от традиционно используемых для исследования социо-моральной сферы вербальных (гипотетических) ситуаций мы предъявляем визуальный стимульный материал (сюжетные иллюстрации) для того, чтобы выяснить какой из видов социальных норм наиболее доступен детям младшего школьного возраста для понимания. Именно иллюстрация и особенности ее восприятия по данным классических исследований Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.А. Люблинской дает ребенку возможность свободной интерпретации и трансляции смысла, значимого и актуального для него в данный момент [2, 3]. Для нас сюжетная иллюстрация интересна тем, что дает большие возможности для решения широкого спектра исследовательских задач. Проективный характер стимульного материала позволяет ответить на вопрос о преобладающем типе ориентации младших школьников в ситуациях с разным нормативным содержанием.

При подборе иллюстраций были учтены следующие критерии: моральные нормы на иллюстрациях должны быть знакомы детям, давать возможность многоплановой интерпретации, как в категориях моральных, так и конвенциональных норм, обеспечивая возможность установить характер ориентации ребенка на нормативное содержание иллюстраций, герои сюжетов-дети, должны быть ровесниками отвечающих. С целью исследования роли взрослого и сверстника в развитии морального сознания младшего школьника все иллюстрации были подобраны таким образом, чтобы в них отражалось выполнение определенной нормы и по отношению к взрослому, и по отношению к сверстнику.

Сделаем небольшое отступление к описанию теоретического подхода, послужившего научно-методологической основой для нашего исследования. В отношении к разным социальным нормам мы опирались на когнитивный подход к исследованию нормативной структуры моральной сферы Э. Туриэля, а именно на его положение о том, что существует три основных домена социальных правил и норм, различающихся по важности, значению, генезису и уровню обобщения - это моральные нормы, конвенциональные нормы, и персональные правила, устанавливаемые самой личностью [9]. Важнейшие нормы морального домена фокусируются на благополучии и основных правах личности и основаны на требованиях физической безопасности, сохранения жизни и здоровья людей, справедливости и равенстве распределения прав и привилегий. Эти нормы общеприняты и

по большей части предписаны в той или иной форме во всех обществах, с любым строем. Второй вид социальных норм - конвенциональные. Они обусловлены социальным консенсусом. Регулируют способы поведения человека в обществе, являются вариативными для отдельных социальных групп и сообществ. К данным стандартам Э. Туриэль относит правила этикета, предписания в отношении одежды, еды. Административные правила школьного устава, запрещающие разговоры в классе, предъявляющие требования к внешнему виду и форменной одежде и регламентирующие обращения к учителям и администрации школы. Персональные нормы, по Э. Туриэлю, определяют индивидуальные предпочтения, привычки и поведение в области межличностного взаимодействия и сотрудничества (к примеру выбор оптимального количества друзей, индивидуальный режим жизнедеятельности и гигиены). Усвоение норм, в рамках данной теории осуществляется в следующем порядке: от усвоения персональных норм, к выделению конвенциональных, и наконец, к моральным нормам. В младшем школьном возрасте ребенку становится доступной возможность выстраивать собственные приоритеты по указанным трем группам норм и дифференцировать их, признавая различную важность и обязательность для выполнения [9].

В жизни процессы освоения конвенциональных и моральных норм тесно взаимосвязаны. Каждый поступок, жизненная ситуация представляют собой комбинации смысловых образований, разных по своему содержанию нормативных постулатов, которые активизируются, делятся личностью на главные и второстепенные, исходя из мотивационной направленности личности. Мы фокусируем свое внимание на особенностях ориентации детей младшего школьного возраста в сфере дух типов социальных норм (моральных, конвенциональных).

Для исследования мы выбрали иллюстрации, транслирующие содержание норм альтруистического спектра (оказание помощи и щедрости). На наш взгляд, именно данные нормы являются достаточно универсальными. Если обратиться к данным исследователей морального развития, то следует отметить, что норма оказания помощи является одной из первых, осваиваемых ребенком норм, начиная с двухлетнего возраста [1]. В дошкольном возрасте данная норма входит в жизненное пространство ребенка через просьбы взрослых об уборке игрушек, личных вещей, влажной уборки, накрывании на стол и т.д. Содержание данной нормы близко жизненному опыту каждого ребенка младшего школьного возраста. Многие уже выполняют ряд домашних обязанностей. Помогая взрослым, к ним могут обращаться за помощью взрослые и сверстники в школе. По данным Ю.Е. Плотниковой в младшем школьном возрасте детям доступно понимание не только просьбы о физической поддержке и помощи, но и о психологической помощи, оказании сочувствия, сострадания [6].

Проявление щедрости по отношению к взрослым и сверстникам также является значимым показателем освоения универсальной нормативной-ценностной системы. В жизненном опыте ребенка понимание данной нормы имеет важное значение. В исследованиях Холмогоровой В.М. [8], Листик Е.М. [5] отмечается, что одним из главных качеств, замечаемых детьми у своих сверстников, является умение поделиться игрушкой, сладостью, быть с ними великодушным и не жадным.

Норма помощи и норма щедрости были представлены в двух вариантах (следование моральной норме в диаде ребенок-взрослый, следование моральной норме в диаде ребенок-ребенок).

Мы полагаем, что перечисленные моральные нормы позволяют исследовать моральное сознание младшего школьника и его ориентацию на специфически моральное содержание ситуаций. Так же мы отражаем в идею о том, что, ориентируясь и фиксируя свое внимание на предметном ряде иллюстрации, младший школьник скорее опишет конвенциональное нормативное содержание, тогда как ребенок, который интерпретирует сюжетную линию происходящего через коммуникативную и мотивационную составляющие безошибочно опишет моральную норму, изображенную в сюжете.

Кратко опишем ход нашего исследования. Исследование проводилось в ходе однократного опроса младших школьников на базе школы №9 г. Долгопрудного Московской области. В период с апреля 2014 по май 2014г. Выборку составили 53 ученика младших классов. Из них 28 мальчиков и 25 девочек.

В индивидуальной форме с каждым ребенком проводилось интервью с предъявлением сюжетных иллюстраций [2]. При выборе вопросов мы ориентировались на косвенную форму вопросов. Были заданы вопросы: что происходит на этой картинке? Кто поступил правильно, кто нет? Косвенная форма вопроса была выбрана нами с целью объяснения и истолкования происходящего с точки зрения ребенка. Ответы детей по каждому из вопросов были распределены на ряд групп. Таким образом был проведен качественный анализ результатов исследования.

При анализе ответов на первый вопрос нами были выделены пять основных категорий ответов. При распределении баллов мы исходили из следующих соображений: Минимальный балл (1) означает абсолютное непонимание смысла ситуации и на уровне предметного содержания, и на уровне коммуникативно-нравственного контекста. Тогда как максимальный балл (5) соответствует полному и адекватному пониманию морального содержания, точного словесного описания следования или нарушения изображенной моральной нормы. Результаты диагностики представлены в таблице.

Средние значения показывают, что половина детской выборки может только описать представленную иллюстрацию без указания на какие-либо нормы. Ответы младших школьников с описанием действий на представленной иллюстрации встречались чаще всего.

Таблица 1. Понимание младшими школьниками нормативного содержания сюжетных иллюстраций

Моральные нормы	Конвенциональне нормы	Категории ответов				
		1 б. (% детей)	2 б. (% детей)	3 б. (% детей)	4 б. (% детей)	5 б. (% детей)
Оказание помощи взрослым	Норма соблюдения поведения правил в общественном транспорте	11%	22,1%	58,9%	6,1%	1,9%
Оказание помощи сверстнику	Норма выполнения требований взрослого, подчинение	3,1%	51,4%	31,6%	12%	1,9%
Щедрость к взрослым	Норма культурного поведения за столом (этикетные нормы)	1,9%	67,3%	25,1%	3,8%	1,9%
Щедрость к сверстникам	Норма соблюдения дисциплины на уроке (школьные правила)	3,8%	62,3%	22,6%	11,3%	0%
Среднее значение, %		4,9	50,9	34,5	8,3	1,4

1 балл – Неадекватные ответы

2 балла – Описание действия

3 балла – Описание конвенциональных норм

4 балла – Описание моральных норм без аргументации

5 баллов – Описание моральных норм с аргументацией

Например, дети могли говорить: «Мальчики пилят дрова», «Девочки сидят рядом, смотрят друг на друга». На втором месте по численности (34,5% детей) ответы, отражающие нарушение или выполнение конвенциональных норм. Практически каждый третий младший школьник обращает внимание на социальные нормы и правила, в которых говориться, что он должен делать в той или иной ситуации. Пример рассмотрения нормативного содержания иллюстрации с точки зрения конвенциональных норм выглядит как описание долженствования, желательного поведения в данном общественном месте. Например, «В автобусе всегда написано: уступайте места старым людям и пассажирам с детьми. Вот девочка прочитала правило и встала, уступила место бабушке». Или «Мальчик не уступил место, а должен был уступить».

Подробнее опишем ответы детей на первый вопрос по иллюстрации, заключающей в своем содержании информацию об оказании помощи взрослому. Описание иллюстрации с опорой на моральную норму всегда сопряжено с пояснением мотивационно-коммуникативной стороны сюжета, взаимоотношений, складывающихся между героями. Учитывая формат статьи, приводим самые характерные примеры ориентации на разное нормативное содержание при осмыслении сюжета иллюстрации. Например, «Мальчик и девочка ехали в электричке, вдруг вошла тетенька, а старенькие, ведь они уже слабые, а девочка встала и уступила место, а мальчик даже не заметил».

Дети, ориентированные на конвенциональный смысл, часто произносили глаголы заставили, должны, обязаны это сделать. «Мальчиков заставили перетаскать дрова, они должны это все доделать, а один им мешает». Тогда как при ориентации на моральные императивы дети говорили о взаимопомощи, о том, что «мальчику, который не помогает товарищам должно быть стыдно».

Только около 10% детей младшего школьного возраста (8,3% описывают моральные нормы без объяснения и 1,4% описывают моральные нормы с объяснением причин и мотивов поведения) выделяли моральные нормы в процессе анализа ситуаций на иллюстрациях.

Анализ оценки поступков героев, отношения к ним позволил выявить насколько развернуто и аргументированно описывают младшие школьники ориентацию на моральные ориентиры. Мы выделили три группы ответов: к первой группе были отнесены ответы, противоречащие моральной оценке поступков героев иллюстрации. Так же ответы «не знаю», «все поступили правильно», «все поступили неправильно». К второй группе были отнесены частично верные ответы, недостаточно развернутые пояснения. Например, в ситуации оказания помощи взрослому к данной группе был отнесен ответ: «мальчик поступает правильно». К третьей группе отнесены развернутые ответы, дающие полную моральную оценку действий всех участников сюжета: «Здесь девочка поступает правильно, она уступает место бабушке, а бабушка поступает правильно, что ее благодарит, а мальчик неправ, он тоже должен был встать».

К основным теоретическим выводам, отражающим результаты нашего исследования следует отнести то, что именно проективный характер стимульного материала, представленного в иллюстрациях, позволил решить задачу понимания нормативно-ценностного смысла ситуаций и ответить на вопрос о преобладающем типе ориентации младших школьников в ситуациях с различным нормативным содержанием.

Мы можем сказать, что понимание ребенком сюжетной иллюстрации во многом зависит от его умения рассматривать, фокусировать свое внимание на действиях и психических состояниях персонажей. Понимание морального смысла ситуаций будет успешней, если ребенок центром композиции считает человека и его действия. Возможности осмысления и трансляции увиденного связаны с общим уровнем развития мышления и речи ребенка.

Каждая иллюстрация позволяет ребенку интерпретировать содержание, опираясь на достигнутый уровень моральных знаний. Можно сказать, что, основывая свой анализ на рассмотрении предметного содержания иллюстрации, ребенок придет к определению конвенциональной нормы. Анализ коммуникативной схемы происходящего, поможет ребенку верно определить моральную норму, заложенную в содержании сюжета иллюстрации.

В соответствии с полученными результатами мы можем сделать вывод о том, что субъектом по отношению к конвенциональным нормам ребенок младшего школьного возраста становится раньше, чем в отношении моральных норм. И ему гораздо проще увидеть на иллюстрации нормы конвенционального домена.

Литература

1. Авдулова, Т.П. Лонгитюдное исследование морального сознания младших школьников / Т.П. Авдулова, Л.А. Мотылева, М.С. Харитонова // Психология обучения. – 2013. - № 1. - С. 40-51.

2. Курганова, Е.А. Особенности ориентации на конвенциональные и моральные нормы в младшем школьном возрасте: Автореф…дис. кандидата психологических наук: 19.00.13. – М., 2005. – 25 с.

3. Курганова, Е.А. Понимание морального смысла ситуации детьми дошкольного возраста (на примере сюжетной иллюстрации) // Современное образование в России и за рубежом: сборник статей I Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Логос, 2016. – С. 58 – 63.

4. Курганова, Е.А. Проблема морально-нравственного становления личности в современных исследованиях // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — С. 212–216.

5. Листик, Е.М. Психологические основы нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: современные тенденции: Материалы XV городской научно-практической конференции. – М.: Экон-информ, 2013. – С. 15- 18.

6. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1998. – 26 с.

7. Фокина, Н.Э. Особенности суждений у младших школьников и подростков // Советская педагогика. - 1978. - №3. - С. 32 – 41.

8. Холмогорова, В.М. Моральное воспитание и развитие межличностных отношений: сайт «Детская психология». [электронный ресурс]. URL: http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/9578.php (Дата обращения: 25.03.17).

9. Turiel, E. The development of social knowledgement: Morality and convention/ Cambridge University Press. - 1983. - P. 182 – 203.

Приложение 1

Журавлева Е.А.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ,
evgalex_zh@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИНЦИПУ НЕНАСИЛИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЕНКОМ

Низкий уровень психологического насилия во взаимодействии всех участников образовательного процесса является требованием к условиям современного дошкольного образования. В статье уточнено понятие насилия как принуждения без учета желания и потребностей другого с целью удовлетворения собственных потребностей, приводится перечень его видов, различных форм, встречающихся во взаимодействии педагога и дошкольника. Обосновывается необходимость использования принципа ненасилия именно во взаимодействии с дошкольниками в связи с несформированностью у них психологических защит, эмоциональной восприимчивостью, чувствительностью к отношению взрослого, которые и определяют нормы взаимодействия. Дается определение принципа ненасилия, обозначены структура позиции ненасилия, факторы и характеристики, ее обусловливающие. Приводятся результаты апробации содержания курса по выбору «Психология ненасилия» для бакалавров педагогического образования, в том числе показатели диагностики их ориентации на модель взаимодействия с ребенком. Отмечается возможность развития представлений о ненасилии как принципе взаимодействия и ограничения в формировании поведенческого и морально-ценностного компонента позиции ненасилия у педагогов в условиях обучения.

A low level of psychological violence in interactions of all participants in an educational process is a requirement for conditions of a modern preschool education. An article clarifies a concept of violence as a coercion without taking into account the desire and needs of a child in order to satisfy one's own needs. There are a list of types, various forms of violence encountered in the interaction of a teacher and a preschooler. A necessity of using a principle of nonviolence in the interaction with the preschool children is justified in connection with a lack of their psychological protections, an emotional susceptibility, a sensitivity to an attitude of the adult, who determines norms of the interaction. The definition of the principle of non-violence is given, a structure of the position of non-violence, factors and characteristics determining it are designated. The results of approbation of a content of a course on the choice "Psychology of non-violence" for bachelors of pedagogical education, including results of diagnosis of an orientation to a model of the interaction with the child, are presented. A possibility of developing an understanding of non-violence as the principle of the interaction and a limitation in a formation of a behavioral and a moral value

elements of the position of non-violence of the preschool teachers in the conditions of training are noted.

Key words: violence, non-violence, coercion, a principle and a position of non-violence in interaction with a child, preschooler, psychological security, pre-school education.

Вслед за законом «Об образовании в РФ» (№ 273 ФЗ), в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) указана необходимость защиты ребенка от всех форм и видов насилия как требование к условиям реализации программы дошкольного образования. Низкий уровень психологического насилия во взаимодействии всех участников образовательного процесса является также показателем психологической безопасности образовательной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО) [1], необходимой для реализации современных принципов дошкольного образования и способствующей развитию психологически здоровой личности ребенка.

Не останавливаясь подробно на подходах к определению понятия насилия, которые отличаются некоторым разнообразием, обозначим, что наиболее частым основанием для дифференциации данного феномена в образовании является принуждение кого-либо (ребенка) к какому-либо действию или поведению без учета желания и потребностей личности, нарушение (ограничение) личной свободы или неприкосновенности с целью приобретения определенной выгоды или удовлетворения собственных потребностей [9]. Насилие может иметь разные виды и формы (психологическое, физическое, экономическое, сексуальное и др.), но существенно, что оно направлено на получение власти и контроля над другим (другими) [7]. В последнее время многие педагоги и психологи образования отмечают общую представленность насилия в образовательной среде [1, 5, 7, 10], которое отчасти может обусловливаться самой спецификой образовательного процесса (заорганизованностью, стандартизированностью, жесткими требованиями при отсутствии выбора, отсутствием индивидуального подхода к оценке образовательных результатов и пр.), но и профессиональным выгоранием педагогов (по разным причинам), сложным соотношением принуждения и завлечения («соблазнением», по Н. Кедровой) в обучении и пр.

Если очевидные и вопиющие примеры насилия во взаимодействии педагога с ребенком: побои, тычки, издевательство, унижение и оскорбление, сексуальный абьюз, особенно при его публичном обсуждении, как правило, – не вызывают трудностей для дифференциации, оценки и применения санкций, тогда как частные случаи неявной дискриминации, мягких запретов, лишений, игнорирования, ограничения свободы (например, перемещения ребенка в пространстве ДОО, выбора им форм деятельности в процессе фронтальной образовательной деятельности, игры и партнера по игре, даже принудительное докармливание и пр.), жесткой регламентации естественных отправлений организма (запрет или ограничения посещения туалета в определенное время и др.), принуждения к телесному контакту – все еще не расцениваются частью педагогов в качестве форм насилия, вызывающих отрицательную эмоциональную реакцию воспитанников и разрушительно воздействующих как на их психику, так и на здоровье.

Специфика профессиональной деятельности педагога ДОО в том числе определена психологическими особенностями возраста дошкольников. Высокая восприимчивость детей 3-7 лет к социальным воздействиям, чувствительность к отношению, радость или обиды из-за изменения расположения к себе другого при развивающейся произвольности, формировании иерархии мотивов, основ представлений об этических требованиях действий и поведения – обусловливают необходимость очень аккуратного использования воспитателями методов и средств воздействия, взаимодействия с ними. Кроме того, «дети не всегда в состоянии адекватно оценить поведение взрослых и рассказать о том, что с ними происходит» [3].

Несмотря на новейший термин «ненасилие», отметим, что сами идеи гуманного педагогического процесса, направленного на раскрытие личности ребенка в атмосфере уважения и свободы, сотрудничества, исключения из методов принуждения к учению – отнюдь не новы (В.А. Сухомлинский, Я. Корчак, все авторы манифеста педагогики сотрудничества – Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Матвеев, Б.П. Никитин, С.Л. Соловейчик, М.П. Щетинин, В.Ф. Шаталов и др.).

Ненасилие – это идеологический, этический и жизненный принцип, в основе которого лежит признание личностью ценности всего живого, человека и его жизни; отвержение принуждения как способа взаимодействия человека с миром, природой, другими людьми, как способа решения нравственных, политических, экономических и межличностных проблем и конфликтов; как принцип, определяющий приоритетность утверждения и усиления способности всего живого к позитивному самопроявлению. Согласно концепции В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, ненасильственное педагогическое взаимодействие – это взаимное воздействие педагогов и обучающихся друг на друга, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие [10]. Структура позиции ненасилия в образовании включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, содержание которых определяет возможность отказа от использования открытых форм принуждения при сохранении независимости, способности к согласованию действий и достижению положительного результата у всех участников образовательного процесса [9, с. 138].

Указанные выше положения и принципы легли в основу содержания курса по выбору «Психология ненасилия» (для бакалавров педагогического образования, профиль «Управление дошкольным образованием», 4 курс), реализованного в 2015-2016 уч.г. Приведем здесь результаты работы с 64 студентами очной и заочной формы обучения. Большинство обучающихся (89,1 %) уже имели опыт работы в ДОО или в системе дополнительного образования дошкольников.

Два раздела курса: «Введение в психологию ненасилия» и «Психологическая безопасность дошкольника» – предполагали дискуссии, ролевые игры (только для очной формы обучения), решение проблемных ситуаций, обсуждение фрагментов художественных и документальных видеофильмов, самодиагностику ориентированности на различную модель взаимодействия, проектирование психолого-педагогических рекомендаций для участников образовательного процесса, а также проведение тренинговых упражнений (только для очной формы обучения), направленных на формирование ассертивных умений и навыков эмоциональной саморегуляции, осознание причин собственной раздражительности.

Одним из факторов риска возникновения насилия над детьми в образовательной среде является негативный личный жизненный опыт взрослых, их детские психологические травмы. Мы предлагали студентам-выпускникам педагогического вуза в условно доверительной обстановке и знакомой аудитории высказать собственные представления об эффективных формах наказания детей, ориентируясь на собственный детский опыт. Некоторые обучающиеся отмечали вполне лояльное и даже положительное отношение к телесным наказаниям в семье, стоянию в углу, лишению ребенка удовольствий и жестко регламентированных правил в отношении его поведения на занятиях («все должны слушать», «если не слушает, сделаем замечание, пригрозим сообщить родителям» и пр.), в процессе принятия пищи («все молчат», «все едят» и пр.) и на прогулке («бегать просто так нельзя, упадешь», «с площадки группы уходить нельзя» и пр.). Обсуждение причин использования данных педагогических средств воспитателями, родителями, отсроченных психологических последствий их влияния на самоотношение, поведение, формирование акцентуаций и дезадаптации ребенка в более старших возрастах и, в особенности, рефлексия «историй детства» своих однокурсников – оказались, на наш взгляд, достаточно полезным в плане обогащения репертуара студентов средствами, формами и содержанием ненасильственного взаимодействия с ребенком-дошкольником. Существенным отметим, что

любой опыт, высказанный на практическом занятии, был поощряемым преподавателем, в том числе с целью снижения страхов ошибки и самораскрытия.

Решенные в подгруппах и фронтально, в дискуссии, кейсы, связанные с профессиональной деятельностью педагога дошкольного образования и администрации ДОО, позволили обучающимся составить некоторые открытые алгоритмы решения конфликтных ситуаций, построения взаимодействия с семьей воспитанников, записать некоторые примеры речевых формул, правил и действий педагогов в ситуации выявления форм насилия над ребенком, его истерики или другого «плохого поведения», разработать перечень открытых вопросов для активизации инициативы и поддержки самостоятельности дошкольников и др. Просмотр фрагментов видео с примером жестокого обращения с дошкольниками, с ситуацией негативного подкрепления выполняемого ими действия, эмоциональной депривированности ранее психологически благополучного ребенка в ситуации пребывания в Доме ребенка – позволили обучаемым отследить и обсудить спектр возникающих чувств (от жалости, эмпатии до гнева), проговорить возможности повышения уровня психологической безопасности, профилактики психологического и социального насилия над детьми в собственной (или будущей) практике.

Учитывая, что социально-психологический эффект оправдания жестокости возникает, когда человек, стремясь оправдать свои действия, низко оценивает возможности самоконтроля и способностей ребенка, мы предлагали обучающимся высказывать предположения о причинности и следствиях любой рассмотренной ситуации с позиции «Что я могу сделать для оптимизации, улучшения условий взаимодействия с дошкольником(ами)? Чем я могу помочь ребенку?».

В структуру курса вошла тема «Ненасильственное общение», которая предполагала знакомство студентов с алгоритмом ненасильственного общения (ННО), разработанным М. Розенбергом [8]: 1. описание конкретных наблюдаемых действий, которые влияют на благополучие; 2. вербализация того, что чувствуем применительно к тому, что видим; 3. называние потребностей, ценностей и желаний, которые обусловили наши чувства; 4. предложение (просьба о) конкретных действий, чтобы повысить качество жизни. Студенты узнали многое из того, что уже применяли в практике взаимодействия с ребенком («Я-высказывание», просьбы), однако сама последовательность действий позволила предполагать возможность получения нового результата педагогического воздействия при реальном использовании.

К сожалению, курс не предполагал полевую практику, поэтому, воспользовавшись положениями теории планируемого поведения (И. Айзена) [по 2], мы обсуждали реальную полезность и приятность для педагога и образовательного процесса использования ненасильственных действий и средств воздействия, сотрудничества с ребенком (подбадривание, предложение, убеждение, прояснение, отражение, снятие напряженного состояния, приемы психологической защиты, обращения за помощью, допустимого замедления речи и действий, преобладания активных форм над реактивными и др.). С целью уточнения восприятия социальных норм взаимоотношений с воспитанниками и степени воспринимаемого контроля проводились упражнения на их деконструкцию, группам задавались следующие вопросы: «Какие представления о ненасилии в детском саду, на ваш взгляд, являются основными для социума, а для родителей воспитанников, профессиональных сообществ, ваших коллег, для вашей семьи? Какие ценности эти представления поддерживают и для чего? Влияют ли эти социальные представления на процесс вашего взаимодействия с ребенком? Какие из этих ценностей созвучны вашим? Существуют ли какие-либо способы поведения, которые кажутся оптимальными в ситуации? Какие – уже вошли в привычку? Что может ограничить вашу свободу выбора ненасильственных средств педагогического воздействия? Что помогает воспитателю в реализации принципа ненасилия в ДОО? Кто/что поддерживает вас (может поддержать) в отказе от принуждения в контакте с дошкольниками?».

Понимая условность прогноза перехода определенного намерения использовать принцип ненасилия во взаимодействии с детьми (даже при условии его формирования) в реальное действие, мы проясняли характер освоения принципа ненасилия, используя открытые и закрытые вопросы анкеты (по итогам курса), а также методику «Диагностика ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров) [10, с. 355-356].

Практически все обучающиеся (90,6 %) раскрыли гуманистическую ценность принципа «самоценности детства» (как периода важного самого по себе, без условий и требований к ребенку, к качеству его подготовки к школе и пр.), обозначили положения гуманистического и личностно-центрированного подходов (например, признание значимости уникальности каждого, ценности свободы выбора, интерес к деятельности, взаимодействию и к самопроявлениям ребенка и пр.), описали препятствия к открытой коммуникации с дошкольниками (например, угрозы, приказы и пр.).

Важно указать, что некоторые студенты (17,2 %), в том числе участвовавшие в обсуждении на занятиях, затруднились в итоговом анкетировании выбрать из перечня характеристики, свойственные позиции ненасилия. Так, например, отмеченное наличие психологических защит (которые, по данным Н.В. Матвеевой [6], в виде отрицания увеличивают напряженность воспитателя, а в виде реактивного образования приводят к повышенной тенденции педагога заменять неприемлемые мысли и чувства на преувеличенно противоположные установки и формы поведения и др.) исследователи скорее относят к предикторам позиции принуждения, нежели ненасилия. Более 34 % респондентов причислили к условиям «психологической закалки» дошкольников от опасности насилия: «отсутствие запретов и наказаний», «использование разных видов игр» (при уточнении, примирительных, на сплочение группы). Данные ответы, при общей распространенности среди практиков, свидетельствует о недостаточной сформированности когнитивного и поведенческого компонента позиции ненасилия у педагогов, предполагающей ознакомление детей с возможными угрозами и их причинами, развитие у воспитанников представлений и уверенности в возможности защиты в ситуации опасности. Отсутствие запретов в образовательной ситуации само по себе вызывает сомнения в реалистичности, т.к. это вопрос установления правил и границ, а форма этого управления педагогическим процессом не указывалась. Кроме того, в комментариях по выполненному заданию студенты говорили о собственных страхах обсуждения данной темы с ребенком, что, по сути, является предпосылкой для ее стигматизации и замалчивания в будущей профессиональной деятельности.

Ответы на вопрос о симптомах пережитого насилия в поведении ребенка раннего и дошкольного возраста, в целом, отражают понимание бакалаврами педагогического образования внешних проявлений и внутренних следствий психологической травмы, однако допускают субъективность и ошибки интерпретации (не только про поведение) (можно было привести несколько ответов, основные – представлены в табл. 1). После мы проговаривали необходимость аккуратного уточнения и прояснения гипотетического предположения об изменении или доминирования каких-либо негативных эмоциональных состояний и чувств детей.

Таблица 1.

Симптомы пережитого ребенком насилия по представлению студентов

Симптомы	%	Симптомы	%
замкнутость	9,1	отсутствие доверия к взрослым	10,9
тревога	8,1	речевые трудности (в т.ч. потеря речи)	10,9

Симптомы	%	Симптомы	%
агрессия (сильное раздражение)	5,0	соматические заболевания и травмы (в т.ч. переломы, ушибы, частые простуды и пр.)	10,9
ухудшение сна	3,4	апатия/отсутствие эмоций	9,4
страхи	3,4	беспомощность	9,4
боязнь самораскрытия (в том числе раздеваться, демонстрировать тело)	0,3	чувство испорченности	7,8
вина и стыд	0,3	депрессия (подавленность)	7,8
снижение/отсутствие аппетита	0,3	низкая самооценка	7,8
спонтанность эмоций, низкая эмоциональная саморегуляция	8,8	нежелание взаимодействия со сверстниками	7,8
страх оставаться наедине со взрослым	5,6	конфликты	7,8
отклонения в поведении	2,5	появление энуреза	6,3

Положительным результатом считаем развернутые ответы большинства обучающихся на вопрос о том, что нужно педагогу для ведения ненасильственного диалога с ребенком. Ответы отражали понимание значимости самопринятия, принятия и понимания дошкольника (его потребностей, чувств, задач) (82,8 %), анализа причин собственных эмоциональных реакций в ситуации взаимодействия (65,6 %), представлений о средствах ненасильственного воздействия в терминах сотрудничества, помощи, любви (интереса) к детям (78,1 %) и пр. Таким образом, информирование и классификация типов действий, средств коррекции для самосовершенствования и улучшения качества профессиональной деятельности, может повысить когнитивный компонент позиции ненасилия, усилить намерение на реализацию ненасильственных действий в отношении себя. Однако качественный анализ свидетельствует о некоторой противоречивости ответов студентов на разные вопросы.

Для косвенного подтверждения понимания и наличие установки на использование ненасильственных средств воздействий и взаимодействия с дошкольниками, мы задали выпускникам вуза вопрос: «Какие виды наказания ребенка вы используете в собственной профессиональной деятельности?». Заметим, что вопрос оказался достаточно провокативным, не обладающим очевидной валидностью, многие студенты скорее давали ответ на вопрос про собственный выбор педагогических средств и поведение в ситуации «плохого поведения» дошкольника. Таким образом, основными используемыми видами наказания ребенка в ДОО были названы: сидение на стульчике (34,4 %); лишение (игр, игрушек, удовольствия, общения) (10,9 %); замечание, выговор, порицание (9,4 %), обсуждение детского поступка в коллективе (4,7 %); оставление в комнате (3,1 %); запреты

(3,1 %). Однако встречались и ответы: «пристыжу», «пригрожу рассказать родителям», «отстраню от общения с другими».

Традиция наказания в дошкольном образовании путем высаживания детей на стульчик (по сути, игнорирование в течение длительного времени, лишение общения, игры) сложно трансформируется в другие формы в связи с неявностью его принуждающего характера, давностью введенных правил. Педагоги считают его «меньшим из зол», однако часто ребенок не понимает смысла и причины «сидения» без комментариев взрослого. Мы обсудили со студентами возможность повышения его конструктивности, например, путем организации совместного с воспитателем ННО с сидящим на стуле ребенком и пр.

Выделилась другая группа студентов с большей сформированностью когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов позиции ненасилия, они определили основные педагогические средства воздействия в ситуации «плохого поведения» дошкольника так: беседа о чувствах, причинах и следствиях поведения ребенка (43,8 %, 28 чел.), объяснение (18,8 %), переключение ребенка на другой вид деятельности (14,1 %), убеждение в возможности другого поведения (9,4 %), предложение игры (подвижная, настольная) (7,8 %), вопроса «как по-другому?»» (4,7 %), выслушивание ребенка (3,1 %), демонстрация другого поведения (3,1 %).

Использование методики «Диагностика ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров) [10] (рис. 1) позволило выделить доминирование умеренной ориентированности на личностную модель взаимодействия педагогов ДО с детьми, отметим, что 22 респондента, ориентированы на учебно-дисциплинарную модель. Последняя характеристика для нас является тревожным показателем их выбора авторитарного стиля руководства детским коллективом, базирующимся на позиции принуждения. По данным авторов методики, выявленный показатель коррелирует с неуверенностью, тревожностью, наличием широкого спектра защит, с помощью которых защищается собственная некомпетентность, неумение организовать детей ненасильственными способами, ориентированность на мнение окружающих при внешне демонстрируемой независимости.

Рисунок 1 Результаты диагностики ориентированности педагогов на модель взаимодействия

Мы обратили внимание на некоторое совпадение результатов качественного анализа ответов на вопросы анкеты и теста. По совокупности данных анкеты и дополнительных комментариев к ответам, результатов тестирования, у 40,6 % (26 чел.) выпускников педагогического вуза сформировано намерение использовать принципа ненасилия во взаимодействии с детьми, тогда как 34,4 % (22 чел.) все еще демонстрируют устойчивость в использовании принципа принуждения в ДОО.

Таким образом, полученный опыт разработки содержания, подбора средств и проведения занятий по «Психологии ненасилия» с группами бакалавров педагогического образования позволил сделать следующие выводы:

– в условиях учебной, а не тренинговой или психотерапевтической группы, не существует достаточных оснований, возможностей и пр. для коррекции ценностей, корригирования травматического детского опыта студента, работы с его страхами обсуждения табуированных тем, в особенности, без осознанного запроса по работе с личностными особенностями, а, значит, морально-ценностный и в некоторой мере эмоциональный компонент позиции ненасилия (при наличии негативного опыта у студента) сформировать будет достаточно проблематично;

– происходило некоторое осознание собственных психологических защит студентами, а вербализация и классификация используемых насильственных средств при поддержке и понимании коллег несколько снижали тревогу и значимость их защиты, что в определенной мере разрушало привлекательность подобного типа поведения;

– информирование по вопросам видов, форм насилия, демонстрация видео с примерами их реализации, разбор кейсов по использованию принципа ненасилия в практике дошкольного образования, групповые дискуссии со студентами обусловили некоторое повышение когнитивного компонента позиции ненасилия, однако знание ее содержания, условий реализации не обеспечило формирование намерения использовать принцип ненасилия во взаимодействии с детьми у более трети обучающихся;

– процедура диагностики ориентированности педагога на ненасилие и полученные результаты требуют дополнительной верификации, использования стандартизированного наблюдения за реальным поведением и деятельностью педагогов на практике (поведенческий компонент).

Указанное подтверждает необходимость и актуальность дальнейшего поиска условий, форм, содержания и методов обучения педагогов ДО использованию принципа ненасилия во взаимодействии с дошкольниками.

Литература

1. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А Баева, В.В. Семикин // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. № 12. С. 7-19.
2. Воронцов Д.В. Социально-психологические основы психологической помощи / Д.В. Воронцов. Ростов-н/Д: ЮФУ, 2014. 242 с.
3. Гаврилова Т.В. Социальные аспекты распространения насилия в отношении несовершеннолетних / Т.В. Гаврилова, Д.С. Диденко-Чинтимур //Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2012. № 3. С. 72-78.
4. Егорова Н.Ю. Насилие над детьми: от проблем семьи к проблемам школы / Н.Ю. Егорова, И.Л. Сизова // Регионология. 2016. №1 (94). С. 120-132.
5. Макарова Н.И. Насилие-ненасилие в современном образовании / Н.И. Макарова, Н.В. Наливайко. Новосибирск: СО РАН, 2004. 264 с.
6. Матвеева Н.В. Особенности психологической защиты воспитателей дошкольных образовательных учреждений: Автореф. дис. … канд. психол. наук/ Н.В. Матвеева. СПб., 2004. 22 с.
7. Орлов Ю.М. Психология ненасилия / Ю.М. Орлов. М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. 40 с.
8. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение / М. Розенберг. М.: София, 2009. 272 с. URL: http://www.klex.ru/6yr (дата обращения: 31.08.2016). С. 19-27, 113-122.
9. Ситаров В.А. Насилие и ненасилие / В.А. Ситаров. // Знание. Понимание. Умение. 2005. №1. С.135-139.
10. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. Учебное пособие / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. М.: Юрайт, 2014. 426 с. С. 355-356.

Двойнин А.М.
ДоцентГАОУ ВО МГПУ
alexdvoinin@mail.ru

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ЭТИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Утверждается, что в современных условиях существует отчетливый запрос на этическую регуляцию научной деятельности. Описываются фундаментальные принципы научной этики: самоценность истины, свобода научного творчества, организованный скептицизм, обеспечение достоверности результатов исследования и др. В гуманитарных науках, в частности в психологии и педагогике, обязательны к исполнению следующие этические принципы: уважение прав и свобод участников исследования, безопасность участия в исследовании. Одна из главных идей этических кодексов в области психолого-педагогических исследований – ненанесение вреда другим людям. Важной обеспечительной мерой для этого является получение информированного согласия от испытуемых на участие в исследовании. Излагаются цель и задачи деятельности созданного при Московском городского педагогическом университете комитета по этике психолого-педагогических исследований.

Ключевые слова: этика науки, этическая регуляция научной деятельности, этические принципы науки, комитет по этике, этика в психологии, этика в педагогике, этика психолого-педагогических исследований.

A clear request for ethical regulation of science in modern conditions is stated in the article. The fundamental principles of scientific ethics are described, such as self-worth of truth, freedom of scientific creativity, organized skepticism, assurance of the reliability of research results, etc. In humanities, in particular in psychology and pedagogy, the following ethical principles are obligatory to be observed: respect for the rights and freedoms of participants in the study, safety of participation. One of the main ideas of ethical codes in the field of psychological and pedagogical research is non-harming other people. To provide this, it is important to obtain informed consent from the subjects to participate in the study. The aim and tasks of the established psychological and pedagogical research ethics committee at Moscow City University are outlined.

Key words: research ethics, ethical regulation of conducting scientific research, ethical principles in science, research ethics committee, ethics in psychology, ethics in pedagogy, psychological and pedagogical research ethics.

Мировые тренды XXI века в области научной деятельности ставят задачу ее этической регуляции в качестве фундамента успешного развития науки будущего. Запрос на этическую регуляцию научной деятельности со стороны научного сообщества и общества в целом задается тремя основными тенденциями:

1) высокой конкуренцией в сфере научных исследований, что определяет высокие требования к их *качеству* и к создаваемым ими продуктам (моделям, технологиям, методическим разработкам и пр.);

2) возрастанием ответственности ученого и научного сообщества в целом за результаты исследований, что ведет к повышению ценности *репутации* ученого;

3) усилением защиты прав и свобод человека, что обусловливает необходимость строгого соблюдения особых требований к *экспериментам на человеке*.

Данные тенденции вывели проблему этической регуляции научной деятельности на глобальный уровень обсуждения. Так, в 1974 году на XVIII сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО были приняты Рекомендации ЮНЕСКО «О статусе научно-исследовательских работников», в которых излагались некоторые этические и гражданские принципы деятельности ученых. В 1998 году создается Комиссия ЮНЕСКО по этике научных исследований и технологий (COMEST). В 2005 году в ходе Генеральной конференции ЮНЕСКО также отмечается необходимость создания всемирной декларации этических принципов и норм деятельности ученого. Существенным прорывом в данном направлении

послужило принятое на II Международной конференции по добросовестности исследований в 2010 году «Сингапурское заявление по вопросам добросовестности в исследованиях».

Поскольку в мире отсутствует абсолютное этическое знание, имеющееся знание носит диалогический и конвенциональный характер и формулируется в форме императивов – обязательных к исполнению принципов и норм, специфичных для общества на определенном этапе его развития.

Одним из первых исследователей, пытавшихся дать целостное описание этическим нормам науки, был американский социолог Р.К. Мертон. В 1940-е годы он обосновал четыре этических нормы, которые фиксируют соответствующие ценности: 1) универсализм, 2) коллективизм, 3) бескорыстность, 4) организованный скептицизм. Им же введены и этические нормы «оригинальность» и «смирение» [9]. Универсализм предполагает необходимость в оценке истинности научных утверждений исходить из критериев достоверности, а не из авторитета, научных заслуг, статуса, возрастных, половых и иных особенностей ученого. Коллективизм означает то, что научное знание, продуцируемое ученым, является всеобщим достоянием. Под бескорыстностью понимается этическое требование, чтобы ядром исследовательской мотивации ученого было стремление к истине. Организованный скептицизм подразумевает необходимость быть критичным при анализе научных исследований и дает право на публичную критику допущенных в них ошибок. Говоря о нормах «оригинальности» и «скромности», следует пояснить, что под первой подразумевается стремление ученого к достижению принципиально новых результатов, тогда как вторая уберегает исследователя от завышенных притязаний и призывает к интеллектуальной скромности.

В настоящее время специалистами в области этики науки выделяется разное количество этических принципов и норм научной деятельности [1–2, 5–6]. Также варьируется число этических принципов и норм в этических кодексах и декларациях, принимаемых различными научными сообществами.

На основе анализа упомянутых работ и ряда этических кодексов нами выделены базовые этические принципы научной деятельности – ценности научного знания:

1. Самоценность истины. Предполагает стремление исследователя в процессе научного поиска к истине, а не к реализации личных, корпоративных, национальных и иных интересов.

2. Свобода научного творчества. Означает отсутствие запретных тем для исследования, возможность ученому самому выбирать предмет научного исследования, возможность научному сообществу анализировать и оценивать результаты исследования ученого независимо от его авторитета, социального статуса и заслуг.

3. Организованный скептицизм. Предполагает критическое отношение к научному знанию, в том числе и к результатам собственных исследований ученого, а также сомнение как часть познавательной процедуры, позволяющей избежать консерватизма и догматизма в науке.

4. Обеспечение достоверности результатов исследования. Означает то, что результаты исследования должны соответствовать принятым научным сообществом канонам истинного научного знания: это знание получено путем корректного применения научных методов и валидных методик, набора репрезентативных выборок, корреспондирует с ранее полученными научными знаниями (теориям, концептами, фактами), строится на системе доказательств и обоснований, обладает необходимой новизной и может быть проверено повторением научного исследования.

6. Публичность результатов исследования (или «коллективизм»)**.** Подразумевает открытость научных достижений обществу и необходимость огласки результатов исследования принятыми в научном сообществе способами (публикации, научные доклады, публичные защиты научных работ и т.п.). Исследователь не имеет права скрывать и обязан обнародовать исчерпывающую и достоверную информацию, которая позволит провести независимую проверку результатов его исследования и проверить обоснованность выводов. Данный принцип также предполагает внеличностное использование научных открытий, принадлежность открытий всему мировому сообществу (или «универсализм»).

8. Уважение авторских прав и интеллектуальной собственности. Предполагает обязательное указание авторства использованных научных методик или заимствованных идей, что осуществляется в соответствии с правилами научного цитирования.

Существуют также более частные этические нормы, как например, строгое следование нормативным документам при проведении исследования, информирование научного сообщества о наличии или отсутствии конфликта интересов, связанных с исследованием и др.

В науках, ставящих эксперименты над животными, действуют также частные внутринаучные принципы: гуманное обращение с животными, предельное уменьшение количества животных, задействованных в эксперименте, требование не задействовать животных в эксперименте, если он может быть поставлен с помощью иных технологий и др. [7]

В гуманитарных науках, в частности в психологии и педагогике, где эмпирические исследования проводятся на людях, обязательны к исполнению *этические принципы работы с испытуемыми*:

1. Уважение прав и свобод участников исследования. Выражается в соблюдении их юридических прав, гарантированных законодательством, добровольности участия в исследовании, анонимности, использовании информации об испытуемых исключительно в научных целях, корректном общении со всеми участниками исследования. В процессе исследования ученый не должен оказывать какое бы то ни было давление на испытуемых с целью получения желательного результата исследования.

2. Безопасность участия в исследовании. Означает запрет ставить под угрозу здоровье и безопасность испытуемых в процессе или результате их участия в научном исследовании, запрет на прямое причинение вреда их здоровью (физическому, психическому и социальному благополучию).

Научная деятельность также предъявляет этические требования к *личности* исследователя:

1. Бескорыстное стремление к истине. Исследователь не должен ставить достоверность научных исследований в зависимость от личной или корпоративной выгоды, а также использовать результаты исследования в корыстных целях.

2. Добросовестность в проведении научного исследования, что требует аккуратного и точного выполнения всех его этапов и исследовательских процедур.

3. Честность в процессе занятий научной деятельностью, что означает недопущение лжи в сообщении научной информации, фальсификации (сообщения заведомо недостоверной информации), сознательного искажения результатов своего исследования, сокрытия информации об исследовании, ставящей под сомнение объективность и достоверность полученных результатов.

4. Объективность, которая подразумевает беспристрастность ученого при анализе научного знания, при интерпретации результатов исследований.

Вопросам этической регуляции научной деятельности большое внимание уделяется в науках о жизни: биологии, медицине и др. Вместе с тем в области психолого-педагогических исследований этическая регуляция выражена в значительно меньшей степени. Считается, что потенциальная опасность для участников психолого-педагогических исследований не настолько высока, как в медицинских исследованиях, а надежность и достоверность результатов значимо меньше, чем, скажем, в нейробиологических экспериментах. Однако, несмотря на справедливость данного суждения, нельзя не отметить, что психолого-педагогические эксперименты могут таить в себе опасность нанесения конкретного вреда здоровью и благополучию их участников. Например, при исследованиях эффективности определенных дидактических технологий, требующих от испытуемых длительной умственной и эмоциональной нагрузки высокой интенсивности возможен ряд негативных последствий: обострение хронических заболеваний, нарушения сна, эмоциональное истощение и временные нарушения в работе когнитивных психических функций. Также экспериментирование с целью изучения психологических механизмов совладания учащегося при его «травле в школе»

(*school* bullying) несет в себе потенциальную угрозу физическому и психическому благополучию ребенка.

Ряд профессиональных психологических и педагогических ассоциаций принимают специальные этические кодексы, в которых существенное место отводится регламентации проведения исследований на людях. Так, этический кодекс Американской психологической ассоциации требует того, чтобы в результате действий психолога не был нанесен вред другим людям. Для этого в исследованиях необходимо следовать правилу информированного согласия: испытуемые добровольно участвуют в исследовании и полностью информированы о возможных рисках и выгодах своего участия в нем. При этом информированность испытуемых означает, что им известны:

1) цели, ожидаемая продолжительность и процедуры исследования;

2) наличие права отказаться от участия в исследовании после его начала, последствия данного отказа;

3) заранее предсказуемые факторы, которые могут повлиять на их готовность участвовать, такие как потенциальные риски, дискомфорт и неблагоприятные последствия;

4) любые ожидаемые выгоды от участия в исследовании;

5) границы конфиденциальности, такие как кодирование данных, их совместное использование, архивирование и удаление, а также условия, при которых конфиденциальность может быть нарушена;

6) стимулы для участия в исследовании;

7) те, к кому участники могут обратиться с вопросами [10].

Однако в данном кодексе есть дополнение, которое существенно для психолого-педагогических исследований. Информированное согласие не требуется только в двух случаях, а именно, если это разрешено законом или специальными федеральными или институциональными правилами, а также, когда неразумно ожидать того, что исследование нанесет вред или причинит страдания. Последний случай подразумевает: исследование нормальных образовательных практик, учебных программ или методов педагогического управления в образовательных учреждениях; анонимные опросы, полевые наблюдения или архивные исследования, в которых раскрытие ответов испытуемых не будет подвергать их каким бы то ни было рискам или в которых конфиденциальность защищена; изучение факторов связанных с работой и эффективностью организации, что осуществляется в конкретных организационных условиях, в которых нет риска потери трудоустройства и также защищена конфиденциальность [10].

Подобные нормы существуют в этических кодексах многих зарубежных сообществ психологов и педагогов. Однако российская психологическая и педагогическая практика в вопросах этической регуляции научных исследований пока отстает от общемировых тенденций[1]. Давно создаваемые во многих зарубежных университетах и научных институциях специальные комиссии (комитеты) по этике научных исследований для отечественной психологии и педагогики остаются в новинку. Тем не менее, некоторая организационная активность в данном направлении в России наблюдается. Например, ряд психологических изданий принял кодекс этики научных публикаций [4]. В 2016 году создана Национальная ассоциация научных изданий, призванная разработать и внедрить единый этический кодекс в сферу подготовки научных публикаций. Этический комитет основан на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Важной вехой в развитии этической регуляции научной деятельности в области психолого-педагогических исследований в России является созданный в 2016 году в Московском городском педагогическом университете комитет по этике психолого-педагогических исследований. Цель деятельности комитета – разработка и мониторинг

[1] Справедливости ради, следует упомянуть принятый Российским психологическим обществом этический кодекс психолога [8], а также разработанный М.А. Кленовой этический кодекс педагога-психолога, больше имеющий отношение к практике, нежели к научным исследованиям [3].

соблюдения моральных норм и профессионально приемлемых этических стандартов научных психолого-педагогических исследований. Комитет решает следующие задачи:

1) создание кодекса и руководств по этике научных исследований;

2) администрирование научных исследований в аспекте обеспечения их научной добросовестности;

3) просвещение и консультирование исследователей в вопросах этической регламентации научной деятельности;

4) этическая экспертиза программ планируемых эмпирических исследований, научных текстов, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;

5) профилактика и разрешение этических конфликтов, связанных с научными исследованиями.

Таким образом, можно утверждать, что этическая регуляция научной деятельности в области психолого-педагогических исследований является перспективным направлением развития управления психолого-педагогической наукой, а создание комиссий (комитетов) по этике в университетах и научно-исследовательских учреждениях психологической и педагогической направленности – важным шагом на пути организационного реформирования последних.

Литература

1. Бандурина И.А. Этос науки и этика ученого // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 161 – 164.

2. Богатов В.В. Этика в научной деятельности // Вестник ДВО РАН. 2008. № 1. С. 144 – 157.

3. Кленова М.А. Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности: Учеб.-метод. пособие для студентов гуманитарных факультетов. – Саратов: СГУ, 2015. 48 с.

4. Кодекс этики научных публикаций [Электронный ресурс]. – URL: http://psyjournals.ru/info/code_of_ethics.shtml (Дата обращения: 30.03.2017).

5. Сбруев Н. Обеспечение добросовестности научных исследований: опыт университетов США // Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 4 (18). С. 32 – 38.

6. Склярова А.М. Этические принципы и нормы научной деятельности // Библиосфера. 2006. № 3. С. 26 – 29.

7. Чадаев В.Е. Этические принципы при работе с лабораторными животными // Вісник проблем біології і медицини. 2012. Т. 1. № 2. С. 113 – 115.

8. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс]. – URL: http://рпо.рф/rpo/documentation/ethics.php (Дата обращения: 30.03.2017).

9. Merton, R.K. (1973). The Sociology of Science. Chicago: Chicago University Press.

10. Smith, D. (2003). Five principles for research ethics, Monitor on Psychology, 34(1), 56 – 60.

Троцкая Е.С.
студентка ГАОУ ВО МГПУ
trotskaya.helen@yandex.ru

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются существующие методы диагностики пространственного мышления в младшем школьном возрасте. Приводится классификация пространственных способностей человека (пространственная визуализация и ориентация в пространстве) и дается их характеристика. Показано, что пространственные способности поддаются развитию уже в дошкольном возрасте и продолжают активно развиваться в период обучения ребенка в начальной школе. В совокупности

пространственные способности дают представление об общем уровне развития пространственного мышления детей. Автор отмечает отсутствие комплексной методики диагностики пространственного мышления у такой возрастной группы, как младшие школьники. Учитель вынужден оценивать результаты развивающих воздействий субъективно. В связи с этим приводится ряд методик, призванных помочь учителю в диагностике отдельных пространственных способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: пространственное мышление, пространственные способности, диагностика пространственного мышления, младшие школьники.

The article discusses a question about methods for diagnostics of children`s spatial thinking. This report presents a classification of spatial abilities and their description. There are two main groups of human spatial abilities: spatial visualization and spatial orientation. Spatial thinking begins to form in early childhood and actively goes through primary school age. The diagnostics of different spatial abilities gives us a vision of children`s spatial thinking formation. A teacher faces with problems when he or she tries to measure children`s spatial thinking because there is no complex method of its diagnostics. The article describes some methods which can help teacher to measure some of spatial abilities.

Key words: spatial thinking, spatial abilities, diagnostics of spatial thinking, primary school children.

Одним из показателей интеллектуального развития человека является уровень развития пространственного мышления – «вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач» [4, с. 23].

В настоящее время значимость данного вида мышления в жизни человека заметно возросла. Современный мир требует от людей высокой социальной активности, умения анализировать непрерывно поступающую информацию, мыслить абстрактными понятиями. Пространственное мышление выходит за рамки своей первоначальной эволюционной функции и перестает быть просто инструментом ориентации на местности. Оно позволяет человеку развивать свои интеллектуальные способности и совершенствоваться в профессиональной сфере, к примеру, понимать диаграммы, читать и создавать карты, строить визуальные модели явлений и абстракций [1, 2].

В связи с этим возникает вопрос: можно ли управлять процессом формирования пространственного мышления? Исследователи отмечают, что этот вид мышления начинает формироваться с самых первых дней жизни ребенка и поддается тренировке: уже в трехлетнем возрасте дети способны читать простые карты и даже создавать свои собственные [5]. Поэтому целесообразно начинать развивать пространственное мышление уже в дошкольном возрасте и продолжать формировать его в период обучения в начальной школе, когда наиболее активно у ребенка развиваются когнитивные процессы: восприятие, память, мышление, речь, воображение.

Интерес к изучению этого вида умственной деятельности возник еще в 1920–1930-е годы XX века. Учеными было замечено, что способность человека запоминать и воспроизводить пространственные образы – это особый вид умственной деятельности, требующий более детального изучения. В настоящее время исследования в области пространственного мышления ведутся в различных направлениях. Изучаются вопросы ориентации ребенка в пространстве и способы формирования пространственных представлений у детей (Б.М. Величковский, О.И. Галкина, Н.Я. Семаго, T. Zhong & X. Huang, T. Bartoschek et al.); исследуется зависимость математических способностей учащихся от их уровня развития пространственного мышления (Х-М.Х. Кадаяс, В.А. Крутецкий, J.V. Copley, M.B. Casey et al.); изучается роль жестов и языка в решении пространственных задач (С.А. Коногорская, S. Goldin-Meadow et al., R.B. Church et al.)

Структура и основы развития пространственного мышления широко рассматриваются в работах И.Я. Каплуновича, И.С. Якиманской, D.H. Clements, N.S. Newcombe.

Активно разрабатываются методики развития пространственного мышления у детей [3], но отсутствуют комплексные методы его диагностики. Большинство тестов способны определить какую-либо одну или несколько пространственных способностей *(spatial abilities)* учащихся, но не их совокупность. Учитель вынужден оценивать результаты развивающих воздействий субъективно: либо по вербальной обратной связи от учащихся, либо через решение ими реальных школьных задач, требующих применения пространственных способностей.

Среди исследователей на данный момент нет единого мнения о том, какие пространственные способности входят в состав пространственного мышления. Традиционно выделяется две больших группы пространственных способностей, которые включают в себя ряд некоторых навыков: *пространственная визуализация (spatial visualization)* и *ориентация в пространстве (spatial orientation)* [9]. Рассмотрим некоторые пространственные способности и методы их диагностики у детей младшего школьного возраста:

1. **Пространственная визуализация** представляет собой способность воспроизводить визуальные и пространственные образы с целью установления пространственных отношений между компонентами (деталями, частями) исходного образа. Измерить эту способность можно с помощью тестов на *умственное вращение* (способность мысленно вращать предмет, совершать над ним различные действия и преобразования в двух- и трехмерном пространстве без изменения его структуры) и *пространственное восприятие*.

Стандартным тестом, позволяющим измерить умственное вращение у взрослых, является тест С. Ванденберга и А.Р. Кузе. Для детей задания этого теста являются слишком сложными, но их можно адаптировать, если упростить фигуры. Работая над созданием методики, которая позволила бы диагностировать уровень пространственного мышления младших школьников, мы создали ряд заданий, позволяющих оценить навык умственного вращения у младших школьников (Рис. 1).

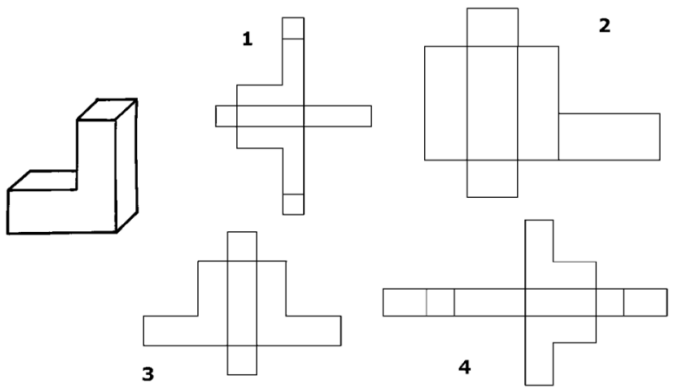


Рисунок 1. Пример задания из авторской методики «Детский тест пространственного мышления»

В этом задании учащемуся нужно выбрать развертку, соответствующую заданной фигуре. Для этого нужно мысленно «собрать» каждую развертку и повернуть определенным образом, чтобы соотнести ее с эталоном. Учащиеся знакомятся с понятием «развертка» в 4 классе. Для того, чтобы с этим заданием могли справиться учащиеся 1-х, 2-х и 3-х классов, мы не вводили в инструкцию к заданию это определение, а заменили его более простым описанием. Каждое следующее задание усложняется формой фигуры и возможными вариантами ее развертки.

Пространственное восприятие представляет собой умение распознавать фигуру среди множества объектов, определять ее форму, размеры, протяженность, движение. В качестве диагностики пространственного восприятия может выступить методика «Черные и

белые квадраты» финского психолога М. Саарелы (Рис. 2). Ребенку нужно повторить заданный узор, заполняя черными квадратами панель с девятью белыми клетками. Образцы фигур усложняются, а размеры кубиков уменьшаются, что создает дополнительные трудности при выполнении задания.

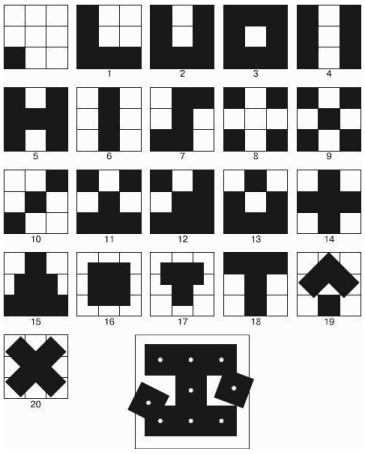


Рисунок 2. Образцы и оборудование методики «Черные и белые квадраты» М. Саарелы

Также диагностировать пространственное восприятие поможет методика «Кубики Коса». Как и в предыдущем задании, учащийся должен составить фигуру по образцу, но теперь уже не из плоских квадратов, а из объемных кубиков.

Также измерить пространственную визуализацию можно с помощью методики «Mental Folding Test for Children» [7], разработанной специально для детей. Все задания однотипные, но различаются по степени сложности. Ребенку нужно представить, как будет выглядеть листок бумаги после того, как от него отогнули один край (Рис. 3). В исследовании принимали участие дети в возрасте от 4 до 8 лет, значит, с этим заданием могут справиться как дошкольники, так и дети младшего школьного возраста. Эта методика очень проста в использовании и не нуждается в переводе, потому что в заданиях содержатся только изображения, понятные ребенку даже без подписей к ним.

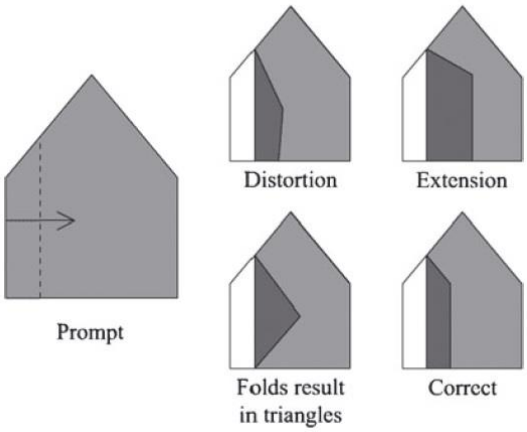


Рисунок 3. Пример задания из методики «Mental Folding Test for Children» [7]

2. **Ориентация в пространстве** включает в себя способность ориентироваться на местности, изменять точку отсчета и читать карты. Методика «Spatial Scaling Test» [6] позволяет оценить навыки навигации и масштабирования, в которых выражается способность ориентации в пространстве. Последние исследования доказывают, что дети способны читать и создавать свои собственные карты уже в трехлетнем возрасте. В тесте ребенку нужно найти по предложенным картам спрятанное куриное яйцо на поле у фермера (Рис. 4).

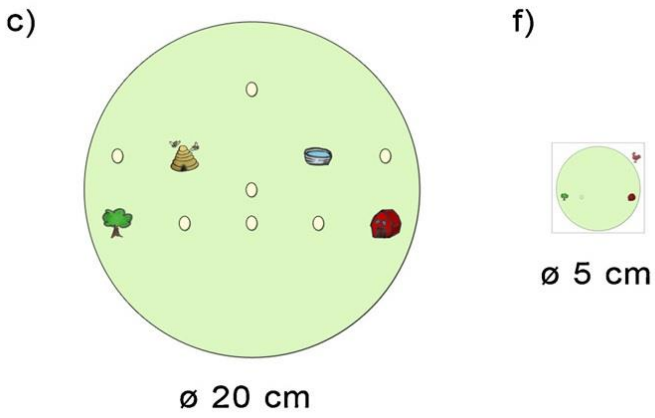


Рисунок 4. Пример задания из методики «Spatial Scaling Test» [6]

Следующая методика направлена на диагностику способности изменять точку отсчета в пространстве. Еще в начале XX в. Ж. Пиаже в своих экспериментах показал, что эгоцентризм в плане восприятия пространства свойственен мышлению ребенка вплоть до семи лет. Однако современные исследования доказывают, дети способны менять точку отсчета уже в пятилетнем возрасте, переставая принимать положение своего тела относительно других предметов как постоянное [10].

Методика «Perspective Taking/Spatial Orientation Test» [8] разрабатывалась для взрослых, однако с большей частью заданий смогут справиться и младшие школьники. Ряд зарубежных исследований обнаруживает заметную разницу между заданиями, где наблюдателю нужно изменить свое местоположение (*viewer rotation*), и заданиями, где изменяется пространство или ряд объектов относительно наблюдателя (*array rotation*). Хотя ответ в результате решения таких заданий будет одинаковым (не важно, повернем ли мы объект на 90° или сами переместимся), все же они не являются равноценными по сложности. Степень сложности зависит от вопроса, на который нужно ответить; от того, происходит ли мысленное решение задачи или человек манипулирует реальными объектами в физическом пространстве; изменяется ли положение одного или нескольких объектов.

Задания, представленные в тесте, относятся к типу *viewer rotation*. Например, ребенку нужно представить, что он находится на месте кошки и смотрит на светофор, и отметить на схеме то место, где теперь должен находиться дорожный знак (Рис. 5).

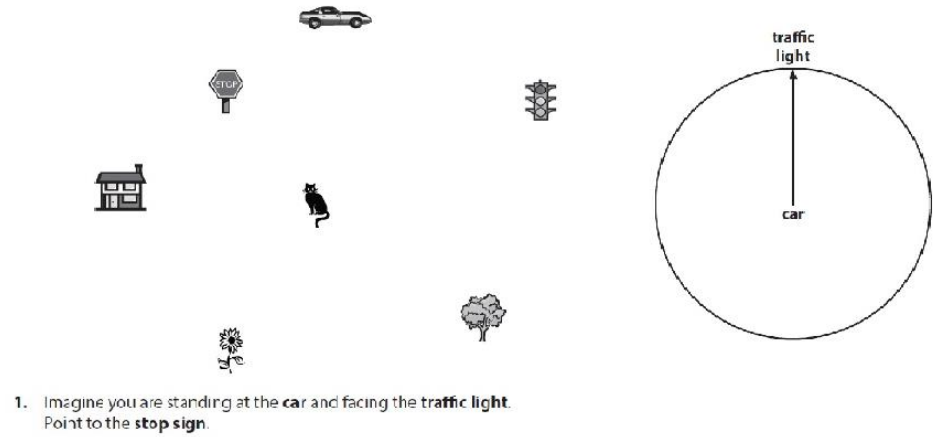


Рисунок 5. Пример задания на изменение точки отсчета методики «Perspective Taking/Spatial Orientation Test» [8]

В настоящий момент методики не переведены на русский язык, поэтому учителю потребуется самостоятельно адаптировать задания для учащихся, если он захочет ими воспользоваться.

Таким образом, рассмотренные нами методики, направлены на диагностику какого-либо одного навыка пространственного мышления у детей. Несмотря на активный научный поиск по разным линиям изучения пространственного мышления, на данный момент неразрешенным остается вопрос о создании новой методики, которая позволила бы определить общий уровень развития пространственного мышления именно младших школьников.

Литература

1. Двойнин А.М. Обучение студентов основам мыслительной деятельности как инновационный процесс // Актуальные психолого-педагогические исследования, направленные на развитие инноваций в системе образования: Сборник статей: Ч. 1 / Под общей редакцией В.А. Сластенина. Ред.-сост. А.С. Обухов, С.В. Яковлев. – М.: МПГУ, Прометей, 2008. С. 283 – 292.

2. Двойнин А.М. Психолого-педагогические условия развития рефлексивного мышления студентов вузов // Культурно-развивающий и воспитательный потенциал современного образования: Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 1 декабря 2011 г.) / Сост. и отв. ред.: С.Н. Вачкова, Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2012. С. 404 – 405.

3. Розов Н.Х., Рейхани Э., Боровских А.В. Узлы в школе. Уроки развития пространственного мышления. – М.: КДУ, 2007. 111 с.

4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980 240 с.

5. Blaut, J. M., & Stea, D. (1974). Mapping at the age of three, Journal of Geography, 7, 5 – 9.

6. Frick, A. & Newcombe, N. (2012). Getting the big picture: Development of spatial scaling abilities, Cognitive Development, 27(3), 270 – 282.

7. Harris, J., Hirsh-Pasek, K. & Newcombe, N. S. (2013). A new twist on studying the development of dynamic spatial transformations: Mental paper folding in young children, Mind, Brain and Education, 7, 49 – 55.

8. Kozhevnikov, M. & Hegarty, M. (2001). A dissociation between object-manipulation and perspective-taking spatial abilities, Memory & Cognition, 29, 745 – 756.

9. McGee, M.G. (1979). Human Spatial Abilities: Psychometric Studies and Environmental, Genetic, Hormonal, and Neurological Influences, Psychological Bulletin, 5, 889 – 918.

10. Newcombe N. S., & Huttenlocher J. (1992). Children's early ability to solve perspective-taking problems, Developmental Psychology, 28, 635–643.

Терентьева Д.А.
студент ГАОУ ВО МГПУ
daria2789one@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема формирования мотивации у младших школьников. Автор показывает необходимость использования индивидуального подхода, основанного на учете возрастных характеристик и на диагностике мотивов учебной деятельности. Выявление мотивации учения и его смысла для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер воспитательного воздействия. В статье представлены результаты исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков и девочек младшего школьного возраста, проведенного на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназии №1257» г. Москвы, результаты которого показали, что мальчиков больше интересует сам процесс

учения, а девочек интересует его содержание. Рассматривая формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, как важнейшую задачу современной школы, автор выделяет проблему готовности современного педагога к осуществлению этой деятельности.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, готовность педагога к формированию учебной мотивации, индивидуальные различия

In the article the problem of formation of motivation of primary school pupils. The author shows the necessity of using an individual approach, based on the age characteristics and the diagnosis of motives of educational activity. The identification of learning motivation and its meaning for the student in each case plays a crucial role in determining teacher education measures. The article presents the results of study of peculiarities of educational motivation of boys and girls of primary school age, carried out on the basis of the State budgetary educational institution "Gymnasium №1257" in Moscow, the results of which showed that boys are more interested in the process of teaching, and girls interested in its contents. Considering the formation of a stable positive motivation for learning activities as an important task of the modern school, the author highlights the modern problem of readiness of teachers to implementation of this activity.

Key words: motivation of educational activity, the willingness of the teacher to the formation of learning motivation and individual differences

Наличие учебной мотивации является важным условием успешного обучения школьника, поэтому данную тему без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Проблема формирования мотивации учения лежит на «стыке» обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что в поле зрения учителя оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося. Формирование мотивации – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию школьника.

Мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом частей (общественные идеалы, смысл учения для школьника, его цели, эмоции, интересы и др.). Поэтому становление мотивации есть не простое формирование положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Эти отдельные стороны мотивационной сферы, а также сложные, диалектические отношения между ними, должны стать объектом управления учителя. На современном уровне развития психологической науки педагог не вправе просто констатировать факт, что ученик не хочет учиться, учитель должен понимать, почему именно он не хочет учиться, какие стороны мотивации не сформированы, почему мы, взрослые, не научили его так организовывать свою деятельность, чтобы она влияла на мотивацию.

Известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что один и тот же акт поведения детей в зависимости от его внутреннего содержания оказывается по существу совершенно различным поступком. Например, пишет он, ребенок жалуется старшему на то, что другой ребенок нарушает какое-либо правило общего поведения: в одних случаях эта жалоба может иметь основанием стремление ребенка проверить, надо ли это правило выполнять, сохраняет ли оно еще силу; в другом случае он действительно стремится поддержать дисциплину в группе; в третьем случае он руководствуется желанием доставить неприятность товарищу. «Внешне один и тот же акт, в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует, приобретает, таким образом, совсем различный и, в отношении

педагогической своей ценности, иногда прямо противоположный смысл. Характеристика поступка, основывающаяся на внешней, результативной его стороне, является, поэтому в значительной мере формальной характеристикой. Педагог, который строит свою работу с учетом только этой внешней формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания по существу, не ведает, что творит» [5]. Порой учитель так сосредоточен на проблеме передачи знаний, что у него «не доходят руки» до анализа мотивации. Подобно тому, как врач, призванный вылечить болезнь, изучает ее причины, переходит в анализе от внешних проявлений к внутренним симптомам, прослеживает их динамику и развитие, так а учитель должен стремиться проникнуть в мотивацию его поведения, научиться видеть ее проявления и более глубокие, лежащие за ними причины в опыте жизни ребенка, его окружения, подлинный смысл его отдельных поступков.

Формирование мотивации учения немыслимо у «ученика вообще», вне возраста и его специфических психологических характеристик. Это означает, что каждый раз, начиная обдумывать работу по формированию мотивации учения в данном классе, у данного ученика, первые вопросы, которые должен задать себе учитель, – каковы задачи воспитания мотивации именно в этом возрасте? Какие особенности мотивации учения надо сформировать к концу этого школьного возраста (младшего, среднего, старшего), чтобы подготовить ученика к решению задач следующего этапа развития его личности? Только после этого и на основе этого правомерен выбор форм современного обучения. В связи с раскрытием резервов возрастного развития мотивации осуществляется и индивидуальный подход к учащимся. Особая роль в осуществлении индивидуального подхода принадлежит учету половых различий.

Известные различия в учебных интересах у мальчиков и девочек. Мальчики младшего школьного возраста проявляют больше интереса к урокам физической культуры, технологии, математике. Языки, как родной, так и иностранный, пользуются у мальчиков меньшим вниманием. Девочки же, наоборот, отдают предпочтение литературному чтению, иностранному языку, к нелюбимым предметам у них относится математика [4]. Еще одной важной для формирования учебной мотивации особенностью психики является различие в объеме и характере осознаваемого и неосознаваемого. У мальчиков больше мыслительных процессов происходит непосредственно в сфере сознания, а их мышление более логично и критично [6].

Исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков и девочек младшего школьного возраста было проведено на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Гимназии №1257» г. Москвы. Необходимо подчеркнуть, что Гимназия реализует идею раздельного обучения, поэтому в диагностике участвовали класс мальчиков и класс девочек. В исследовании принимали участие младшие школьники третьих классов в количестве 55 человек. В качестве инструментария использовалась методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой, предназначенная для диагностики учебной мотивации школьников [2]. Методика разработана Н.Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации). Методика была подвергнута стандартизации и показала достаточную дискриминативную и ретестовую надежность и содержательную валидность.

Результаты исследования представлены на сравнительной диаграмме «Результаты диагностики учебной мотивации в группе мальчиков и девочек» (рисунок 1).

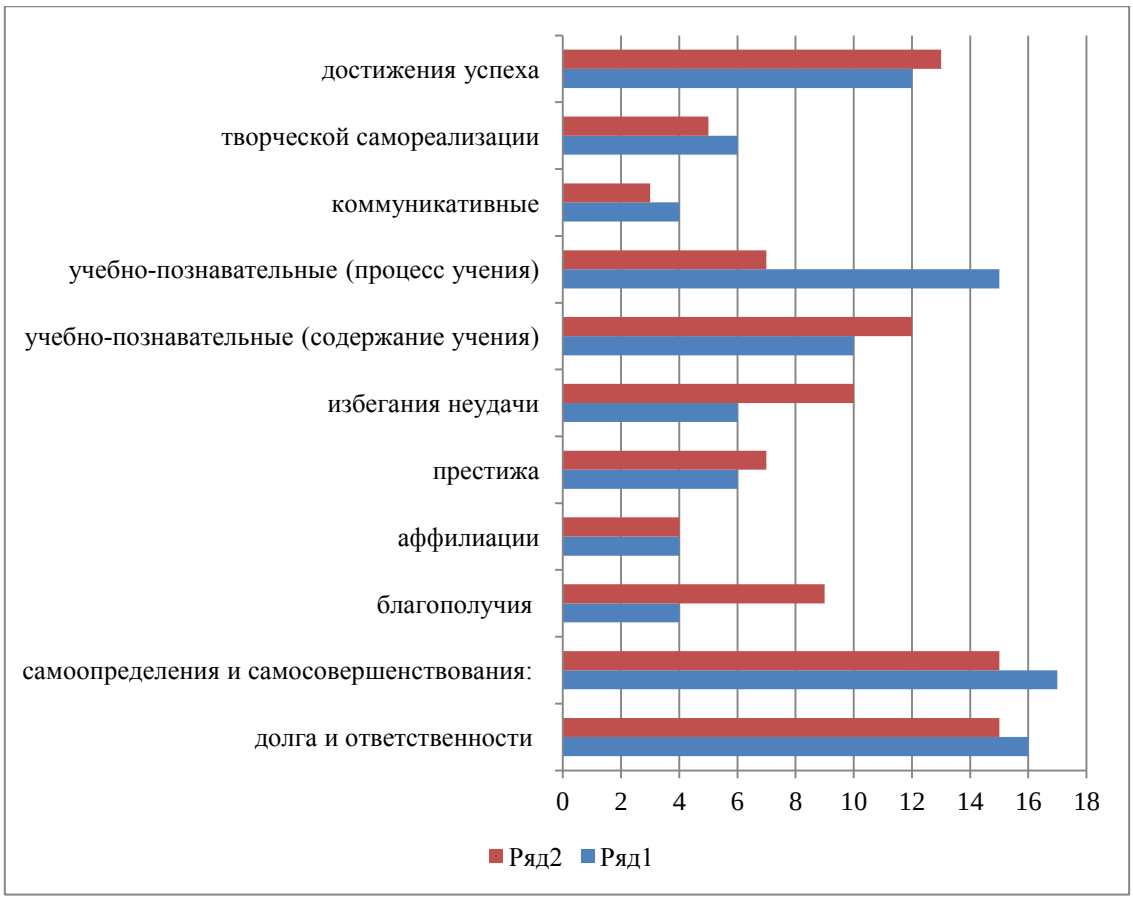


Рисунок 1. Результаты диагностики учебной мотивации в группе мальчиков и девочек
*Ряд 1 – группа мальчиков. Ряд 2 - группа девочек.

Обратим внимание, что в данном тесте учебно-познавательные мотивы представлены двумя шкалами, одна из которых посвящена процессу учения, другая – содержанию. Анализ данных, представленных на диаграмме, показывает, что в классе мальчиков более высокий уровень учебно-познавательной мотивации (по сумме результатов двух шкал – 25 %); по сравнению с классом девочек (по сумме результатов двух шкал – 18 %). Дальнейший анализ результатов по каждой из шкал, посвященных учебно-познавательной мотивации, обращает внимание на то, что мальчиков больше интересует сам процесс учения, а девочек - непосредственно его содержание. Кроме того, нами было замечено, что дети, относящиеся к категории «отличников» в большинстве случаев не вошли в группу детей, заинтересованных процессом обучения. Как показали результаты диагностики, у таких школьников более выражен мотив избегания неудач и обретения определенного престижа в классе, нежели мотив процесса или содержания учения. Можно сказать, что для этих школьников важно «не ударить в грязь лицом» перед родителями, учителями, одноклассниками, сам процесс обучения интересует их меньше.

Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных школьников различный смысл. Это в общем виде и определяет их мотивацию учения. Выявление мотивации учения и смысла его для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер воспитательного воздействия.

Нам, как учителям, важно не просто добиться большего количества отличников в классе, а именно «втянуть» детей в процесс обучения, сделать его более интересным для ребенка. А сделать учебный предмет интересным, писал А.Н. Леонтьев, – это значит сделать действенным или создать вновь определенный мотив, а также создать соответствующие цели школьников [3]. Процесс формирования интересов, отмечает также Г.И. Щукина,

происходит в деятельности, структура которой (ее задачи, содержание, способы и мотивы) составляет объективную основу развития познавательных интересов. Для успешного учения наиболее конструктивна положительная мотивация, которая вызывает активность ученика, его позицию как субъекта учения [7]. Наряду с этим надо быть готовым к тому, что в поведении ряда школьников присутствует в том или ином виде мотивация избегания неудами, об этом мы уже говорили ранее. Учителю надо принимать ее как реальный факт, но нельзя ни в коем случае культивировать ее, усугублять, делать устойчивой и определяющей отношение школьника к учению. К мотивационной сфере каждого ученика целесообразно подходить как к развивающемуся, динамичному явлению, а не как к статичной характеристике, к «застывшему» качеству личности школьника.

Рассматривая формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, как важнейшую задачу современной школы, необходимо выделить проблему готовности современного педагога к осуществлению этой деятельности. Опрос педагогов московских школ, участниками которого стали 35 учителей школы первой ступени, показал, что практически все из них отмечают наличие серьезной проблемы низкой мотивации к обучению в школе уже на этапе обучения в первом классе. Кроме того, большинство опрошенных педагогов признались, что испытывают трудности при определении ведущих путей формирования мотивации, затрудняются описать методы, направленные на формирование учебной мотивации, которые они используют в своей работе. Нельзя не согласиться с Л.Н. Азаровой, утверждающей, что прежняя система образования, многие десятилетия успешно готовившая для страны высококвалифицированные кадры, сегодня уже в значительной мере не способна обеспечить достижение новых образовательных результатов в рамках традиционно построенного содержания образования и традиционного образовательного процесса. Чтобы добиться образовательных результатов, отвечающих новым запросам общества, нужны новые средства и построенные на их основе новые технологии обучения [1].

Литература

1. Азарова Л.Н. Формирование личности будущего учителя начальных классов // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всероссийской (с международным участием) научно практической конференции. - Коломна: ГСГУ, 2016. С.120-124.

2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С.149-150.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. 297 с.

4. Надолинская Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. 2004. №5. С. 30-35.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. С. 188-189.

6. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. В семье сын и дочь. – М.: Просвещение, 1985. 240 с.

7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971. С. 72.

Маулешева А.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
Сырланова С.Т.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
markmalli14@gmail.com

РОЛЬ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены особенности обучения устному счету детей дошкольного возраста средствами нетрадиционной методики с использованием китайских горизонтальных арифметических счёт Абакус, получившей название «ментальная арифметика». В исследовании проблемы внедрения и использования нетрадиционных методик обучения устному счету был выявлен ряд существенных противоречий, которые позволили определить проблему исследования. Рассмотрены зарубежные исследования многолетнего успешного применения ментальной арифметики в странах Азии. Дано краткое описание основных этапов обучения ментальному счету по системе UCMAS (Universal Concept of Mental Arithmetic System). Приводится анализ положительной динамики результатов диагностических методик, исследующих уровень внимания и мышления детей старшего дошкольного возраста, рост некоторых их свойств и показателей в процессе обучения ментальной арифметике.

Ключевые слова: ментальная арифметика, внимание, мышление, Абакус, UCMAS, устный счет, дети дошкольного возраста.

In the article the peculiarities of teaching vocabulary in preschool children by means of unconventional methods using horizontal arithmetic Chinese abacus account, called "mental arithmetic". In the study of problems of introduction and use of non-traditional methods of teaching vocabulary were identified a number of significant controversies that helped to define the research problem. The article studies a long-term successful application of mental arithmetic in Asia. This brief description of the main stages of learning mental account at the system, UCMAS (Universal Concept of Mental Arithmetic System). The analysis of positive dynamics of results of diagnostic techniques for examining the level of attention and thinking of children of preschool age, the growth of some of their properties and performance in the process of learning mental arithmetic.

Key words: mental arithmetic, attention, thinking, abacus, UCMAS mental math, children of preschool age.

Одной из основных задач, стоящих перед педагогами, является подготовка ребенка к обучению в школе. Важнейшим показателем готовности дошкольника к учебной деятельности и условием успешности дальнейшего обучения выступает развитие у него основных свойств внимания и мышления. Большим потенциалом в развитии внимания и мышления детей обладают занятия по формированию математических представлений, так как их специфика заключается в необходимости постоянной концентрации внимания и использование всех мыслительных операций в процессе работы. Мы считаем, что нетрадиционные методы обучения счёту могут иметь большой развивающий потенциал, но внедряются не достаточно активно, часто в силу того, что педагог не может разобраться в специфике методики и поэтому качественно ее внедрить.

Актуальность исследования данной проблемы определяется существующими **противоречиями** между:

- социальной востребованностью формирования инженерного мышления детей и недостаточностью внедрения различных современных методик развития математических способностей детей;
- содержанием действующих образовательных программ дошкольного образования, которое не всегда в полной мере способствует развитию внимания и мышления ребенка и необходимостью их познавательного обогащения в рамках дополнительного образования;

- педагогическим потенциалом обучения нетрадиционным методам счёта, а именно, ментальной арифметике, для развития внимания и мышления дошкольников и недостаточностью разработки ее методики, а также необходимостью адаптированности ее зарубежного содержания к отечественному образованию.

Выявленные противоречия помогли обозначить **проблему исследования**, которая заключается в определении содержания психолого-педагогического воздействия на внимание и мышление дошкольников в рамках дополнительной образовательной программы по обучению ментальной арифметике, построенной на базе программы UCMAS (Universal Concept of Mental Arithmetic System).

Цель исследования – выявить возможность развития внимания и мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения ментальной арифметике по дополнительной образовательной программе UCMAS.

Объект исследования – развитие внимания и мышления детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – развитие внимания и мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения ментальной арифметике.

Гипотезой исследования строится на предположении о том, что процесс развития внимания и мышления у детей дошкольного возраста будет успешным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- направленность воспитательно-образовательного процесса в рамках дополнительного образования на развитие основных свойств внимания и мышления детей в их совокупности;
- использование потенциала ментальной арифметики в развитии внимания и мышления детей старшего дошкольного возраста, включение приемов визуализации (работа на воображаемых счётах) в работу по развитию познавательных процессов;
- организация процесса обучения устному счёту с учетом комплексного психолого-педагогического сопровождения процесса развития внимания и мышления дошкольников;
- взаимодействие и сотрудничество с семьей в работе по формированию навыков быстрого устного счёта.

Ментальная арифметика – это нетрадиционная зарубежная методика обучения устному счёту с использованием древних китайских счёт Абакус, с целью развития умственных и творческих способностей детей от 4 до 12 лет. Более 20 лет ментальная арифметика с успехом используется при обучении детей в 56 странах мира, наиболее активно в Малайзии, Таиланде, Китае, США и др.

Осуществлять ментальные арифметические действия ребенок учится, сначала применяя механические счёты - «физический» Абакус, а в дальнейшем «виртуальный» Абакус, используя его в уме (ментально). Искомые числа визуализируются в виде косточек и изображений на Абакусе.

В процессе обобщения результатов зарубежных психологических исследований влияния обучения ментальной арифметики на развитие основных психических процессов личности, мы выяснили, что существует экспериментально доказанная роль обучения по данной методике в дальнейшем эффективном когнитивном и творческом развитии ребенка, его учебной успешности, синхронизации работы обоих полушарий мозга [9].

Вся программа состоит из 4-х уровней (levels), каждый из которых поделен на ряд этапов (stages) (от 2 до 4). Каждый уровень длится 3 месяца (12 недель).

Базовый уровень (starters) включает в себя первоначальное обучение умению считать, складывать и вычитать числа (numeracy), параллельно осуществляется работу по освоению Абакуса. На этом уровне ученик находится первые 6 месяцев обучения. После этого ребенок переходит на уровень ментального счёта. Второе полугодие первого года обучения ребенок проходит средний уровень (movers). На этом уровне происходит освоение арифметических операций умножения, деления, нахождение дробей (multiplication). По окончании 9 месяцев обучения ученик должен сдать зачет, по результатам которого получает международный

сертификат. Далее обучающийся переходит на так называемый продвинутый уровень, уровень мастера (masters), на котором ребенок уже уверенно проводит все арифметические операции с высокой скоростью реагирования, концентрации внимания и исключительной точностью вычислений. Последний уровень – уровень гения (genius) – гарантирует усвоение устного счета на уровне феноменальной быстроты и качества произведенных вычислений. Каждый уровень имеет уникальный план обучения (Unique syllabas) и специально разработанные конспекты занятий, которые не повторяются [1].

Немаловажный фактор эффективности программы UCMAS ученые и практики видят в том, что в процессе обучения ребенок почти всегда переживает ситуацию успеха, что является положительным подкреплением [6]. Ребенок быстро получает ответ, видит непосредственный результат, все это создает ощущение широких возможностей и уверенности в себе. Он становится менее зависимым от педагога, таким образом, происходит построение цикла доверия и мотивации. Специфика методики обучения устному счёту по программе UCMAS состоит в том, что в процессе группового занятия педагог очень быстро читает десяток двух- и трехзначных цифр, с которыми необходимо произвести ряд арифметических действий. Иногда бывает даже трудно просто уловить на слух все цифры. Дети сосредоточенно и внимательно слушают, в этот момент, производя математические действия в уме.

В эксперименте участвовало 58 детей старшего дошкольного возраста (29 – экспериментальная, 29 – контрольная группы), посещавших дошкольные образовательные организации, как в Казахстане (г. Астана), так и в России (г. Москва).

С целью изучения уровня развития внимания мы применяли методики С.Е. Гаврилиной, Л.Н. Кутявиной, И.Г. Топорковой, С.В. Щербиной. Критериями определения уровня развития внимания выступали его свойствам (объем, распределение, переключение, устойчивость и концентрация).

Уровень развития мышления мы определяли с помощью теста творческого мышления Вильямса (шкала «Гибкость мышления); шкалы Вильямса (опросник для родителей и педагогов по оценке творческого начала ребенка – шкала «Гибкость»), тесты на оценку самостоятельности мышления Л.А. Ясюковой и «Познавательная самостоятельность» А.А. Горчинской, прогрессивные матрицы Дж. Равена.

Далее мы провели формирующий этап эксперимента, содержанием которого являлось обучение дошкольников ментальной арифметике на базовом уровне. По результатам проведенного данного этапа эксперимента можно сделать вывод, что присутствует положительная динамика развития внимания и мышления детей в экспериментальной группе. Наибольший рост произошел в уровне концентрации, объема внимания и его распределения. Наибольший рост в развитии мышления наблюдался в умении строить логические рассуждения, в самостоятельности и гибкости мышления.

Таким образом, обучение ментальной арифметике по программе UCMAS, основанной на системе устного счёта с помощью арифметических вычислений на Абакусе, может стать эффективным средством развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в рамках дополнительного образования.

Литература

1. Маулешева А. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников / С.Т. Сырланова, А. Маулешева // Международный научный журнал «Символ науки». №12, 2016. С. 221-226.

2. Савенков А.И. Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной в педагогике и психологии XX века успешности / С.И. Карпова, А.И. Савенков // Вестник Московского городского педагогического университета. № (20), 2012. С. 53-65.

3. Савенков А.И. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности // Вестник Московского городского педагогического университета. № 3(21), 2012. С. 73-83.

4. Савенков А.И. Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века // Вестник Московского городского педагогического университета. № 3(21), 2012. С. 109-121.

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

6. Цаплина О.В. Ребенок в мире позитива // Детский сад от А до Я. № 5, 2015. С. 53-59.

7. Цаплина О.В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. С. 442-446.

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

9. Rootenberg S. Universal Concepts Mental Arithmetic System Pdf [Электронный ресурс]. URL: http://www.jarwan-center.com/download/universal-concepts-mental-arithmetic-system-pdf.

Кайтукова З.Х.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
ikaitukova@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена одному из важнейших теоретико-методических вопросов, связанному с выявлением, оценкой творческого потенциала личности студентов педагогического вуза, вопросу о процедурах и методах его психодиагностики. В статье конкретизируются показатели различных компонентов творческого потенциала личности студентов, характеризуются особенности методик, предназначенных для их диагностики.

Ключевые слова: диагностика творческого потенциала студентов педагогического вуза, методы диагностики, показатели творческого потенциала, личностный, профессиональный, операциональный компоненты творческого потенциала студентов педагогического вуза.

The following article is dedicated to one of crucial theoretical and methodical problems, related to detection and evaluation of creative potential of a pedagogical universities students personalities and the problem of procedures and methods of its psychodiagnostics. The article clarifies indexes of different constituent elements of creative potential of student's personalities and describes features of methodic, used for it's diagnostics.

Keywords: Diagnostics of creative potential of students of pedagogical university, diagnostic methods, indicators of creative potential, professional component, operational component, personal component of the creative potential of students of a pedagogical university.

В свете современных вызовов государству (мировой кризис, конкуренция и т.п.), системе образования (задача развития качеств личности, позволяющей ей быть адекватной в быстро меняющейся социальной реальности) и, наконец, личности как таковой, представляется весьма актуальной необходимость исследования ее возможностей, ресурсов, включая ресурсы профессиональные, в структуре которых особую роль играет творческий потенциал.

В психологической и педагогической научной литературе понятие «потенциал» употребляется как то, что включает и реальное, и потенциальное, и реализованное, и нереализованное, и высокоразвитое, и слаборазвитое в личности и деятельности, являясь категориальным эквивалентом широкого, недифференцированного понятия «психическое» [4]. Иному, «узкому», пониманию творческого потенциала студента вуза будет

соответствовать следующая формулировка: совокупность психических свойств и способностей, обеспечивающих возможность выхода за рамки достигнутого, которые у него сформированы, но не реализуются в деятельности; те из них, которые полностью реализуются, но еще слабо развиты и требуют дальнейшего развития; свойства личности и способности, необходимые для успешной творческой профессиональной активности студента, но в данный момент времени отсутствующие [7].

Одним из важнейших вопросов научного исследования творческого потенциала студента педагогического вуза заключается в выборе адекватных данному его определению средств диагностики [7]. Речь идет о том, чтобы выявлять и оценивать у них либо недостаточно сформированные качества, либо развитые, но не реализующиеся в деятельности, либо отсутствующие в их психике качества, необходимые для успешного творчества.

В состав потенциального и сравниваемого с ним реального входят одни и тех же качества. Можно пользоваться методиками психодиагностики реального, либо изменяя инструкцию к методике, либо изменяя само содержание психодиагностической методики, ориентируя ее на выявление потенциального. Создание новых методик, изначально рассчитанных на психодиагностику потенциального, осложняется отсутствием точных представлений о способах адекватной оценки того, что еще не развито или открыто не проявляется в деятельности человека.

Психологические свойства, которых у студентов в данный момент времени еще нет, можно, определить, сравнивая их наличные свойства с идеалом, состоянием этих характеристик у лучших представителей профессии и достижениями студентов в других сферах, которые у него должны быть в идеале. В качестве такого идеала может выступить хорошо составленная профессиограмма педагога, например, или образ Я – Идеальное испытуемого, либо его представления об идеальном педагоге.

Мы предпочли путь изменения инструкций к уже известным методикам, сравнивая наличные свойства респондентов с теми, которые у него должны быть в идеале.

Методики исследования творческого потенциала студентов выбирались на основе его критериев, показателей и компонентов, выявленных посредством теоретического анализа (таблица 1). Данная структура следует из следующего определения изучаемого феномена: творческий потенциал личности студента педагогического вуза – совокупность личностных, операциональных, профессиональных предпосылок, обеспечивающих будущим педагогам возможность саморазвития и профессионального творчества.

Таблица 1. Критерии оценки творческого потенциала студента педагогического вуза и методы их диагностики

Компоненты творческого потенциала	Методики	Показатели
Личностный	Методика «Нереализованный нравственный потенциал»	Наличие представлений о ценностях культуры, профессиональном творчестве, творческом саморазвитии; развитие аксиологической компетентности
	Методика ценностей Рокича	Ориентация на социальные ценности творчества и саморазвития и ценностные основы жизни (истину, добро, красоту и т.д.)

	«Тест креативности Н.В. Вишняковой»	Развитие качеств творческой личности (воображения, эмоциональность, любознательности, интуиции, чувства юмора)
	Методика «Мотивация творческой личности»	Стремление к использованию новых способов осуществления деятельности
Профессиональный	Методика «Ситуативное / надситуативное педагогическое мышление» (Кашапов М.М.)	Надситуативное педагогическое мышление
	Опросник «Мотивационно-когнитивного компонента абнотивности» (Кашапова М.М., Зверева А.А.)	Абнотивность
	Методика мотивации профессиональной деятельности	Мотивация профессиональной деятельности
	«Тест креативности Н.В. Вишняковой»	Творческое отношение к профессии
Операциональный	Методика невербальной креативности	-оригинальность мышления (способность к решению проблем новым способом);
		-гибкость мышления (способность к быстрой переориентации от одного класса явлений на другой)
		-беглость мышления (способность к выработке большого числа идей за непродолжительный отрезок времени)
		-способность к преодолению стереотипов (способность взглянуть на известное с иной точки зрения)
	Методика КОТ (Краткий ориентировочный тест)	Уровень интеллекта

Сформированность надситуативного мышления (профессиональный компонент) определялась с помощью методики «Ситуативное / надситуативное педагогическое мышление». Ее использование подразумевает выбор испытуемым наиболее адекватной реакции в предлагаемой педагогической ситуации. Надситуативность мышления – необходимое качество творческого профессионального мышления будущего педагога, так как включает умение придавать новый смысл профессиональной деятельности, подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи, что является основой конструктивных преобразований в ходе профессиональной деятельности.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (профессиональный компонент) может применяться для диагностики мотивации профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая составляющая творческого потенциала – это система, которая складывается в процессе превращения общих задатков в педагогические способности [6]. Значимость мотивов при работе с ней респондентов оценивается по пятибалльной шкале дважды: с позиций самого респондента и «идеального педагога».

Опросник «Мотивационно-когнитивного компонента абнотивности» (Кашапова М.М., Зверева А.А.) предназначен для диагностики качества абнотивности, необходимого для осуществления творческой педагогической деятельности профессионально важного качества педагога (или будущего педагога), связанного с направленностью на развитие творческого начала в учащихся и самом себе [3].

Абнотивность – комплексная способность преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного обучаемого, стимулированию творческой активности, поддержке различных видов его творческой деятельности. В структуре абнотивности были выделены следующие компоненты: рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, актуальная креативность и мотивационно-когнитивный компонент.

Для определения творческой мотивации (личностный компонент) может использоваться методика «Мотивация творческой личности», основанная на выражении согласия либо несогласия с предлагаемыми вариантами суждений, связанными с творческой активностью. Высокий процент согласий с формулировками методики является отражением того, что мотивация респондента близка мотивации творческой личности.

Методика определения нереализованного нравственного потенциала (личностный компонент творческого потенциала) была использована для выявления отношения к таким базовым ценностям как ценности мудрости, добра, счастья, бесстрашия и справедливости, а также для определения аксиологической компетентности испытуемых, состоящей в умении идентифицировать ценностное содержание различных человеческих проявлений. Методика включает в себя описание 29 таких проявлений, связанных с вышеперечисленными базовыми ценностными ориентациями. Согласно инструкции, респондент должен предварительно ознакомиться с содержанием преамбулы методики на оценку нереализованного нравственного потенциала, в которой раскрывается смысл базовых ценностей культуры: мудрости, справедливости, бесстрашия, добра, счастья, после чего установить соответствие между описываемыми вариантами человеческих проявлений и выражаемой им ценностью.

Методика ценностных ориентаций Рокича (личностный компонент) предназначена для исследования ценностно-ориентационного ядра личности, терминальных ценностей, представляющих собой средства достижения целей жизнедеятельности. Рефлексия личностью жизненных перспектив, ценностей и перспектив является фактором, от которого зависит актуализация ее потенциала [2, 5].

Методика «Диагностика творческих склонностей» Н.В. Вишняковой предназначена для выявления 8 качеств, присущих креативной личности: оригинальности, любознательности, воображения, интуиции, творческого мышления, эмоциональности, чувства юмора, творческого отношения к профессии. Испытуемому предлагается самостоятельно оценить свои личностные качества по предлагаемым вопросам, отвечая либо «да», либо «нет». Индексы показателей креативности определяются суммированием полученных баллов. Испытуемый дважды отвечает на вопросы с точки зрения Я-реального и Я-идеального.

Таким образом, актуальные психологические свойства испытуемых можно сравнить с теми, которые должны быть у них в идеале. Идеал, определяемый как наилучшее завершенное состояние, является предельной формой реализации потенциального [4]. Стандартные психодиагностические методики за счет модификации инструкций переориентируются на определение потенциального в соответствии с узким его определением, потенциального, а не реального в психике и деятельности испытуемых.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. С. 328-348.

2. Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия: коллективная монография / Под ред. О.И. Ключко. – М.: МГПУ, 2015. 224 с.

3. Кашапов М.М Психология педагогического мышления. Монография. – СПб., 2000. 688 с.

4. Лебедев С.А. Философия науки: словарь основных терминов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект. 2006. 320 с.

5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 319 с.

7. Романова М.А. Психолого-педагогический потенциал личности учителя: теоретические основы и модель // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – № 10 (13). 2011. С. 103–111.

Гончарова Д.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
darenochek@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ-ВОЛОНТЕРОВ

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей добровольцев подросткового возраста: мотивации, коммуникативных и организаторских способностей и основных методов решения конфликтов. Обнаружено отсутствие доминирующего вида мотивации волонтерской деятельности. Большинство подростков имеют коммуникативные и организаторские способности ниже средних, что определяет необходимость психолого-педагогического сопровождения в начале волонтерской деятельности.

Ключевые слова: подростки, волонтерская деятельность, психологические особенности

The article presents the results of the research of psychological characteristics of teenage volunteers: motivation, communicative and organizational abilities and the principal methods of conflict resolution. The leading motivation for volunteer activity in teenage age is not expressed. Most of the volunteers have communicative and organizational abilities below the average. They choose different methods for a conflict resolution.

Keywords: adults, volunteer activity, psychological characteristics.

В последние несколько лет в России наблюдается популяризация добровольчества. Одной из задач Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года являются гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей. Среди методов решения данной задачи в упомянутом документе выступает развитие добровольческой (волонтерской) деятельности, в том числе и среди школьников [5].

Мы опираемся на термин Л.Е. Сикорской, которая определила волонтерство как форму социального служения, осуществляемой по свободному волеизъявлению граждан, направленной на бескорыстное оказание социальных услуг людям, их поддержку, защиту и личностное развитие [7, с. 52]. Исходя из определения, можно выделить три условия, без которых деятельность нельзя считать волонтерской: добровольность, безвозмездность и социальная полезность.

Довольно часто добровольческую деятельность рассматривают в ключе просоциального и альтруистического поведения, однако ряд отечественных ученых выделяет несколько типов мотивации волонтерской деятельности. Например, разнообразие мотивов добровольческой деятельности Е.С. Азарова условно разделяет на компенсаторные мотивы,

мотивы выгоды, мотивы личностного роста, идеалистичные и мотивы расширения социальных контактов [1, с. 120]. С.В. Михайлова утверждает, что добровольческая деятельность представляет возможность для человека совместить удовлетворение своих личных потребностей с потребностями общества. Сравнивая людей молодого, среднего и пожилого возраста, автор отмечает, что у первых преобладает мотивация, связанная с желанием пробовать себя в будущей профессии, искать полезные связи и контакты, у вторых на первый план выходит потребность в самореализации, третьим же в большей степени присуще проявление сострадания, милосердия и заботы [6].

Особый интерес в контексте данной деятельности приобретают все чаще появляющиеся в добровольческих организациях подростки. Альтруизм проявляется в подростковом возрасте достаточно редко. Целью же государства является дальнейшее развитие и поддержание подросткового добровольчества, тем более что исследования фиксируют невысокий уровень значимости общественной жизни для молодежи [4, с. 65].

Опыт показывает, что без соответствующей подготовки волонтеров, особенно подросткового возраста, возможны проблемы, связанные с потерей мотивации, затруднениями в коммуникации как между самими добровольцами, так между добровольцами и их подопечными. Также без подготовки, необходимой для осуществления конкретных видов деятельности (например, организация праздника для детей с ОВЗ, помощи пожилым и пр.) существуют риски непреднамеренного вреда как по отношению к себе и своим единомышленникам, так и по отношению к людям, которым добровольцы оказывают помощь. Поэтому необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности подростков.

Для определения содержания программы необходимо в первую очередь дать ответы на ряд вопросов: Какими ребята приходят в добровольческие движения? Какие у них потребности? Что ими движет? Какие проблемы возможны при осуществлении ими деятельности?

В 2016 году нами было проведено исследование, целями которого стало определение ведущей мотивации подростков в начале их волонтерской деятельности, а также выявление их коммуникативных навыков и способностей и стратегий поведения в конфликтах. К участию в исследовании были привлечены подростки в возрасте 12-16 лет - члены двух организаций: движения «Православные добровольны» и волонтерского театрального клуба в г. Раменское. Объем выборки – 31 человек.

Для определения ведущей мотивации добровольцев подросткового возраста использовалась диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман).

Таблица 1. **Распределение типов мотиваций волонтеров подросткового возраста**

Тип мотивации	Респонденты с преобладающим типом мотивации (%)	Средний показатель (из 45 максимальных баллов)
Поддержка жизнеобеспечения	10	21,6
Комфорт	15	25,3
Социальный статус	15	28,4
Общение	16	30,4
Общая активность	18	27
Творческая активность	16	29,2
Общественная деятельность	10	24

Данные, показывают, что у подростков, занимающихся волонтерской деятельностью, нет общей четко выделенной мотивации добровольческой деятельности. Отсюда следует, что волонтерская деятельность, как и другие виды деятельности, детерминирована не одним, а несколькими мотивами. Внутри данных организаций подростки имеют различные

собственные цели своего пребывания, а не стремятся к какой-то общей. Также стоит отметить, что у подростков, начавших заниматься волонтерской деятельностью, довольно низок процент такой мотивации, как принести общественную пользу (общественная деятельность), что разрушает представление о волонтерах, занимающихся данной деятельностью исключительно из альтруистических побуждений.

Однако встает вопрос – каким образом ребята добиваются собственных стремлений, и обладают ли они способностями для их реализации? Для понимания, каким образом волонтеры подросткового возраста предпочитают добиваться целей, был использован опросник Томаса-Киллмена «Типы поведения в конфликте» коммуникативных способностей подростков – методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС).

Таблица 2 **Распределение выбираемых стратегий поведения в конфликтах согласно результатам опросника Томаса-Киллмена «Типы поведения в конфликте»**

Тип решения	%
Соперничество	15
Сотрудничество	20
Компромисс	22
Избегание	23
Уступка	20

Данные таблицы 2 указывают на то, что подростки не имеют выраженной стратегии поведения в конфликтах. Это позволяет сделать предположение, что ребята в волонтерских организациях ведут себя в конфликтных ситуациях различными способами. Это может объясняться многообразными личностными особенностями.

Таблица 3 **Распределение результатов анкетирования по методике КОС**

Способности	Уровни				
	Низкий (%)	Ниже среднего (%)	Средний (%)	Выше среднего (%)	Высокий (%)
Коммуникативные склонности	15	47	28	10	0
Организаторские склонности	30	22	13	15	10

Данные таблицы 3 показывают, что большинство подростков-волонтеров имеют уровни коммуникативных и организаторских склонностей ниже среднего. Это типично для большинства подростков, однако может являться проблемой в связи со спецификой добровольческой деятельности.

Итак, наше исследование показало, что подростки, приходящие в волонтерские организации, делают это из совершенно различных побуждений, причем довольно редко из альтруистических. Как и большинство подростков, начинающие волонтеры испытывают затруднения в коммуникации и организационных моментах. Данные результаты согласуются с результатами наблюдения за деятельностью подростков в течение трех месяцев. Подобные особенности могут негативно сказаться на результатах деятельности ребят, и как следствие привести к затруднениям психологического характера.

Одним из видов помощи в рамках проектов, участниками которых являются подростки, мы видим психолого-педагогическое сопровождение их волонтерской деятельности – процесс помощи в определении их собственных интересов, целей и возможностей, а также помощь в предотвращении проблем, препятствующих в осуществлении деятельности. Учитывая особенности добровольцев, можно сделать вывод,

что сопровождение должно осуществляться как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях и быть направлено на сплочение, развитие коммуникативных и организаторских склонностей у подростков.

Литература

1. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова, М.С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 306. С. 120-125;

2. Гуляилян Н.М. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с повышенным уровнем интеллектуального развития в образовательном учреждении // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 3 (11). С.145-149.

3. Жеравель М.А. Социально-педагогическое сопровождение дезадаптивных подростков в процессе профессионального обучения / Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С.163-165.

4. Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия: коллект. монография / Под ред О.И. Ключко. - М.: МГПУ, 2015. 224 с.

5 Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: [утв. распоряжением Правительства Российской Федерации 17 ноября 2008 г.] / Минэкономразвития России. – М.: Сборник Собрание законодательства Российской Федерации, 2008. С. 54-89.

6. Косова У.П. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. №2(20). С. 123-127.

7. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлении молодых российских и немецких волонтеров социальной работы // Социологические исследования. 2007. №9. С. 52-58.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Козлова С.А.
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ
svetlanak38@mail.ru

ТРУД КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье излагается позиция автора на роль труда в социализации личности ребенка дошкольного возраста. Отмечается важность труда в воспитании самостоятельности, самооценки, уверенности в себе, ответственности, коллективизма. Показана роль труда в воспитании умения и желания трудиться

Ключевые слова: социализация, деятельность, труд, умственный труд, дети дошкольного возраста

Annotation: the article presents the author's point of view on labor position in socialization of preschoolers' personality. The importance of labor's part in up-bringing self-consistency, self-esteem, self-confidence, responsivity and collectivism is highlighted. Also the part of labor in up-bringing the ability and desire to work is shown.

Key words: socialization, activity, labor, mental labor, preschoolers.

Один из показателей успешно осуществляемого процесса социализации ребенка является освоение ребенком различных видов деятельности человека. Деятельность – это социальная активность, которая обеспечивает человеку вхождение в социальный мир людей и принятие через нее социальных форм взаимодействия с миром. Каждый вид деятельности содержит в себе разные возможности для освоения и принятия человеком мира людей. Так, например, игра дает возможность ребенку в воображаемом плане познать мир взрослых людей, общение – дает практику установления взаимоотношений между людьми, предметная деятельность способствует освоению способов действия и преобразования предметов, создания их, познавательная деятельность помогает познанию законов функционирования мира, художественная деятельность влияет на формирование социальных чувств.

А что дает развивающейся личности труд? Это ведь тоже самостоятельная деятельность, которая многое требует от человека и многое дает ему. Рассмотрим детальнее хотя бы некоторые аспекты этой деятельности с позиции того, что привносит она в процесс социализации, в процесс становления человека существом социальным.

В словаре русского языка С.И.Ожегова дано такое определение труда: «труд – это целесообразная и общественно полезная деятельность человека, требующая умственного и физического напряжения». Переведя это определение на педагогический язык, мы понимает труд ребенка как умение и желание испытывать напряжение (физическое и умственное) для того, чтобы удовлетворять свои потребности в жизнеобеспечении и социальных нуждах. Значит, педагогической задачей является приучение ребенка к тому, чтобы он испытывал напряжение с удовольствием, с желанием и пониманием необходимости такого напряжения своих физических и умственных сил. Это процесс длительный, с постепенным усложнением, коррекцией и преодолением трудностей.

Зарубежные и отечественные педагоги с давних пор отмечали такую особенность вовлечения ребенка в труд: никогда не делать за ребенка то, что он уже умеет делать сам, так как труд делает ребенка самостоятельным, эмансипированным от взрослого, что придает ему уверенность в себе и своих силах, дает возможность почувствовать эту самостоятельность как средство овладения миром. Именно поэтому в педагогике уже давно сформулированы правила оказания ребенку помощи в труде. Пять правил сформулированных с учетом нарастания самостоятельности, т.е. овладения трудовыми умениями:

1. Помощь –объяснение- ребенок еще ничего не умеет делать сам, взрослый, к примеру, одевает ребенка и сопровождает свои действия объяснением того, что он делает (« давай будем одеваться , беру твою ручку и надеваю на нее рукавчик рубашки. Так получилось, а теперь беру другую ручку и на нее надеваю рукавчик. Вот и надели рубашечку, застегнем ее теперь … и т.д.»). И хотя ребенок еще так мал, что он не понимает слов, но в память действий уже «входит» процесс одевания.

2. Помощь- совместное действие – взрослый просит ребенка подать ему детскую рубашку, берет ее у ребенка и просит его самого вложить руку в приготовленный для этого рукав. Хвалит ребенка за успешное действие и продолжает поэтапно помогать ребенку одеваться. На этом этапе ребенок еще не может взять рубашку так, чтобы попасть в рукав, но, когда взрослый показывает ему куда просунуть руку, он понимает и делает это с удовольствием, так как видит результат своего действия и закрепляет его успешность похвалой взрослого.

3. Помощь- частично-объясняющее действие взрослого. Ребенок надевает ботинки. Здесь трудность для него составляет определить на какую ногу какой ботинок надевать. Сначала взрослый дает возможность ребенку сделать самостоятельный выбор и лишь когда он видит, что ребенок ошибся, предлагает ему способ определения правильности исполнения действия: «поставь сначала ботиночки так, чтобы они не отворачивались друг от друга, а смотрели друг на друга. А теперь поставь свои ножки так, чтобы ты видел какой ботинок на какую ногу нужно надеть, чтобы было удобно ходить» При этом воспитатель помогает ребенку найти это совпадение ноги и ботинка, показывает ребенку правильный ход действия, а ботинок уже надевает на ногу ребенок сам.

4. Помощь с частичным контролем за действиями ребенка. Взрослый еще пока не оставляет ребенка без своего внимания, но уже больше наблюдает, чем действует. Ребенок одевается сам, но под наблюдением, корректировкой и похвалой взрослого.

5. И наконец, опосредованная помощь – ребенок одевается сам, а взрослый просит его показать результат и может помочь сделать то, что ребенок пока не в силах сделать сам, например , завязать шарф, застегнуть пуговицу, которую ребенок не может увидеть, так как она высоко и др. Но взрослый обязательно хвалит ребенка и говорит, что он уже почти сам научился одеваться.

В результате такой постепенной передачи ребенку функций и действий одевания у ребенка складывается впечатление, что он уже овладел этим процессом и может «как большой» выполнять все действия сам. Ребенок получает удовольствие от результата своих действий, а это как раз то, чего добивался взрослый. И хотя он может что-то поправить, делает это так, чтобы не ущемить гордость ребенка за самостоятельно сделанные трудовые действия

И тогда в 3 года, к моменту наступления кризиса «Я - сам» ребенок подойдет без конфликта со взрослыми, потому что взрослые будут закреплять, а не противоставлять свои действия действиям ребенка, формируя у него беспомощность.

Прохождение кризиса «Я-сам!» -важный этап в формировании самостоятельности, уверенности в себе и желании трудиться. Часто взрослые спешат сделать за ребенка то, что он уже способен сделать сам и тем самым вредят зарождению таких важных качеств личности, которые формируются только в труде и благодаря труду. Здесь берет начало зарождение лени или напротив, стремления к достижению результата путем собственных усилий.

Чем же еще важен труд для ребенка? Почему не стоит отказываться от него, воспитывая ребенка?

Во-первых, человек, привыкший и умеющий трудиться чувствует себя уверенно, он не расположен рассчитывать на кого-то, он готов делать всё сам. Такая уверенность постепенно вырабатывает небоязнь трудностей, смелость в принятии решений, повышает самооценку, укрепляет желание трудиться.

Во-вторых, труд требует волевых усилий, а волевые усилия тесно связаны со стремлением выполнять трудовые действия добросовестно, добротно, не боясь переделать то, что получилось с первого раза не очень качественно. Дети не очень любят переделывать, они склонны всегда оценивать свои действия положительно. Они еще не научились объективно анализировать свои действия. Их, конечно, нужно учить этому. Но в процессе такого обучения важно не критиковать действия ребенка, а помогать ему самому увидеть, что сделано не совсем хорошо и дать уверенность в том, что он, ребенок, способен сделать лучше.

В- третьих, в дошкольном возрасте зарождается такой важный вид труда, как умственный труд. При правильной организации можно приучить ребенка постоянно думать, размышлять, предвидеть результат, планировать свою работу, обдумывать причину, когда что-то не получилось и переделывать уже согласно продуманному плану, добиваясь более качественного результата. Всё это доступно ребенку дошкольного, особенно старшего дошкольного возраста и будет помогать ему в учебе в школе, да и в жизни вообще. Умственный труд сложнее физического труда, так как он требует развития воображения, умения увидеть процесс труда и его результат в развитии, умения анализировать каждый этап труда до его совершения и умения анализировать уже сделанное. Это сложно, но очень важно и интересно. Приучать ребенка не делать ничего не подумав, не продумав процесс труда – важная психолого-педагогическая задача, без решения которой нельзя говорить о том, что процесс социализации идет успешно. Это сугубо человеческое качество-размышлять, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, делать выводы и переделывать по усовершенствованному плану – всё это присуще только человеку как существу социальному. И начинать воспитание в этом направлении по крупицам следует уже с раннего и дошкольного возраста.

В- четвертых, в процессе труда воспитывается умение и желание оказывать помощь товарищу, научить его тому, что уже умеешь делать сам. Такие нравственные проявления укрепляют и украшают взаимоотношения между детьми. Правда, современные дети умеют оказывать помощь только в случае, когда товарищ их попросит об этом. Сами проявлять инициативу не считают нужным. Это искаженное понимание независимости и индивидуальной неповторимости личности, которые культивируются в современных условиях жизни и развития ребенка вступают в противоречие с нравственными нормами взаимоотношений между людьми. И требуют корректировки и более глубинного рассмотрения сущности процесса взаимодействия.

Очень полезны для воспитания дружеских взаимоотношений коллективные формы организации труда детей. Коллективный труд требует умения договариваться, согласовывать свои действия с действиями других детей, для развития самооценки и объективной оценки деятельности сверстников, для ощущения «чувства локтя». И это доступно дошкольникам, но и это требует внимания со стороны взрослых, которые должны научить детей жить в коллективе.

Человек как «существо общественное» не может жить в одиночестве, ему обязательно нужны рядом люди. Которые заняты или одной с ним деятельностью или другим содержанием труда, но необходимого каждому. Отсюда возникает задача формирования у детей представлений о важности любого труда для людей и важности собственного участия в общем «строительстве жизни». Учить детей понимать, что всё в их окружении сделано руками человека: и ложка, которой он ест , и дом, в котором он живет, и конфеты, которые он так любит, и одежда, и игрушки, и самолеты, и машины и т.д. Всё сделано трудом человека. И тем лучше сделано, чем добросовестней человек трудится.

Поэтому, если мы с детства не привьем ребенку желания трудиться, если не дадим ему возможности почувствовать прелесть труда, почувствовать удовлетворение от сделанного, если не дадим возможности увидеть в глазах других людей благодарность за его

усилия - мы лишим его человеческого качества – быть достойным представителем своего рода, быть Человеком.

Конечно, трудовой деятельности как самостоятельной полноценной деятельности в дошкольном возрасте быть еще не может. И если рассмотреть деятельность в соответствии со структурными компонентами деятельности по теории А.Н.Леонтьева, то мы увидим, что даже старшие дошкольники, да и младшие школьники пока не способны выполнить все структурные компоненты самостоятельно, без участия взрослого. Так для младших дошкольников из всех компонентов главным, да и практически единственным является процесс пруда. Им неважен результат, им важно взять в руки веник и имитировать действия, которые с веником совершает взрослый, не заботясь о том. Куда летит мусор. Старшие дошкольники уже так не делают, но и для них интересен процесс. Это хорошо. Но к этому интересу следует добавить качество трудовых действий, умений. Планирование процесса и его анализ, оценка результата и его сравнение с целью труда. Это всё сделать совершенно самостоятельно, без помощи взрослых ребенок дошкольник пока не может. Он еще учится трудиться. Но главное в дошкольном возрасте зародить в детях желание трудиться, желание думать и придумывать как сделать задуманное, не бояться ошибиться и быть готовым к исправлению того, что уже сделал, стараться самостоятельно и ответственно выполнять трудовые действия, гордиться своими успехами в труде и умение видеть других детей рядом, в совместном труде.

Современные родители нередко обвиняют воспитателей в «эксплуатации» их детей, заставляя убирать за собой игрушки, вещи, дежуря по столовой, подтирая пол, когда сам разлили воду или другой бытовой труд. Важно. Чтобы они, родители, поняли. Что труд нужен прежде всего их ребенку для адекватного развития, для самоутверждения, для развития самооценки, эмоционального благополучия, для жизни среди людей, для формирования отношения к родителям.

Вспомним слова нашего российского педагога- ученого и практика: «Самое большое богатство, которое может оставить отец своему сыну – научить его трудиться». Труд создал человека, а человек, научившись с детства трудиться, создает и совершенствует мир в котором мы все живем.

Литература

1. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания.-СПб, 2004
2. Воспитание дошкольника в семье. Вопросы теории и методики /Под ред. Т.А.Марковой.-М., 1998
3. Дыбина О.В. Диагностика творческого отношения детей к рукотворному миру.-Самара, 1998
4. Козлова С.А. Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников: учебник.-М.: Издательский центр «Академия», 2016
5. Комарова Т.С., Куцакова Л.В., Павлова Л.Ю трудовое воспитание в детском саду.-М., 2006
6. Шатова А.Д. Труд- категория экономическая. Нравственно-трудовое воспитание дошкольников: современные тенденции.-М., 2013

Лихачев С.В.
ГАОУ ВО МГПУ
lihachsv@rambler.ru

ОБРАЗНЫЕ ТЕРМИНОИДЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКА

Наряду с терминами в языке есть слова, которые усваиваются из контекста, ничего строго определенного научным путем не называют, но маскируются под термины – терминоиды. Образные термины в лингвистике используются благодаря традиции, пошедшей от старейших русских грамматик. Есть случаи, когда терминоиды используются для того, чтобы скрыть непонимание сути обозначаемого явления. Многие традиционные образные термины в школьной практике превращаются в терминоиды, так как лишаются понятийного содержания, которое подменяется на неопределенное интуитивное лексическое значение. Есть ряд вполне привычных терминов, которые зачастую не разъясняются просто потому, что кажутся понятными из внутренне формы. В результате школьник оказывается морально готов на экзамене разбираться в терминоидах, которые он не учил.

Ключевые слова: термины, терминоиды, языковое образование, школьник, слово.

Summary: In addition to terms in the language, there are words that are learned from the context. They do not call anything strictly defined scientifically. These words are masked by terms and are terminoids. Figurative terms in linguistics are used due to the tradition of the oldest Russian grammars. Terminoids are used to hide the misunderstanding of the essence of the indicated phenomenon. Many traditional figurative terms in school practice turn into terminoids. They are deprived of conceptual content. It is replaced by an indefinite intuitive lexical meaning. There are a many of terms that are not explained in the school simply because they seem to be understandable from the internal form. As a result, the student turns out to be morally ready at the exam to understand terminoids, which he did not teach.

Key words: terms, terminoids, language education, schoolboy, word.

У лингвистов терминологии нет,
а есть запутанный и непонятный метаязык
профессор И.Г. Добродомов.

Верное представление о термине уже более полувека принадлежит не только лингвистической науке, но и общенародному языку. Согласно первому изданию словаря Д.Н. Ушакова «термин» – это «слово, являющееся названием строго определенного понятия» [9: с. 689]. Чтобы знать и использовать термин, недостаточно его пару раз услышать, как это бывает с нетерминологической лексикой. Понятие, обозначаемое термином, следует специально и целенаправленно изучать. При этом термин не должен быть многозначным, образным, не должен иметь синонимов и омонимов. Строго эти требования в лингвистике не выполняются. Уже сама наука имеет три названия: языкознание языковедение и лингвистика. Словом «наречие» называют как часть речи, так и местную разновидность языка. Однако по основному признаку – понятийному содержанию – это все-таки термины.

Наряду с терминами в языке есть слова, которые усваиваются из контекста, ничего строго определенного научным путем не называют, но маскируются под термины. Такая лексика используется в азартных играх, например карточных: «прикуп», «марьяж»; а также биржевой игре: «медведи», «скальп». Такие слова получили названия терминоидов. Помимо того, что терминоиды не соответствуют определению термина, они зачастую бывают образными и выразительными, то есть осмысливаются не только по контексту, но и по внутренней форме. «Медведи» играют на понижение, что связано с бытовым представлением о том, что медведь чаще смотрит вниз. То есть внутренняя форма терминоида – смысловая соотнесенность его структурных частей (морфем, слов) со значением.

В задачи настоящей статьи не входит анализ терминоидов в областях человеческой деятельности, далеких от науки и образования. В этих областях терминоиды естественны и незаменимы. Целью статьи является оценка влияния образных, то есть обладающих внутренней формой, лингвометодических терминоидов на языковое образование школьника. Для исследования терминоидов используются такие методы как лингвистический анализ научного текста, наблюдение за устной и письменной речевой деятельностью, анализ внутренней формы на основе словообразовательной структуры..

Образные термины в лингвистике используются благодаря традиции, пошедшей от старейших русских грамматик. Например у М. Смотрицкого выделялся «недоуменный род». [Цит. по 3 – с. 61]. Еще из языкознания 19-го столетия пришли к нам выражения «шипящие согласные» и «свистящие согласные», которые в школьных учебниках уже не используются, но все-таки упоминаются на уроках. Выражение «гласные буквы» и «согласные буквы» наводят на мысль, что буквы связаны с голосом, тогда как буква это графических знак. Предложенные М.С. Соловейчик выражения более корректные «буквы гласных [звуков]» и «буквы согласных [звуков]» [7. с. 6] – не прижились в широком обиходе, возможно, из-за громоздкости и нестандартного порядка следования существительного и прилагательного в словосочетании. При этом даже признаваемое правильным выражение «гласные звуки» вводит в заблуждение своей образной внутренней формой – ведь гласные не состоят только из голоса, но включают и шум, пусть минимальный. Последний факт нетрудно понять школьнику, если прослушать гласные, произнесенные шепотом – они слышны, хотя голоса в их произношении нет. Можно сделать промежуточный вывод: образные терминологические средства способны вводить школьника в заблуждение.

Есть случаи, когда терминоиды используются для того, чтобы скрыть непонимание сути обозначаемого явления. Так терминоид «разговорная речь», хоть и используется не только в школьной науке, обозначает не то устную речь, не то разговорный стиль. Еще белее нелеп терминоид «разговорный язык» - а какой еще язык бывает? Опыт общения с учителями выявил использования не только более или менее устоявшегося выражения «беглая гласная» при наличии строгого терминологического называния «чередование гласного звука с нулем», но даже и выражения «молчаливый суффикс» для обозначения компонента «л» в формах 1-го лица единственного числа настоящего (!) времени: «люблю», «ловлю», «дроблю», «топлю» и т.д. Никакого суффикса в этих формах нет, а есть чередование «л» с нулем звука в корне слова. Не менее странными представляются терминоиды «ртосмыкатели» (согласные звуки) и «рторазкрыватели» (гласные звуки) до сих пор используемые учителями начальной школы [8], особенно если учесть, что различия между гласными и согласными звуками коренятся в работе множества различных органов речи, а при артикуляции, например, звука [и] – рот довольно-таки закрыт, чего не скажешь про согласный звук [р]. Таким образом, выясняется, что образные термины скрывают некомпетентность учителей, а также внедряют в сознание школьника ошибочные представления о языке.

Многие традиционные образные термины в школьной практике превращаются в терминоиды, так как лишаются понятийного содержания, которое подменяется на неопределенное интуитивное лексическое значение. К примеру, в школьной практике не определяют термин «части речи», хотя школьникам вполне понятно было следующее определение: «группы слов, характеризующиеся общностью грамматического значения, морфологических категорий и синтаксических функций». Таким образом, представление о смысле термина «части речи» складывается у школьников из внутренней формы слова «часть» и слова «речь» и дедуктивного размышления, то есть обобщения сведений, получаемых о разных частях речи. Результат такого познания может оказаться весьма далек от научного понятия.

Такой способ познания значения традиционного термина представляется не вполне удачным. Ровно так же познают школьники смысл терминов-названий падежей: именительный падеж – дает имя, винительный падеж – кого-то винит (?) и т.д. При этом

значения падежей известны: именительный – субъект действия, то есть тот, кто его производит, винительный – прямой объект, то есть тот, кто испытывает действие. Вместо разумного разъяснения учителя читают детям развлекательные стихи, оживляющие внутреннюю форму названий, считая, что так падежи станут понятнее [4]. Итак, намеренное превращение терминов в образные терминоды затемняет понимание школьниками содержания лингвистических понятий.

Значительная часть церковнославянских по происхождению образных терминоидов в наше время в науке, в том числе и в передовой школьной методике, заменена строгими выражениями, однако в школе традиция использования образных выражений не прекращается. Так терминоид «придаточное предложение» заменен выражением зависимая часть, однако в стандартных заданиях ЕГЭ, ОГЭ встречается выражение «подчинение придаточных». Таким образом, школьники привыкают называть часть предложения придаточным предложением, и размывается граница между предложением и его частью. Подобная же картина наблюдается в использовании термина «Неопределенная форма глагола» - при наличии стандартного латинского термина «инфинитив», свободного от внутренней формы (для русскоговорящего школьника). В инфинитиве можно определить категорию вида, так что термин «неопределенная форма» способен ввести школьника в заблуждение.

Наконец, есть ряд вполне привычных терминов, которые зачастую не разъясняются просто потому, что кажутся понятными из внутренне формы. Таковы выражения «члены предложения» (связанные отношениями сочинения или подчинения слова знаменательных частей речи, взятые в аспекте их синтаксической функции), «настоящее / прошедшее / будущее время» (время до момента речи /в момент речи / после момента речи), «вводные слова» (модальные слова, выражающее связь автора с сообщаемым), «глухие / звонкие согласные» (образуемые шумом / шумом и голосом). Все эти понятия не так сложны, чтобы оказаться недоступными школьнику. Однако ему их не раскрывают, а учат догадываться. В результате страдает представление о научной картине мира: школьник ее постигает интуитивно и приблизительно, тогда как нужно

В результате школьник оказывается морально готов к тому, что на экзамене ему придется разбираться в терминоидах, которые он не учил. Например, терминоид «экспрессивный повтор» в специальной академической литературе не встречается [2, 5, 10], зато используется в открытом сегменте ЕГЭ и частных разработках учителей [6]. При и разработчики ЕГЭ и школьный учитель противопоставляют (требуют различать) «лексический повтор» и «экспрессивный повтор» - выделенные по разным основаниям – повторяемому объекту и по функции. В соответствии с формальной логикой ничто не мешает лексическому повтору быть выразительным, то есть экспрессивным функционально.

Если использовать терминоиды в школьном образовании, а в особенности в заданиях важного экзамена, мы воспитаем у школьника доверчивость к «умным» с виду словам, в результате чего самым безобидным последствием будет, к примеру, то, что пополнятся ряды наивно желающих выиграть на жизнь на «Форексе», изучив терминоиды рыночной игры, будет расти число людей, доверяющих шарлатанам, называющим себя магами и экстрасенсами и подкрепляющими свой авторитет использованием звучных терминоидов. В худшем случае возможно стирание границ науки и лженауки в массовом сознании, способное обесценить и традиционное образование и академическую науку в глазах общества. Такой риск был понятен еще в начале советского времени, когда было принято решение подготовить силами ведущих лингвистов академически выверенный четырехтомный словарь русского языка [9], чтобы каждый мог узнать научно выверенную дефиницию слова. Похоже, что в наше время ощущение этого риска притупилось.

Литература

1. Открытый банк заданий ЕГЭ. // URL: http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege Дата обращения 31.03.2017

2. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия». – 1990. – 685 с.

3. *Макеева*, В. Н. История создания «Российской грамматики» М. В. Ломоносова / АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. — 175 с.

4. *Мельник,* Е.Н. Урок русского языка в 5-м классе по теме «Падеж имен существительных» / Е.Н. Мельник // Открытый урок. 1-е сентября. URL: http://festival.1september.ru/articles/551548/ Дата обращения 31.03.2017

5. *Москвин,* В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В.П. Москвин. Ростов на дону: Феникс. – 2006. – 630 с.

6. *Родионова*, А.П. Повтор как одно из выразительных средств языка. Конспект урока. / А.П.Родионова // URL: http://bestschool1.ru/index.php/rodionova-anna-pavlovna/24-rodyonovna-anna-pavlovna/117-lesson-outline-retry.html Дата обращения 31.03.2017 Дата обращения 31.03.2017

7. *Соловейчик,* М.С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах / М.С.Соловейчик, О.О.Харченко // Начальная школа N18 (595), 09.2006 – с. 3 – 8.

8. *Тихомирова*, Г.А. Фонетика. Лексика. Словообразование. / Г.А. Тихомирова // URL:http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/e-earning/Tihomirova_Phonetic/30.html Дата обращения 31.03.2017

9. Толковый словарь русского языка / Под. ред. Д.Н. Ушакова. – т. IV. – М.: Государственное издательство иностранный и национальных словарей. – 1940. – 1551 с.

10. Энциклопедия «Русский язык». М.: Дрофа. – 1997. – 704 с.

Зиновьева Т.И.
ГАОУ ВО МГПУ
zti_111@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме готовности современного педагога к профессиональной деятельности по формированию культурной идентичности обучающихся в поликультурной начальной школе столичного региона. Приведены результаты исследования поликультурного состава школ города Москвы, указаны свойства, устойчивые тенденции развития образовательной среды столичного региона, названы нежелательные последствия изменения демографической ситуации в обществе, поликультурного состава образовательной среды, а также эффективные меры их (последствий) предупреждения. В качестве первоочередной меры предупреждения последствий трансформации поликультурного состава школы названы: формирование культурной идентичности школьников, обучение русскому языку как основному средству общения, как государственному языку Российской Федерации. Ключевым условием реализации мер по гармонизации образовательной среды является готовность педагога к работе в условиях культурно-языкового многообразия, что актуализирует этнокультурный компонент профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: поликультурный состав школы, культурно-языковое многообразие, культурная идентичность, профессиональная компетентность педагога, этнокультурная компетентность педагога.

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia (129226, Moscow, 2nd Selskokhoozyaystvenny passage, 4) e-mail: zti_111@mail.ru

The article deals with the problem, i.e. whether modern teachers are ready to form cultural identity in their pupils of primary school in the capital which are multicultural. The author shares the results of the study aimed at learning the multicultural structure of classes in

Moscow schools, shows the main characteristics and steady ways of educational space development in the capital, enumerates negative consequences of the changeable demographic situation in the society and the multicultural structure of the educational space, which is our reality now, and gives effective measures how to avoid such outcome. The primary preventive measures are formation of cultural identity in pupils, teaching Russian as the principle means of communication and the state language of the Russian Federation. In order to achieve effective results in the process of educational space harmonization it is essential for teachers to be ready to work with pupils related to diverse cultural and linguistic groups. This is the ethnocultural component of teachers' professional competence, a very important one.

Key words: multicultural structure of schools, cultural and linguistic diversity, cultural identity, teachers' professional competence, ethnocultural component of teachers' professional competence.

Современная социокультурная ситуация в России, определяемая активизацией миграционных процессов, актуализирует проблему формирования культурной идентичности. Значение вопросов становления и сохранения культурной идентичности возрастает в связи с анализом состояния образовательной среды современного столичного региона, чье культурно-языковое многообразие подтверждено специальными исследованиями.

Согласно результатам специальных исследований, более 90% московских школ обучают детей-инофонов[2]. Учащиеся, для которых русский язык не является родным, составляют 15% общего количества школьников, являются представителями почти 30 национальностей. В составе 30% московских школ есть классы, в которых учащиеся-инофоны составляют четвертую часть списочного состава (имеют место случаи, когда дети-носители русского родного языка оказываются в меньшинстве). Такое культурно-языковое многообразие, мозаичный характер образовательной среды создают трудности и в преподавании русского языка учителем, и в усвоения его детьми-инофонами, а также – в социальной адаптации обучающихся [4, с. 73 – 74].

Выявлены свойства современной поликультурной образовательной среды столичного региона. В их числе: концентрация в классе учеников-инофонов, имеющих трудности в усвоении русского языка; сосредоточение учеников-инофонов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в лицеях; концентрация учащихся-инофонов в начальной школе и значительное сокращение их числа в средней школе; нестабильность поликультурного состава класса как следствие миграционных процессов [4, с. 74 – 75].

Приведенные количественные данные, перечень выявленных свойств поликультурной образовательной среды московской школы объясняют стремление ученых, представителей различных научных областей (педагогов, психологов, социологов, методистов) определить неотложные меры, осуществление которых позволит предупредить нежелательные последствия изменения демографической ситуации в обществе, в образовательной среде.

В ряду таких нежелательных последствий исследователи называют: нарастание в обществе ксенофобских тенденций; активизацию ответных реакций мигрантов в виде асоциального поведения, депрессии; утрату, деформацию культурной идентичности и др.

Первоочередной мерой предупреждения нежелательных последствий изменения демографической ситуации в обществе, поликультурного состава образовательной среды является всемерная социализация детей-инофонов средствами образования, выдвижение на первый план сформулированной во ФГОС НОО задачи обучения русскому языку как основному средству общения, как государственному языку Российской Федерации.

[2] Инофон – носитель иностранного языка и соответствующей языковой картины мира.

Успех в деле гармонизации образовательной среды поликультурной школы во многом зависит от уровня профессиональной компетентности учителя. Традиционный набор профессиональных компетенций учителя составляют педагогическая, психологическая, коммуникативная, предметная компетенции. В последние десятилетия появились публикации в которых нашел освещение этнокультурный компонент профессиональной компетентности учителя, работающего в условиях культурно-языкового многообразия.

Этнокультурная компетентность учителя трактуется как интегративное качество, базовым элементом которого является ясное понимание педагогом собственной этнокультурной идентичности, осознание сущности понятия «культура» и множества способов ее проявления. Не менее важной составляющей готовности педагога к решению образовательных задач в поликультурной школе является сформированность адекватного самосознания гражданина современной России, которое трактуется как интеграция трех начал. В их числе: чувство принадлежности к своему этносу, своему народу, уважение к национальным традициям, стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой; чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, национальный патриотизм; чувство принадлежности к мировому сообществу, чувство ответственности за судьбы своего народа, своей страны. Сказанное относится к самосознанию самого педагога и той деятельности, которую он обязан вести в отношении формирования самосознания учащихся, их культурной идентичности [1].

Не менее значимо отношение учителя к явлению, именуемому культурно-языковым многообразием, которое, как общепризнанное достояние, ни в коем случае не должно потеряться под все нарастающим влиянием унифицирующих процессов. Сохранение культурно-языкового многообразия среды возможно в том случае, если учителя, во-первых, осознают необходимость сохранения национальной идентичности всех культур, во-вторых, понимают потребность и необходимость достижения некоторого уровня унификации ее своеобразия в контексте нарастания процессов межкультурного взаимодействия.

Важно расценивать культурно-языковое многообразие не как препятствие, а как положительный момент, способный обогатить учащихся интеллектуально и эмоционально, помочь им приобрести новый жизненный опыт [1; 2; 5].

Особый вопрос – готовность педагога к толерантному восприятию проявлений социокультурной инаковости. В их числе: различия в языке, в нравственных ценностях, в этикетных нормах, в особенностях национального характера, своеобразии быта и др. Толерантность позволяет учителю понять и принять подчас интуитивное стремление каждого ребенка к сохранению своей непохожести, к отысканию способов, ориентиров установления взаимодействия с носителями иной культуры. Позиция социальной толерантности педагога в условиях культурно-языкового многообразия благоприятствует в целом поддержанию позитивных эмоций, выстраиванию конструктивных межличностных отношений, содействует гармонизации поликультурной образовательной среды класса.

Исследователи отмечают, что в условиях культурно-языкового многообразия учитель решает проблему определения стратегии, основной направленности воспитательного процесса. Следует ли сосредоточить усилия на помощи детям-инофонам в сохранении их национальной, этнической идентичности? Возможно, нарастание миграционных процессов, процессов межкультурного взаимодействия выдвигает задачу достижения допустимого уровня унификации, единообразия?

Нам близка позиция Е. В. Бондаревской, которая в качестве первейшей задачи и основного направления профессиональной деятельности учителя поликультурного класса определяет воспитание ученика как человека культуры, оказание ребенку помощи в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном определении, что обеспечивает меру свободы, гуманности и жизнетворчества,

воплощающихся в личностном образе ребенка. Воспитатель человека культуры знает параметры такой личности. Это личность свободная, способная к саморегуляции, имеющая высокий уровень самосознания, независимости суждений, уважения к мнению других, ответственности за принятые решения. Это личность гуманная, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни себе. Это личность духовная, имеющая потребности в познании и самопознании, красоте, общении, поиске смысла жизни, идеала. Наконец, это личность творческая и адаптивная, усвоившая алгоритмы поведения, обладающая готовностью к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями [2].

По нашему мнению, планируемым результатом работы по воспитанию ученика полиэтнического класса как человека культуры, по формированию культурной идентичности должно стать гармоничное сосуществование представителей разных культур. Со стороны школьников, являющихся носителями русского родного языка, русской культуры – стремление помочь сверстникам в освоении культурного пространства языка, литературы. Со стороны школьников, являющихся представителями иной культуры – желание познать новую для них языковую жизнь, литературное богатство, реалии страны проживания.

Общими для участников воспитательного процесса становятся понимание ценностного мира иной культуры, иного языка, искреннее «стремление навстречу», в котором педагог являет собой образец человека культуры, реализуя тем самым заявленный во ФГОС НОО принцип ориентации на идеал [2].

Столь ответственная позиция предъявляет к личности педагога, осуществляющего воспитательную деятельность в полиэтническом пространстве, ряд требований. Таковыми являются: умение общаться, устанавливать толерантные взаимоотношения с представителями иных культур; способность к эмпатии, сопереживанию; этическая предупредительность, позволяющие снизить напряжение в межкультурном общении; педагогическое мастерство, стремление к непрерывному самосовершенствованию [1].

Содержание процесса воспитания человека культуры, культурной идентичности определено Е.В. Бондаревской. Так, аксиологический (ценностно-смысловой) аспект воспитания человека культуры предполагает усвоение общечеловеческих ценностей, которые становятся личностными смыслами отношений ребенка к миру, людям, к самому себе. Культурологический аспект состоит в помощи ребенку в освоении культурологической среды (семейной, досуговой и др.), в развитии духовной и творческой жизни личности, в постижении национальной культуры. Жизнетворческий (событийный) аспект воспитательной работы предусматривает овладение ребенком способами организации и проживания жизни, способами изменения своего бытия и преобразования жизненной среды. Реализация морально-этического аспекта воспитания человека культуры предполагает содействие накоплению ребенком опыта достойного нравственного поведения, проявления милосердия, уважения, терпимости, совести. Гражданский аспект воспитательной работы предполагает овладение опытом гражданского поведения в общественно полезной деятельности (трудовые операции, самообслуживание и др.). Личностный аспект предусматривает помощь в осуществлении свободного выбора жизнедеятельности, в рефлексии поступков, в овладении способами самооценки, проектирования личностного развития. Индивидуально-творческий аспект воспитательной работы состоит в содействии развитию способностей, креативности, самостоятельности ребенка [2].

Этот перечень следует дополнить филологическим аспектом. Зоной повышенной ответственности работы учителя поликультурного класса становится выполнение требований ФГОС НОО, где в числе предметных результатов обучения русскому языку названы: «формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; понимание того, что язык представляет собой явление национальной

культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения» [7, с. 10].

Достижение названных результатов в поликультурной образовательной среде обусловлено наличием у педагога ряда лингвометодических компетенций. Среди них: умение организовать процесс обучения русскому языку как диалог носителей разных культур; умение вносить в содержание предмета «Русский язык» идеи, отражающие культурное многообразие стран; способность выявлять и использовать потенциал учебно-методических комплексов по русскому языку для обучения детей-инофонов [5].

Но обладают ли эти учебники потенциалом для обучения русскому языку учеников-инофонов? Готов ли учитель использовать эти возможности? Может ли опознать факты противоречивости, порождающие социально-педагогические риски в условиях культурно-языкового многообразия? Способен ли педагог принять самостоятельное решение в проблемной ситуации? А принимать такие решения учителю приходится.

Анализ используемых в практике современной начальной школы учебно-методических комплексов русского языка как родного позволил выявить стереотипы реализации воспитательной функции обучения русскому языку и, как следствие, факты противоречивости текстов гражданской и патриотической тематики о русском (родном) языке. Это объясняется ориентированностью основных пособий по русскому языку на базовый культурный уровень носителей русского родного языка, на развитие родной русской речи, на уровень сформированности русскоязычной картины мира.

Приведем некоторые примеры:

1. В УМК «Планета знаний» есть такие темы: «Наш родной язык – русский», «Почему мы называем русский язык родным?» В условиях поликультурной школы, когда в одном классе учатся не только дети-носители родного русского языка, но и дети-инофоны (для них родным языком являются узбекский, литовский, украинский и др.), эти формулировки представляется некорректными, декларативными, однозначными. Возможны формулировки: «Родной язык»; «Наш общий русский язык» (о русском языке как государственном языке, языке межнационального общения); «Какой язык люди называют родным?»

2. В УМК «Ритм», в теме «Какой язык для человека родной» представлен такой текст: «Русский язык – это язык, созданный народом на его исконной земле. Он родной для каждого человека, который принадлежит этому народу. Русский язык – это язык предков и родной земли. Твой родной язык – русский» (2 кл., упр. 41). Выполнение этого упражнения в условиях культурно-языкового многообразия начальной школы неизбежно порождает социально-педагогические риски, может стать причиной своего рода культурного шока [3].

Сегодня очевидна необходимость создания и внедрения в практику начальной школы учебно-методического комплекса для реализации программ обучения русскому языку в поликультурном классе. Такой УМК может быть использован в качестве корректировочного сопровождения к «Азбуке», созданной для русских школ, в качестве пособия для проведения дополнительных занятий с детьми-инофонами.

Сказанное позволяет заключить: профессиональная компетентность педагога является залогом решения проблемы формирования культурной идентичности, воспитания ребенка как человека культуры, гармонизации образовательного процесса в условиях культурно-языкового многообразия. Подготовка такого учителя – неотложная задача высшей школы.

Литература

1. Анзорова С.П. Социолингвистический и этнокультурный аспекты обучения языкам в образовательных организациях Российской Федерации// Этнокультурный и

социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 224 – 231.

2. Бондаревская Е.В. Стратегии и смыслы личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. №1. 2001. С. 17 – 24.

3. Зиновьева Т.И. Потенциал учебно-методического комплекса по русскому языку «РИТМ» для реализации воспитательной функции обучения //Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (6 декабря 2012 года)/ под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Экон-информ, 2013. С. 181 – 185.

4. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы //Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. №1 (31). С. 71 – 76.

5. Лысакова И.П. Русский язык как неродной //Языковое образование в современном обществе. СПб., 2010. С. 236 – 242.

6. Педагогическая риторика / под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2001.

7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

Геронимус Т.М.,
доцент ГАОУ ВО МГПУ

СОВРЕМЕННЫЕ УРОКИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Грамотное исполнительство –
необходимая база успешного творчества.

Прошло несколько лет с момента введения в действие нового Федерального стандарта общего начального образования. Появились ли какие-либо реальные изменения в практике работы учителей – в подходе к содержанию этих уроков, к методике их проведения, к оснащению учебного процесса средствами обучения? Ведь возрастные возможности учащихся начальных классов остались теми же, что и раньше, но количество учебных часов на уроки уменьшилось ровно вдвое. А требования к освоению учебной программы, напротив, увеличились.

Одно из требований - включение в уроки компьютерных технологий, Однако это требование всегда сопровождается словами «при наличии в школе необходимой материальной базы». То есть эта самая материальная база имеется далеко не везде.

Именно поэтому опубликованные электронные варианты современных учебников технологии для младших школьников оказались фактически недоступны для повсеместного использования на уроках, хотя они обеспечивают усвоение тщательно разработанной теории на базе решения тестовых заданий, ознакомления с профессиями, разгадывания технических кроссвордов, подготовки к проведению опытов, детальной ориентировки в ходе выполнения отдельных технологических операций.[3]

Учебники технологии разных авторов на *бумажном носителе* тоже до сих пор непривычны для школы, поскольку в них излагается теоретическая информация дисциплины (часто очень доступно, интересно, наглядно), но все учебное время урока традиционно отводится на практическую работу.

Причины такого положения очевидны. На страницах учебника дети рассматривают иллюстрации, не обращая внимания на короткие пояснительные тексты к ним, или читают, зачастую не вникая в суть - *зачем* эти картинки здесь? И *почему* нужно делать именно так?

[3] Технология: Маленький мастер. Электронная форма учебника «Технология» для 4 кл. М. – АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2015.

К сожалению, нет также практики интересных и необычных, «необязательных» домашних заданий по рассматриванию страниц учебника с целью заранее сориентироваться в теме следующего урока, заметить конструктивные особенности инструментов для работы, интересных изделий, основанных на новых операциях.

Такая подготовка по установлению причинно-следственных связей (практически в игровой форме) оказала бы существенное влияние на развитие технического мышления в течение урока, ненавязчиво помогла бы понемногу привыкать к сознательному использованию терминов этой дисциплины, развивая речь *р*ебенка.

В школьной практике до сих пор учащиеся любое изделие называют бытовым словом *поделка,* составляя план, говорят «будем работать *«**с** ножницами»*, обсуждая правила безопасного использования инструментов, заученно повторяют фразу «***пере**давать ножницы надо кольцами вперед».*

Исправить это положение можно простейшим методическим приемом: не нужно заставлять ребенка заучивать правильную формулировку, лучше использовать маленькую игровую «вставочку».

Дети хорошо реагируют на шутливый вопрос: «ты ешь суп ложкой, или «**с** ложкой», наверное, она сидит рядом с тобой? А работаешь *вместе **с** ножницами? Они делают свою работу, а ты свою?* Или все-таки ты работаешь ими, используешь их? Так как нужно сказать правильно?»

Бездумное повторение старинной формулировки о правилах ПЕРЕдавания режущих инструментов (в частности, ножниц) пришло из старых времен, когда инструменты на этом уроке были не у каждого, их приходилось передавать друг другу для работы.

Теперь же, для обоснованного использования грамотного термина «подавать», нетрудно подкрепить запоминание коротким и динамичным обсуждением. Однажды истратив несколько минут урока, учителю нужно получить разнообразные ответы на вопрос «А почему, собственно так? Как в этом случае, когда мы подаем ножницы кольцами вперед, мы обеспечиваем безопасность свою и товарища, который возьмет ножницы»?

Похвалив разнообразные неточные ответы, учителю нужно их только отредактировать:

- конечно, если товарищ уронил свои ножницы, я могу ему помочь (поднять и подать), я буду держать их за сомкнутые полотна (внимание – термин) и сам не порежусь; подам кольцами вперед (товарищу удобно взять, я забочусь о нем, он мне благодарен – мы помогаем друг другу).

Такие пустяки – мелочи очень важны для формирования уважения к самой дисциплине.

Немного более удачным в школьной практике выглядит использование рабочих тетрадей, которые сопровождают учебники для каждого класса, особенно если количество заданий по каждой обработочной технологии превышает количество отведенных уроков, что обеспечивает ученику возможность выбора.[4]

Как и учебники, рабочие тетради разных авторов устроены по-разному. Но в любом случае они ориентированы на самостоятельную практическую работу школьника без помощи учителя.

Наиболее рациональной, развивающей, помогающей обеспечить самостоятельность, является с нашей точки зрения, структура заданий в тетради, совпадающая со структурой проведения урока учителем, где практика неотделима от размышлений.

Прочитав в тетради название изделия, и рассмотрев его изображение с кратким описанием конструкции, ученик увидит рубрику «нам понадобится» (перечень инструментов и материалов), сопровождающуюся картинкой «приготовим рабочее место».

[4] Геронимус Т.М. Технология: Я все умею делать сам: рабочая тетрадь к учеб. для 4 кл. / Т.М.Геронимус. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2010. – 256 с. : ил.

Инструкция к собственно практической работе изложена в соответствии с требованиями дисциплины в двух рубриках: подготовка деталей и сборка. Успешность результата обеспечена пошаговым иллюстрированием выполнения каждой операции.

Заканчивается «урок по карточке» тремя проблемными вопросами на установление причинно-следственных связей в рубриках «Проверь себя» и «Творческая страничка».

Первая подводит итоги, позволяет осмыслить работу, опираясь на результат, обобщает полученную при практической деятельности информацию, превращая её в знание. «Творческая страничка» всегда представлена наглядной опорой – вариантом аналогичного изделия, но без инструкции для изготовления.

Таким образом, при грамотно организованной практической работе создаются условия, при которых ребенку все ясно, он работает по принципу «Я сам», у него формируется интерес к работе, уверенность в своих силах, умение самостоятельно мыслить и ориентироваться в задании по любой теме. Это помогает добиться сбалансированности эстетической и технологической составляющей деятельности ребенка, с одной стороны, и трудового обучения и воспитания, с другой стороны. А это значит, что мы учим ребенка не просто следовать инструкции, но выполнять задания весьма осмысленно, не просто делать работу, а делать её очень хорошо.

Орлянская Р.Р.
ГАОУ ВО МГПУ
e-mail:slavna13@mail.ru

РЕЧЕВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В настоящее время большую социальную значимость имеет культурно-речевое воспитание детей. Основная роль в коммуникативной деятельности принадлежит речевым средствам общения. Общение – это информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные отношения. В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста. Дано авторское определение понятия «речевая активность». Выделены показатели речевой активности. Описаны проявления речевой активности во всех функциях речи: экспрессивной, коммуникативной, сигнификативной. Проявления речевой активности зависят от многих определяющих ее факторов: внутренних, связанных с индивидуально-психологическими особенностями личности, и внешних, определяемых условиями коммуникации.

Ключевые слова: развитие речи, речь, язык, речевая активность, показатели речевой активности.

Currently, the great social importance of culture and language education of children. The main role in the communicative process belongs to the speech communication. Communication is informational, emotional and substantive cooperation, which are realized, manifested and shaped by interpersonal relationships. In this paper has been submitted psycho-pedagogical parsing of literature about speech development problems in children at preschool ages. There is Author's notion of "speech development" designation. There were distinguished indexes of speech activity. Described manifestations of speech activity in all speech functions: expression, communication, signification. Manifestations of speech activity depend on many determining factors: the internal, related to individual psychological characteristics of personality and appearance, determined by the conditions of communication

Keywords: speech development, speech, language, speech activity, speech activity indexes.

Проблеме развития речи детей посвящено много исследований, в которых обоснованы некоторые принципы формирования, изучен словарь, установлены сроки появления тех или

иных лингвистических единиц, выявлены некоторые факторы, способствующие эффективному развитию речи детей. Доказано, что чем раньше начинается речевое обучение ребенка, тем успешнее дальнейшее овладение коммуникативными умениями. Развитые коммуникативные умения, в свою очередь, предполагают способность человека эффективно осуществлять речевую деятельность в разных ситуациях общения, то есть умение слушать и говорить.

Основная роль в коммуникативной деятельности принадлежит речевым средствам общения. Возникновение и развитие речи обусловлены необходимостью общения и общей жизнедеятельностью ребенка. Начальные этапы развития и становления речи как средства общения приходятся на период дошкольного детства. Именно в этот период важным показателем успешного речевого развития является речевая активность.

Язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре развития мышления, воображения, памяти, эмоций; как общая основа воспитания и обучения детей. Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности. Родной язык является средством овладения знаниями, изучения всех учебных дисциплин в последующем образовании.

По мнению Л.С.Выготского, есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи.

Анализируя язык и речь, И.А.Зимняя условно выделяет три группы функциональных характеристик речи (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие социальные, интеллектуальные и личностные функции человека.

К социальным относятся характеристики, согласно которым речь является средством общения как формы социального взаимодействия, присвоения общественно-исторического, социального опыта (то есть социализации), приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение).

Общение – это информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные отношения. Оно обусловлено жизненной необходимостью, через него человек строит свои отношения с другими людьми, посылает и получает информацию о партнере взаимодействия и итогах коммуникативной. Речь выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми.

Вторую группу составляют характеристики речи, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют речь как средство номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности, обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека, опосредствования высших психических функций человека, развития познавательных интересов, удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей (форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы).

В ходе общения речь, с одной стороны, воплощает мысль, а, с другой стороны, происходит анализ информации, то есть понимание сообщения. В данном случае речь характеризуется как орудие интеллектуальной деятельности вообще, орудие формирования «языкового сознания» человека, как решающий фактор умственного развития человека.

Третью группу составляют «личностные» характеристики речи, при которых она выступает в качестве средства осознания человеком собственного «Я», а также рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик речи показывает ее роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли речи в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе.

Доказано, что дошкольный возраст – самый благоприятный период для развития речи и упускать этот период нельзя. Особое внимание следует уделять развитию речевой активности, так как именно речевая активность способствует быстрому обогащению социального опыта детей.

«Речевая активность» и «активная речь» часто используются как синонимы, но это не совсем правильно. Речевая активность это *устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном, разнообразном, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком.*

Речевая активность имеет свою специфику на каждом возрастном этапе. Детей дошкольного возраста, как отдельную возрастную и социальную группу, отличает не только сформированность определенных навыков, представлений, знаний, но и высокая обучаемость.

Активность ребенка на всех ступенях развития проявляется: в подражательных действиях; в исполнительных действиях (когда ребенок, подчиняясь требованиям взрослого, совершает нужные действия); в самостоятельных действиях, основой которых выступает ориентировочный рефлекс «что такое?». По мере овладения речью активность ребенка все больше начинает носить интеллектуальный характер.

Показателями речевой активности являются: быстрота речевых реакций в диалоге и других ситуациях; выбор игр и увлечений, связанных с речью; быстрота и точность выбора слов, фразеологии, а также элементов содержания речи; быстрота и правильность развертывания синтаксических конструкций, текста; активная, критическая реакция на поступок или высказывание других лиц. Высшая степень речевой активности, проявляется в творческой деятельности: рассказывании, импровизации, составлении писем, в теоретическом обобщении, осмыслении своей речевой деятельности.

К показателям речевой активности относят: способность ребенка без подсказок и длительных пауз развивать свою мысль и умение строить сюжетный рассказ; наличие специальных высказываний, самостоятельно даваемых ребенком при пересказе текста и говорящих о том, что текст понят правильно, а также введение в пересказ своей лексики; желание отвечать («сигнализация руками»), полнота высказываний, наличие «избыточной информации» и словоохотливость (потребность поговорить).

Проявления речевой активности прослеживаются во всех функциях речи.

Доказано, что генетически первичной является *экспрессивная* функция, позволяющая человеку выражать в речи свои эмоциональные состояния. Эта функция проявляется уже у новорожденного ребенка в его первом крике, в котором с помощью аппаратурного анализа была зафиксирована интонация недовольства и протеста. Эмоционально-выразительные моменты речи проявляются также в ритме, паузах, интонациях и других экспрессивных моментах.

Важной функцией речи является *коммуникативная*. Она включает в себя несколько взаимосвязанных аспектов: установление контакта, формирование межличностных отношений, оказание определенного воздействия на собеседника, направленного на достижение поставленной цели и т. д. Реализация коммуникативной функции речи связана с развитием у ребенка коммуникативных интенций, выражающих направленность на коммуникацию. Показателями речевой активности реализуемой в процессе коммуникации, являются: желание заинтересовать собеседника; действенность речи, связанная со стремлением достичь с ее помощью определенной цели; вариативность речевых воздействий; результативность речи. Стремление воздействовать своей речью на других заставляет говорящего прилагать максимум усилий, повышая свою речевую активность.

Другой важной функцией речи является *сигнификативная* (от англ. Signifikate – обозначаю). Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникации животных. У человека со словом связано представление о предмете или явлении. Взаимопонимание в процессе общения основано на единстве обозначения предметов и явлений

воспринимающим и говорящим и становится возможным благодаря тому, что все общающиеся пользуются одними и теми же словесными знаками, с одним и тем же значением. Речевая активность во многом определяется тем, в какой степени развита эта функция, насколько человек овладел структурой значений данного языка.

Проявления речевой активности зависят от многих определяющих ее факторов: внутренних, связанных с индивидуально-психологическими особенностями личности, и внешних, определяемых условиями коммуникации. К внутренним факторам относят психофизиологические и психодинамические личностные особенности, а также актуальное психологическое состояние говорящего. Психофизиологические особенности функционирования речеязыкового механизма влияют как на сам процесс порождения речевого высказывания, так и на его форму. Психодинамические свойства определяются темпераментом личности. Л.С.Рубинштейн отмечает, что в темпах речи более или менее отчетливо выступает темперамент человека, а в ее интонационном, ритмическом, вообще экспрессивном рисунке – его эмоциональность. Для описания речевой активности со стороны этих факторов можно выделить такие формально-динамические показатели, как скорость речевых реакций, темп речи, интенсивность речевых действий.

К внешним факторам относят ситуативный контекст речевого взаимодействия. Исследователи выделяют элементы характеризующие «сцену действия», участников общения. К первой группе элементов относят: тип и жанр события (занятие, урок, беседа и пр.), его тема; функция (проверка знаний, сообщение информации и пр.); обстановка (место, время и пр.). Вторую группу составляют: социальные роли участников (учитель – ученик); правила и нормы, регулирующие отношения участников в данном социуме; личностные отношения между участниками общения.

Литература

1. Львов М.Р. Основы теории речи/ М.Р. Львов. – М: Педагогика, 2002 – 423 с.
2. Мухина В.С. Детская психология/ В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1985. – 272с.
3. Развитие речи и речевого общения/ Под ред. О.С.Ушаковой. - М.: Изд. РАО, 1995. - 152 с.
4. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ С.Н. Цейтлин. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000- 240с.

Родионова Ю.Н.
ГАОУ ВО МГПУ
J.rodionova117@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях ДОО. Автор делает попытку охарактеризовать современное состояние проблемы патриотического воспитания дошкольников, приводит данные исследования содержательного компонента патриотической воспитанности детей, подробно рассматривает использование метода проектов в процессе патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, творческий проект, патриотическая воспитанность, хронология событий, интерактивный музей.

Abstract: the article is devoted to the problem of Patriotic education of children of preschool age in the conditions of the OED. The author makes an attempt to describe the current state of the problem of Patriotic education of preschool children, cites research a substantial

component of Patriotic education of children, examines the use of project method in the process of Patriotic education.

Key words: Patriotic education, creative design, Patriotic education, chronology of events, interactive Museum.

За последние 2-3 года в сознании россиян произошли большие изменения, которые сопровождаются небывалым подъемом чувства патриотизма, национального достоинства, гордости за свою страну. И уже ни у кого не возникает вопрос о том, надо ли воспитывать в подрастающем поколении чувство патриотизма, а значит, чувство любви к своей семье, к своему дому, улице, городу, к своей Родине.

В связи с этим именно сейчас особенно актуально окружить детей атмосферой соучастия и сопричастности к культуре своего народа, к его духовному богатству, красоте и мудрости. Сделать это можно обратившись к народным истокам, народному быту, творчеству, традициям, т.е. ко всему тому, что составляет духовное наследие русского народа.

У каждого народа свои культурные традиции, которые чтят и передают из поколения в поколение. Именно родная культура должна стать неотъемлемой частью души ребёнка, началом рождения личности (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, С.А. Сухомлинский, Д.С. Лихачёв).

Маленький человек, живя в современном мире, окружен определенным культурным полем, в которое он погружается с момента рождения. Вся его дальнейшая жизнь в этой социокультурной среде является той почвой, в которую закладываются хрупкие зерна патриотических чувств. Происходит это инстинктивно, естественно, неосознанно и даже незаметно. Просто человек привыкает к окружающей его природе, культуре своей страны и быту своего народа. Однако развивающиеся таким образом чувства привязанности к отеческим ценностям станут предметом специального осмысления, перейдут в разряд личных убеждений, найдут выражение в готовности действовать соответствующим образом только в процессе целенаправленного патриотического воспитания. Чем раньше будет начата разумно организованная, длительная и систематическая работа по патриотическому воспитанию, тем лучших результатов она достигнет.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» говорится о том, что патриотическое воспитание направленно на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных организациях всех типов и видов.

В современных психолого-педагогических исследованиях патриотическому воспитанию уделяется большое внимание, в связи со значимостью и важностью данной проблемы. Однако следует отметить, что на сегодняшний день целостная система работы в данном направлении только складывается. Характерной особенностью последних исследований, связанных с воспитанием патриотизма детей дошкольного возраста, является поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию при обращении к отдельным аспектам проблемы. Так, в работах Т.Н. Дороновой находит отражение идея патриотического воспитания, но понятие «воспитание патриотизма» не используется. Т.С. Комарова, В. И. Логинова, О.Л. Князева, М.Д. Маханева, Л.Е. Никонова, Е.И. Корнеева и другие считают наиболее важным приобщение детей к культурному наследию народа и рассматривают патриотическое воспитание именно в этом аспекте. Исследователи С.А. Козлова и Т.А. Куликова предлагают осуществлять воспитание патриотизма детей дошкольного возраста через познание ими Родины – России.

Проведенное нами изучение особенностей содержательного компонента патриотической воспитанности (по Л.А. Кондрыкинской) у 40 детей 6-го года жизни

выявило, что дети имеют полные и четкие представления о семье, героях русских сказок, назначении некоторых предметов старины и т.д. В то же время дошкольники нуждаются в уточнении, закреплении знаний, а иногда и знакомстве с такими темами, как история своего города, его герои, исторические места и др.

В связи с этим нами был проведен творческий проект. Его название «Москва древняя, Москва дивная, Москва славная» символизирует три взаимопроникающие сферы бытия человека, которые отражаются в трех направлениях работы:

Москва древняя – это то, что связано с памятью о древности, например, о быте и укладе семей старой Москвы, о традициях и праздниках и т.д.;

Москва дивная – это то, чем можно удивляться, восхищаться, любоваться, например, образы родной природы, архитектурные ансамбли, изделия мастеров народных промыслов и др.;

Москва славная – это то, чем славиться наша земля, это ее сыны, которыми можно гордиться, например, защитники Отечества, великие полководцы, поэты, писатели, живописцы и др.

Пользуясь классификацией проектов, предложенной Л.С. Киселевой, Т.А. Данилиной и др. [5], мы отнесли наш проект к смешанному типу проектов, который по предметно-содержательной области является межпредметным. Данный проект был предназначен для работы с детьми 6 года жизни. Организатором работы являлся воспитатель группы, также к участию в проекте привлекались музыкальный и физкультурный руководители, родители воспитанников. Сроки реализации нашего проекта ограничивались периодом с октября 2014 г. по май 2015 г.

Целью работы являлось формирование у маленьких жителей Москвы представлений о культурно-историческом облике родного города как синтетической модели прообраза Родины.

В соответствии с целью проекта были сформулированы следующие задачи:

1. знакомство детей с образом жизни московской семьи XVII – XVIII в.в. посредством организации музея русской избы в ДОО;
2. формирование у дошкольников образа Родины через образы родной природы, архитектуры;
3. формирование у детей основ национального самосознания и исторической памяти, воспитание чувства уважения, благодарности и любви к хранителям и защитникам Отечества.

Решение поставленных задач предусматривало путь воспитания любви к Отечеству «от близкого к далекому» – от любви к родному дому до любви к родной стране.

Создавая проект «Москва древняя, Москва дивная, Москва славная», мы учитывали, что обязательным условием воспитания начал патриотизма, является забота воспитателя о том, чтобы обучение было связано с детской деятельностью и практическими делами. Для достижения высокого результата своей работы необходимо, чтобы дети были не зрителями или сторонними наблюдателями, а активными, эмоциональными соучастниками деятельности.

Поскольку ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающую его действительность эмоционально, то в процессе работы мы стремились вызвать у него чувство восхищения, любования, удивления, эстетического наслаждения. Мы помнили о том, что новые знания, не затронувшие чувств детей, никогда не будут ими усвоены и не вызовут желание узнать что-то еще. В связи с этим ознакомление детей с Москвой и с народной культурой в нашем проекте проводилось через жителя древней Москвы – мальчика Ивашку – ровесника детей.

Ивашка такой герой, которого дети воспринимали как друга, как такого же ребенка, как они сами, только жившего в Москве «давным-давно, когда в нашем городе все дома были деревянными, а люди ездили на лошадях, носили просторную одежду». Возникновение такого отношения возможно благодаря тому, что темы рассказов Ивашки совпадали или

были близки с их собственными интересами, касались тех вопросов, по поводу которых можно рассуждать, высказать предположения. Речь Ивашки проста и доступна для детского понимания. В его рассказах нет изобилия дат, поскольку в дошкольном возрасте детям не доступна хронология. Представление о давности описываемых событий создавалось с помощью таких выражений, как «Это было так давно, что даже моя бабушка плохо помнит» или «Это было тогда, когда мой дедушка был маленьким мальчиком, как я сейчас» и т.д.

Поскольку Ивашка ровесник детей группы, то ему самому было интересно послушать рассказ воспитателя о различных архитектурных сооружениях: зданиях, храмах, соборах. Непрерывная связь прошлого, настоящего и будущего в культуре органично вплелась в канву нашего проекта и нашла отражение в заданиях, которые Ивашка давал детям:

- рассказать о своей семье;
- составить генеологическое древо;
- составить с родителями для него экскурсию по своему району;
- показать альбом с фотографиями своих любимых мест в Москве, которые они любят посещать вместе с мамами и папами и др.

Достижение цели проекта осуществлялось на основе интеграции четырех образовательных областей: познавательно-речевой, социальной, художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной.

В рамках направления «Москва древняя» осуществлялось знакомство детей с семейными традициями, бытом, русским костюмом, именами, занятиями москвичей. С этой целью было организовано посещение детьми интерактивного музея «Русская изба» в ДОО, где воспитатель не только демонстрировал домашнюю утварью, предметы обихода, но и учил детей ими пользоваться. В художественно-эстетическом развитии детям предлагалось вместе с воспитателем сделать макет русской избы для своей группы и впоследствии наполнить его поделками (мебелью, посудой), изготовленными на конструировании, аппликации, лепки и ручному труду. В аспекте социального развития с детьми проводилась беседа на тему «Наши семейные традиции»**,** итогом которой стал детско-родительский минипроект «Генеологическое древо моей семьи». В физкультурно-оздоровительном аспекте проводился спортивный досуг с использованием русских народных подвижных игр.

По направлению «Москва дивная» формирование образа Родины осуществлялось через образы природы родного края. С этой целью проводились с детьми экскурсия в березовую рощу, изготовление кормушек для зимующих птиц и проведение «Молодецких потех» на свежем воздухе. Логичным продолжением экскурсии в березовую рощу стало проведение в рамках непосредственной образовательной деятельности комплексного занятия «Русская березка». Проводился праздник Масленица, прогулка с родителями в городской парк.

«Москва славная» как направление работы реализовывало задачи формирования у детей основ национального самосознания и исторической памяти, воспитания чувства уважения, благодарности и любви к хранителям и защитникам Отечества. Для этого с детьми проводилось знакомство с символикой государства; викторина «Москва героическая». Спортивный праздник «Русские богатыри», приуроченный к празднику Дня защитника Отечества. Встреча с ветеранами (в канун дня Победы). Посещение с родителями памятных мест города, создание фотоальбома.

Формы работы с детьми преимущественно были фронтальными. Осуществлялась также работа малыми подгруппами, например, при изготовлении поделок для наполнения ранее созданного макета «русской избы».

Реализация проекта проходила через игровую, экспериментальную и досуговую виды деятельности детей. Так, в рамках непосредственно образовательной деятельности с детьми проводились комплексные занятия на темы: «Прогулка по Кремлю», «Моя семья» и др. Посредствам игровой деятельности детей знакомили с русскими народными играми,

формировали представления о национальных традициях и праздниках и др. В рамках досуговой деятельности были организованы праздники: «Мама, папа, я - спортивная семья», «Русские богатыри»; викторины: «Москва героическая», проходили выставки детских работ, экскурсии и т.д.

Анализ результатов проведенной работы показал, что у детей данной группы значительно расширились представления о культурно-исторических, общественных явлениях, сведения о культуре и искусстве. В большинстве ответов детей присутствовало умение наблюдать, описывать и строить свои предположения по поводу исторических предметов, а также в умении квалифицировать их по хронологии и функции. При этом практически все ответы детей были сформулированы самостоятельно.

Литература

1. Духовно-нравственное и гражданское воспитание детей дошкольного возраста [Текст] /Сост.: Аникина Т.М., Степанова Г.В., Терентьева Н.П. М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 248с.
2. Как научить детей любить Родину: руководство для воспитателей и учителей [Текст] /авторы-составители: Ю.Е.Антонов, Л.В.Левина, О.В.Розова, И.А.Щербаков. – М.: АРКТИ, 2003. – 168с.
3. Кондрыкинская, Л.А. Занятия по патриотическому воспитанию в детском саду [Текст]. – М.: Сфера, 2011. – 160 с.
4. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников [Текст]. Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 144 с.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ [Текст] /Авт.- сост.: Л.С.Киселева, Т.А.Данилина, Т.С. Ладога, М.Б. Зуйкова.-.4-е изд. испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2006. – 96с.

Серебренникова Ю. А.
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
serebr.vse@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье раскрываются особенности формирования языковой компетенции младших школьников в процессе фонетической работы на уроках русского языка в начальной школе.

The article reveals the peculiarities of formation of communicative competence of younger schoolboys in the process of phonetic work on the Russian language lessons in primary school.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нового поколения диктует изменение задач и целей как всего обучения, так и в преподавании русского языка в начальной школе. Овладение младшими школьниками языковой компетенцией при таких условиях становится особо актуальным.

Под понятием «языковая компетенция» понимают совокупность умений и навыков, которые необходимы члену языкового коллектива для речевого общения с другими членами и для обучения языковедению как научной дисциплине. В школьной практике под языковой компетенцией понимают способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства для овладения всем богатством языка.

Составной частью языковой компетенции учащихся являются фонетические знания. К ним относятся собственно произносительные качества (звукопроизношение, четкая дикция); элементы выразительности речи (интонация, темп, тембр); элементы культуры речевого

общения (высота, общая тональность речи, сила голоса); двигательные средства выразительности (мимика, жесты).

Звуковая сторона языка усваивается ребенком постепенно. Речевой аппарат ребенка к моменту поступления в школу уже сформирован, но достаточно часто у детей наблюдаются неправильное произношение отдельных звуков, в особенности шипящих; наблюдается быстрая, нечеткая речь. Данные речевые особенности не являются патологическими и объясняются медленным развитием моторики речедвигательного аппарата. При произнесении звуков особенно важна тонкая координация мелких мышц, их точность и быстрота. Такие качества формируются постепенно и при постоянной тренировке.

Правильно произносимый и слышимый звук является основой обучения грамоте, а, следовательно, и правильной письменной речи.

Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе фонетической работы проводится по следующим направлениям:

- формирование правильного произношения звуков, работа над дикцией;
- развитие речевого дыхания;
- формирование речевого слуха;
- работа над ударением и орфоэпией;
- развитие выразительности речи;
- совершенствование интонационных умений учащихся.

Рассмотрим подробнее данные положения.

Для четкого произношения звука необходимы правильное положение и движение органов речи, т.е. артикуляция. Неясная речь у детей - это следствие вялых, неэнергичных движений губ и языка и малой подвижности нижней челюсти. Четкость произношения слов зависит в первую очередь от правильного произношения гласных и от точной координации движений речедвигательного аппарата при образовании согласных звуков. Для развития у детей подвижности губ, языка, регуляции движений нижней челюсти существуют специальные двигательные упражнения или артикуляционная гимнастика, которую необходимо выполнять для формирования у младших школьников чистоты и ясности произнесения отдельных звуков, слогов, слов, фраз.

Другое направление работы формирования фонетической составляющей языковой компетенции - совершенствование дикции. Для отработки артикуляции гласных и согласных звуков традиционно используются чисто- и скороговорки. При повторении скороговорок у детей перед глазами должно быть зеркало, чтобы они обращали внимание на правильность движений губ.

Еще одно направление работы - это развитие речевого слуха. Оно включает в себя способность к слуховому восприятию и пониманию слов, умение воспринимать и различать разные качества речи: тембр, выразительность, фонематический слух, т.е. умение дифференцировать все звуки (фонемы) родного языка, различать смысл слов, близких по звучанию. При овладении грамотой ребенок должен установить, какие звуки слышны в слове, определить порядок их следования и количество.

Немаловажным для формирования языковой компетенции является развитие речевого дыхания. Дыхание бывает физиологическое и речевое. В ходе говорения и чтения вслух обычного физиологического дыхания часто не хватает. В этом случае имеет место речевое дыхание - процесс произвольный и управляемый. Эта произвольность обеспечивается через быстрый вдох, который осуществляется на паузах, краткую задержку дыхания и медленный выдох, необходимый для свободного произнесения группы слов. Правильное речевое дыхание обеспечивает хорошее звучание голоса. В начальной стадии овладения речевым дыханием участвуют сознание и воля. При тренировке этот процесс постепенно становится непроизвольным. Развитие речевого дыхания может осуществляться с помощью воображения, ассоциаций и постановки элементарных действенных задач, например,

упражнения с воображаемой свечой, когда учащимся предлагается дуть на пламя свечи, чтобы отклонить пламя или погасить его.

Основным механизмом овладения произносительными нормами у маленького ребенка является подражание речи окружающих, имитация. С приходом в школу учителю необходимо научить детей читать орфоэпически правильно напечатанное и записывать грамотно орфоэпически цитируемое. Достаточно трудная задача сформировать у ребенка орфоэпические навыки в правильной постановке ударения, т.к. оно в слове усваивается запоминанием, в процессе чтения и разговора; правилами не регулируется.

При формировании языковой компетенции обязательно должна проводится работа по совершенствованию интонационных умений учащихся. С помощью интонации говорящий передают свое отношение к высказываемому и противопоставляют высказывания по их цели (повествование, вопрос и т.п.). В структуру интонации входят такие элементы как мелодика (повышение и понижение тона), интенсивность (силовой или динамический компонент), темп или длительность, пауза, особый тембр как средство выражения эмоций. В начальных классах необходимо организовать специальную работу по накоплению словаря эмоциональных состояний. Для этого необходимо использовать речевую ситуацию, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций. Выразительность и правильная передача смысла достигаются с помощью логических ударений, которые выделяют более сильным звучанием главную смысловую нагрузку в предложении, в тексте, иногда полностью изменяют смысл.

Таким образом, фонетическая работа при формировании языковой компетенции младших школьников представляет собой целую систему. Без специального внимания развитие звуковой стороны речи детей будет запаздывать, могут сложиться отрицательные речевые привычки, которые очень трудно в будущем искоренить.

Литература

1. Технологии непрерывного образования в детском саду и школе: методическое пособие/[под ред. Н.В. Микляевой]. -М.: ТЦ Сфера, 2011.-128 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В., Вачкова С.Н., Десяева Н.Д., Курлыгина О.Е., Леонович Е.Н., Львова А.С., Серебренникова Ю.А., Трегубова Л.С., Сильченкова Л.С. / Учебник и практикум. - Москва, 2016. – 468 с.

3. Серебренникова Ю.А., Амусина В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка / Начальная школа. 2016. № 6. С. 29-32.

Кузьмина И.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
ilya.kuzmina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье поднимается проблема воспитания детей раннего возраста в образовательных организациях и использования опыта народной педагогики как важнейшего воспитательного средства.

Ключевые слова: ранний возраст, воспитание, народная педагогика, этнопедагогика, образовательная среда.

Abstract. The article discusses the problem of upbringing of children of early age in educational organizations and using the experience of popular pedagogy as an important educational tool.

Key words: early age, upbringing, folk pedagogy, ethno-pedagogy, educational environment.

Ранний возраст - это важнейший период в становлении личности ребенка. Именно здесь закладываются ключевые личностные новообразования: ребенок овладевает прямохождением и речью, интенсивно развиваются все психические процессы (внимание, память, мышление и т.д.), малыш постигает мир взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, интенсивно развивается предметная деятельность, формируется базовое доверие к миру.

Значение раннего возраста широко признано в научной литературе за рубежом (Д. Баер, С. Бижу, Дж. Боулби, Дж. Брунер, Дж. Данн, Л. Липситт М. Льюис, Ж.Пиаже, Сирс Р., Р. Фанц, А. Фрейд и др.) и в России (Н.М. Аксарина, В.М.Бехтерев, Е.В. Зворыгина, Н.И. Касаткин, Н.И. Красногорский, Г.М. Лямина, С.Ю.Мещерякова, К.Л. Печора, Е.И. Радина, А.Г. Рузская, Е.А.Сергиенко, Н.Л.Фигурин, А.М. Фонарев, Н.М. Щелованов и др.).

Проблемы развития и воспитания детей раннего возраста привлекали и привлекают пристальное внимание исследователей. В настоящее время всесторонне исследованы вопросы онтогенеза нервно-психического развития детей на разных этапах раннего детства (В.М. Бехтерев, Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, А.М. Фонарев, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора и другие); особенности развития детей раннего возраста в разных социальных условиях (А. Адлер, Дж. Боулби, М. Винце, П.П. Блонский, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, Р. Липтон, С.Ю.Мещерякова-Замогильная, С. Прованс, Е.О. Смирнова, Л. М. Царегородцева, А. Фрейд, К. Хевеши, А.Ш. Шахманова и другие); педагогические подходы к организации режима дня детей (Н.М. Аксарина, Л.Н. Павлова, Н.В. Щелованов и другие), формы, методы и средств воспитания детей данной возрастной группы (Г.В. Пантюхина, Е.И. Радина, А.М. Фонарев, Э.Л. Фрухт и другие)**.**

Важнейшим средством воспитания ребенка раннего возраста является опыт народной педагогики, проверенный веками. Практически во всех этнокультурах мира, огромное внимание уделялось особенностям воспитания детей раннего возраста. Огромный воспитательный потенциал воспитания детей раннего возраста накоплен и в русской народной педагогике. Колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, игры с детьми раннего возраста, сказки, обряды передавались из поколения в поколение. Этот богатейший опыт, оттачиваясь и совершенствуясь, стал составной частью бесценного опыта национальной культуры.

Воспитательный потенциал народной педагогики неоднократно становился предметом научного рассмотрения. Он привлекал и привлекает сегодня пристальное внимание исследователей. В настоящее время ведется активная работа по изучению и систематизации опыта народной педагогики.

Детальному анализу подверглись этнопедагогические традиции народов России, проблема подготовки педагогов к работе в контексте этнопедагогического воспитания подрастающего поколения, особенности использования средств этнопедагогики в работе с детьми.

Однако в большей степени исследованы разные аспекты использования опыта народной педагогики в работе с детьми подросткового (Д.И. Латышина, А.С. Макаренко, И.П. Малютин В.А. Николаев, К.Д. Ушинский), младшего школьного (Ф. Ф. Абазов, А. Ф. Амиров, К. Ш. Ахияров, Г. Н. Волков, С. И. Гореславский, Е. П. Кондратьева, А. И. Кочетов, А. С. Макаренко, З. А. Петрова, В. А. Поляков, Т. Н. Проснякова, С. П. Русских, В. Д. Симоненко, М.Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, Н. А. Цирулик, И. Д. Чернышенко) и дошкольного возрастов (Г. Н. Волков, Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина, М. Н. Мельников, В. И. Прокопенко). Использование опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста практически не становилось предметом научного рассмотрения.

В связи со сказанным мы задались целью изучить состояние проблемы использования опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста в практике работы образовательных организаций.

Мы ставили перед собой следующие задачи:

1. проанализировать педагогический процесс в группах раннего возраста с позиции представленности в нем опыта народной педагогики;
2. изучить уровень профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста;
3. проанализировать уровень педагогической компетентности родителей в вопросах использования опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста;
4. проанализировать образовательную среду дошкольной организации в контексте ориентированности ее на использование потенциала народной педагогики в воспитании детей раннего возраста.

Исследование проводилось на базе групп раннего возраста ГБОУ Школа № 2116 Дошкольное отделение № 5, Центров развития «Кружочки» и «Бэби-клуба». Задействовано 42 ребенка, 27 педагогов, 36 родителей.

С целью анализа педагогического процесса с позиции представленности в нем опыта народной педагогики, мы использовали хронометрированное наблюдение педагогического процесса в группе и анализ педагогической документации. Хронометрированное наблюдение проводилось 2 раза (1 половина дня) и 4 (вторая половина дня).

Установлено, что в практической работе с детьми педагоги очень редко обращаются к использованию опыта народной педагогики. Очень ограничен спектр используемых методов и средств, практически, он сводится к эпизодическому чтению народных сказок (как правило, их выбор очень однообразен и скуден), педагоги практически не используют такие средства народного воспитания, как: народная игрушка, пестушки, потешки, прибаутки, присказки, игры и др.

Анализ планов образовательной работы подтвердил сложившуюся тенденцию. В десяти из 27 проанализированных нами планов, использование опыта народной педагогики не планируется вообще. В остальных опыт народной педагогики представлен очень фрагментарно и ограничивается эпизодическим чтением ограниченного перечня сказок.

С целью изучения уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста мы использовали методы анкетирования и беседы. В исследовании задействовано 27 педагогов групп раннего возраста. Анкетирование педагогов включало в себя следующие вопросы:

- Как Вы считаете, актуально ли сегодня использование опыта народной педагогики в работе с детьми? Почему?
- Используете ли Вы опыт народной педагогики в работе с детьми?
- Какие этнопедагогические формы, методы и средства работы вы знаете? (знакомство с малыми формами устного народного творчества; проведение праздников; творческая продуктивная и игровая деятельность детей; чтение народных сказок);
- Какие средства народной педагогики Вы используете в своей работе?
- Есть ли у вас проблемы в использовании опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста? Какие?
- Хотели бы Вы расширить свои знания о средствах и методах народной педагогики и их использовании в воспитании детей раннего возраста?

Получены следующие результаты:

Практически все педагоги считают, что использование потенциала народной педагогики актуально в современном обществе, 20 из 27 опрошенных нами педагогов отметили, что часто используют народную педагогику в работе с детьми раннего возраста. На вопрос об используемых средствах, все педагоги назвали народные сказки (Курочка Ряба, Теремок, Колобок, Рукавичка, Репка, Волк и козлята). Шесть педагогов колыбельные

песни знают, но не используют их на практике работы с детьми («Баю, баюшки баю, не ложись на краю»; «Спи моя радость усни»; «Спят усталые игрушки»; «Котя-Коток»).

Двадцать два педагога, из числа опрошенных, отметили, что испытывают трудности в использовании средств народной педагогики в работе с детьми раннего возраста. Среди проблем были названы такие как: отсутствие соответствующей методической литературы (19 педагогов), отсутствие представлений о средствах народной педагогики ориентированных на работу с детьми раннего возраста (3 педагога). Пять педагогов отметили, что проблем нет.

Из 27 педагогов, принявших участие в анкетировании, практически все хотят расширять и обогащать свои знания в данном направлении.

Таким образом, мы можем констатировать, что у большинства педагогов низкий уровень педагогической компетенции в использовании опыта народной педагогики в работе с детьми раннего возраста. Но педагоги осознают значение данного направления деятельности, хотят расширить свои знания в данном контексте.

С целью анализа уровня педагогической компетентности родителей в вопросах использования опыта народной педагогики в воспитании детей раннего возраста мы провели анкетирование родителей. Анкета включала в себя следующие вопросы:

- Считаете ли Вы необходимым приобщать Ваших детей к народной культуре и традициям?
- Какие жанры устного народного творчества Вы чаще всего используете в воспитании детей?
- Какие народные сказки Вы знаете?
- Как часто Вы читаете своему ребенку народные сказки? Какие?
- Поете (пели) ли Вы своему ребенку колыбельные песни? Какие?
- Используете ли Вы пестушки и прабаутки в общении с ребенком? Какие?
- Используете ли Вы в общении с ребенком народные пословицы и поговорки?
- Есть ли у вас трудности в использовании опыта народной педагогики в воспитании детей? Какие?

Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть родителей признает значение опыта народной педагогики в воспитании. Родители хотят, чтобы их ребенок знал культуру своего народа, поддерживал традиции своей семьи.

Среди огромного спектра форм и жанров народного творчества практически все родители используют только сказки. Такие формы устного народного творчества, как: колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, игры, используются гораздо реже, а некоторыми родителями, не используются вообще. При выборе сказки для чтения часто нарушается принцип соответствия сказки возрасту детей. Родители используют сказки, предназначенные для старших детей.

Мы провели анализ образовательной среды групп раннего возраста с целью анализа их ориентированности ее на использование потенциала народной педагогики в воспитании детей раннего возраста. Мы проанализировали образовательную среду групп для детей раннего возраста 2 образовательных организаций (ГБОУ Школа № 2116 Дошкольное отделение № 5 и детский клуб «Кружочки»). При анализе мы обращали внимание на следующие аспекты: наличие народной тематики в оформлении группы; наличие в группе народных игрушек (сюжетных; музыкальных; спортивных; дидактических) в соответствии с возрастом детей, их доступность; наличие в группе детских книжек с народными сказками, пестушками, прибаютками; отражение народной тематики в игровых уголках. Получены следующие результаты:

В практике работы оформление групп раннего возраста ориентировано на современный стиль, однако воспитатели стараются оснащать среду всевозможными предметами художественно-прикладного искусства, народными промыслами, погружать детей раннего возраста в народную культуру. В книжных уголках есть тематические книги со сказками, потешками, пестушками. Однако выбор их не очень разнообразен и

представлены только русские народные сказки. Практически не представлены сказки, пестушки, потешки других народов страны (хотя группа интернациональная). Недостаточно представлены в группах народные игрушки (музыкальные, дидактические). Нет игровых уголков и уголков ряжения, ориентированных на народную тематику.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам обозначить круг проблем в использовании опыта народной педагогики в работе с детьми раннего возраста. Это:

1. Недостаточная теоретико-методическая разработанность проблемы использования опыта народной педагогики в работе с детьми раннего возраста.
2. Недооценка потенциала народной педагогики в воспитании детей раннего возраста в практике образовательной работы, что обусловлено, по нашему мнению, низким уровнем профессиональной компетентности педагогов в данном вопросе, отсутствием у них необходимых знаний и умений.
3. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время в семьях родителями недостаточно используется потенциал народной педагогики. Сами родители имеют очень ограниченные представления о разных средствах народной педагогики (практически не знают народных колыбельных песен, пестушек, потешек и т.д.). Наиболее популярной формой является чтение сказок, выбор которых так же ограничен по тематике и не всегда соответствует возрасту детей.

Литература

1. Козлова С.А., Шахманова А.Ш. Педагог детского дома: монография./С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова, - Балашов: «Николаев», 2011 – 180с.

2. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448с.

3. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М. Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 172 с.;

4. Подласый И.П. Педагогика: Учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

Каченовская Л.А
соискатель ГАОУ ВО МГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Авторы обосновывают необходимость начала духовно-нравственного воспитания с дошкольного возраста и обеспечения преемственности в данном направлении на последующих уровнях образования.

В статье рассматриваются подходы к отбору содержания духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста и обоснованию определения духовно-нравственное воспитание дошкольников. Авторами уделяется внимание категориям «нравственность» и «духовность», определяется общее и различное в данных категориях. На основе анализа направлений исследований в области духовного и нравственного развития авторы отбирают его содержание, применимое к детям дошкольного возраста и выделяют целенаправленное участие взрослого как одно из необходимых условий духовно-нравственного развития дошкольника.

Ключевые слова: духовность, нравственность, дети дошкольного возраста, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственное воспитание, содержание духовно-нравственного развития.

Annotation. The article is devoted to spiritual and moral parenting of preschool age children. Authors prove the need of the beginning of spiritual and moral education from preschool age and the providing of continuity in this direction on the subsequent education levels.

The article considers approaches to the selection of the content of spiritual and moral development of preschoolers and justification of definition of spiritual and moral education of preschool children. Authors pay attention to categories of "morality" and "spirituality", and they define common and different in these categories. Based on analysis of research directions in the field of spiritual and moral development authors select its contents applicable to children of preschool age and allocate meaningful participation of the adult as one of the necessary conditions of spiritual and moral development of the preschooler.

Key words: spirituality, morality, children of preschool age, spiritual and moral development, spiritual and moral parenting, the content of spiritually-moral development.

В современном мире отчетливо прослеживаются тенденции падения культурных ценностей. Это накладывает отпечаток на внутренний духовный мир человека и приводит к неумению людей общаться и понимать друг друга. В таких условиях возникла острая необходимость построения системы духовно-нравственного воспитания, направленного на духовное оздоровление общества, формирование у нового поколения общечеловеческих культурных ценностей.

Истоки зарождения нравственного поведения, осознания и принятия морально-этических норм лежат в дошкольном детстве и тесно связаны с эмоциональным развитием дошкольника. Именно от того, как протекает эмоциональное развитие дошкольника, зависит то, каким этот ребенок станет в будущем, каким он будет видеть мир вокруг себя и как будет к нему относиться. Поэтому духовно-нравственному развитию личности необходимо уделять внимание, начиная с дошкольного детства.

Для этого необходимо выстроить такую систему воспитания, благодаря которой ребенок, гармонично развиваясь в разных направлениях, будет постепенно осваивать важнейшие нравственные категории, приобретать социальные и коммуникативные навыки, учиться понимать окружающих его людей, сопереживать им. Система духовно-нравственного воспитания дошкольников должна разрабатываться с учетом возможности обеспечения преемственности на последующих уровнях современного отечественного образования.

Целью нашего исследования является выявление теоретических основ и обоснование содержания духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. В связи с тем, что исследование носит теоретический характер, мы использовали следующие методы: анализ научной философской, психолого-педагогической и учебно-методической литературы.

В современном понимании духовно-нравственное воспитание носит противоречивый характер. Основу разногласий в определении духовно-нравственного воспитания составляют понятия «духовность», «духовное воспитание», т. к. они рассматривались с разных точек зрения и до сих пор не имеют однозначного определения.

Издавна в понятие «духовность» вкладывался религиозный подтекст. Согласно Концепции православного воспитания, духовное воспитание дошкольника определяется его религиозным развитием, которое ведет к устремленности детей к Богу.

В современных исследованиях авторы Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. [6] помимо вышеупомянутого религиозного, выделяют еще три направления исследований в области духовного воспитания. Одно из них рассматривает духовность как личное достояние человека, которое он приобретает в ходе приобщения к культурным и человеческим ценностям. Такое отношение к духовности характерно для многих педагогических концепций и широко применяется в дошкольном образовании. Еще в советской педагогике выделялся такой раздел как эстетическое воспитание, важнейшей задачей которого было формирование у детей умения видеть красоту и откликаться на нее. Условием и средством реализации процесса эстетического воспитания было приобщение детей к миру искусства. И

по сей день, эта задача не утратила своей актуальности и реализуется многими вариативными и парциальными программами в разных образовательных областях («Детство», «От рождения до школы», «Истоки», «Детский сад – дом радости» и др.)

Второе понимание духовности предполагает абстрагирование от внешней жизни и глубокое рассмотрение смысла познавательных, этических и эстетических вопросов жизни. Такой подход распространен в философских концепциях. Однако его можно применять и по отношению к детям дошкольного возраста. Так, С.А. Козлова указывает на то, что духовность подразумевает «…Удовлетворение и развитие, по меньшей мере, двух важных потребностей: идеальной потребности в познании смысла жизни и социальной потребности жить для других» [3].

И, наконец, третье направление определяет духовность как принцип саморазвития и самореализации человека. Где человек должен определить, как он понимает добро, истину, красоту, осознавать возможность выбора и иметь внутреннюю готовность к совершению этого выбора. То есть, это овладение человеком морально-этическими ценностями, перевод этих ценностей во внутренний план, в собственные установки. Это направление рассматривалось Амонашвили Ш.А., Степановой О.Ф., Шадриковым В.Д., Зинченко В.П., Ларионовой Л.И., Вороновой О.А. и др.

Перейдем к рассмотрению категорий «нравственность» и «нравственное воспитание». Современные исследователи относят к основным аспектам нравственности две категории: нравственные ценности и нравственные регулятивы. Первые являются этическим идеалом и выступают внутренним компонентом, к ним относятся такие качества, как честность, верность, трудолюбие и т.д. Вторые рассматриваются как правила поведения, ориентированного на нравственные ценности.

Вслед за С.А. Козловой считаем необходимым развести понятия «нравственность» и «мораль». Автор отмечает, что моральное воспитание это процесс, направленный на усвоение детьми норм, правил и взаимоотношений в обществе. Нравственность же рассматривается автором как личностное приобретение, ее «осознаваемая свобода и ответственность», внешние моральные правила, переведенные во внутренний план человека [3]. Таким образом, нравственные регулятивы могут рассматриваться в качестве морального компонента нравственного воспитания.

О.А. Воронова [1], рассмотрев в своем исследовании различные подходы к определению понятия нравственность, трактует его как совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу на основе моральных ценностей, которым ребенок должен следовать при достижении своих целей. Мы согласны с таким подходом и считаем целесообразным его применение с дошкольных лет в связи с восприимчивостью ребенка-дошкольника к социальным явлениям.

Н.В. Мельникова [5] среди подходов к изучению нравственности выделяет элементаристский подход, распространенный в 60-80 годы, определяющий три составляющих компонента нравственности: когнитивный (нравственное сознание); эмоциональный (эмоциональное принятие личностью нравственных знаний и норм, отношение к ним) и поведенческий (поведение, основанное на нравственном самосознании личности). Отметим, что эмоциональный компонент нравственности перекликается с ранее описанным нами направлением духовного развития, где последнее определяется переводом человеком морально-этических ценностей во внутренний план. Что доказывает близость понимания духовности и нравственности, и существование в советской педагогике наряду с задачами нравственного воспитания, задач духовного развития.

Мы разделяем точку зрения Сергеевой В.П, которая определяет нравственность в качестве механизма реализации духовности в отношениях с внешним миром и другими людьми[7]. Таким образом, мы подходим к неделимости и недопустимости взаимозаменения процессов духовного и нравственного воспитания в дошкольном детстве. Что дает нам право рассматривать нравственное и духовное воспитание как единый процесс, необходимый в

дошкольном возрасте для того, чтобы в дальнейшем обеспечить обществу поколение, способное к принятию общечеловеческих ценностей и соблюдению моральных норм.

Общая характеристика понятия «духовно-нравственное развитие» личности представлена в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников. Так, авторы рассматривают духовно-нравственное развитие личности как «процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов». Целью современного образования, согласно концепции, является воспитание ответственного, инициативного и компетентного гражданина России.

Концепция ориентирована на школьный возраст. В свою очередь, с целью обеспечения преемственности в задачах и содержании духовно-нравственного развития, дошкольная организация должна способствовать воспитанию у ребенка таких способностей и качеств личности, которые помогут в дальнейшем беспрепятственно реализовать цели и задачи духовно-нравственного воспитания в школе.

Согласно теории эмоционального развития Л.С. Выготского, процесс социализации личности ребенка раннего и дошкольного возраста основан на эмоциональном отношении к окружающему. Вокруг эмоциональной сферы дошкольника выстраивается формирование личности в целом и происходит развитие психических процессов, в том числе, интеллектуальное развитие.

Исследования Алексея Николаевича Леонтьева, Василия Васильевича Давыдова показывают, что у детей на основе эмоционального отношения к окружающему происходит развитие познавательного интереса. Это является немаловажным для духовно-нравственного развития, т.к. духовность предполагает не только позитивное отношение к происходящему вокруг, но и стремление это понять, обогатиться новыми знаниями.

Познавательный интерес предполагает наличие трех компонентов: эмоционального, интеллектуального и волевого. Отсюда вытекает положение о том, что волевая сфера дошкольника также является важной для его духовно-нравственного развития. Исходя из того, что в основе духовно-нравственного развития лежит стремление человека к самосовершенствоанию, мы понимаем, что на развитии волевой сферы основано формирование самостоятельной и саморазвивающейся личности, способной прилагать усилия и регулировать собственную деятельность. Согласно исследованиям Веры Константиновны Котырло, произвольность является доступной для дошкольников, ее можно и нужно формировать в этом возрасте.

Однако социальные эмоции, познавательный интерес и волевые качества ребенок не способен приобрести без помощи и участия взрослого. С.А. Козловой доказано, что взрослый выступает для ребенка в качестве образца для подражания, носителя ценностей и в качестве организатора воспитательного процесса. Поэтому участие взрослого, его целенаправленное взаимодействие с ребенком является неотъемлемым компонентом в содержании духовно-нравственного воспитания дошкольников.

Таким образом, выделенное содержание позволяет нам определять духовно-нравственное воспитание как процесс приобщения дошкольников к моральным ценностям общества и признание их личностно значимыми через общение с близкими взрослыми, включающий в себя эмоциональный, волевой, познавательный и эстетический компоненты. Рассмотрев подходы к определению духовности и нравственности, определив содержание духовно-нравственного воспитания дошкольников, мы смогли выделить следующие цели духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста:

- формирование способности к приятию моральных и культурных ценностей, умения следовать нормам и правилам;
- формирование эмоционально-положительного отношения к другому человеку, способности понять его переживания и желания оказать действенную помощь;
- развитие познавательного интереса, стремления к саморазвитию и самоактулизации;

- развитие волевой сферы.

Как было сказано выше, центральной и определяющей фигурой при достижении поставленных целей является педагог. Реализуя процесс духовно-нравственного воспитания дошкольников, воспитатель должен быть искренне заинтересован в результатах, проявлять гибкость и вариативность в выборе методов и приемов, необходимо исключить применение формальных подходов. Нельзя забывать, что педагог является для детей примером для подражания, поэтому важно обладать таким качествами, как справедливость, честность, доброта и отзывчивость, ведь именно от того, кто находится рядом с малышом в дошкольном детстве, во многом зависит, каким вырастет то поколение, которое придет нам на смену.

Литература

1. Воронова О.А.Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. - Иркутск: 2006. - 155 с.ил.
2. Козлова С.А. Концепция социального развития ребенка дошкольного возраста // Теоретические проблемы воспитания и обучения дошкольников. Сб. научн. тр. / С.А. Козлова. – М.: МГПУ, 2001. – С. 7-13.
3. Козлова С.А. Нравственное воспитание: теоретический аспект//. – Дошкольник. – 2015 г. - №1
4. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев: Сов. школа, 1971. – 196 с.
5. Мельникова Н.В. Теоретические основы духовной нравственности//. – Дошкольник. – 2016г. - №2
6. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008, – 240 С.
7. Сергеева В.П. Духовно-нравственное воспитание как основа формирования личности//. – Классный руководитель. – 2008г. – №8

Демидова Н.И.
ГАОУ ВО МГПУ
demidovani@gmail.com
Балашова В.Н.
бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВЗГЛЯД ДОШКОЛЬНИКОВ НА СЕМЬЮ

Аннотация. В статье представлен анализ эмпирических данных, полученных в ходе исследования по проблеме стихийно складывающихся представлений о семье у старших дошкольников, проведенных в 2000 и 2017 годах. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями педагогических образовательных учреждений и практическими работниками при проектировании взаимодействия с семьями воспитанников.

Ключевые слова: стихийно складывающиеся представления о семье, кризис семьи, рефлексия чувств и потребностей родителей.

Abstract. The article presents the analysis of empirical data obtained during research on the problem of spontaneous folding of the notions of family in high school children conducted in 2000 and 2017. The study can be used by teachers of pedagogical educational institutions and practitioners in the design of interaction with families of students.

Key words: spontaneous folding of the idea of family, family crisis, reflection of feelings and needs of parents.

Учёные единодушны в том, что современная семья переживает кризис (Б.М. Бим-Бад, И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, С.И. Голод, Т.А. Гурко и др.). Многочисленные

исследования социологов, психологов указывают на различные его проявления: изменений структуры семьи, деформации её функций, искажение семейных ролей, ценностного отношения к этому социальному институту. Вот далеко не полный перечень кризисных проявлений, затрагивающих непосредственно институт семьи. В связи с этим нам представляется важным изучение семьи глазами дошкольников.

В 2000 году мы изучали стихийно складывающиеся представления о семье у старших дошкольников, повторенное исследование было проведено в 2017 году. Исследование проводилось на базе ГБОУ детский сад компенсирующего вида №1701 г. Москвы; ГБОУ Гимназия № 1506 дошкольном отделении г. Москвы. Выбору составили дети старшего дошкольного возраста – 110 человек.

Поставленная цель реализовывалась в процессе многосерийного эксперимента, включавшего индивидуальные беседы с детьми, проективные методики, игровые и проблемные ситуации, задания на реконструкцию, рисуночную методику "Моя семья", "Семья, которую хочу" и др.

Полученные данные свидетельствуют о незначительных расхождениях у дошкольников во взглядах на семью в 2000 и 2017 годов. Как в начале 2000 года, так и семнадцать лет спустя в глазах дошкольника идеальной является полная семья. Все дети (даже из неполной семьи) мечтают о наличии обоих родителей (рисуночная методика "Семья, которую хочу"). Современные дошкольники убеждены в том, что семья нужна, чтобы «воспитывать, учить», «весело жить», «кормили ребенка, обнимали, ночью поцеловали или подарили что-то на день рождение», «ухаживать нужно», «чтобы человек был счастлив, были родители, и были у него игрушки», следовательно, дети, определяя значение семьи, чаще ссылаются на её функции.

Представления детей о главе семьи разнообразны, но в них прослеживается современная тенденция связывать главенство в семье с принятием решений, умением организовать ее жизнь, быт, проявить заботу о близких. Дети понимали смысл вопроса, поэтому главой называли того, кто «самый главный». Многие такими считали самых авторитетных членов семьи: папу (68%), маму (27,8%), бабушку (1,8%), дедушку (0,5%). Некоторые дети связывают понятие о главенстве в семье с тем, кто больше зарабатывает денег (15,5%). Часть испытуемых (10,7%) считали главным в семье того, кто более для нее делает у них на глазах: «Мама все дома делает, обо всех заботится, она главнее всех», «Бабушка главная: и сама все делает, и маму учит как суп варить, пироги печь».

В представлениях о семье у большинства испытуемых (63,5%) бабушки и дедушки занимают особое место: «Очень люблю дедулю, он все-все знает!», «Бабушку люблю, она очень добрая, всегда за меня заступается, если мама наказывает». Но зафиксированы и нейтральные (18%), и даже негативные отзывы (21,3%) о прародителях. Здесь, прежде всего, сказались реальные взаимоотношения между родителями и старшим поколением в семье. Ответы детей, комментирование картинок, выполнение заданий на реконструкцию отражали степень напряженности в отношениях, эмоциональной отчужденности между мамой (папой) и бабушкой (дедушкой). Дети часто отмечали немощь бабушки или дедушки, какие-то промахи в их поведении: «Бабушка вечно все забывает, путает!», «Дедушка плохо слышит, включает радио так громко, что надо уши затыкать». Старшие дошкольники не осознают в полной мере особенности трудовой деятельности бабушки и дедушки, если последние проживают отдельно. Дети уверены, что они «ничего не делают», «им хорошо, они пенсию получают». О необходимости заботиться и помогать прародителям испытуемые говорили в тех случаях, если их бабушки и дедушки - сельские жители: «надо помочь вскопать грядки, собрать яблоки», «папа помогает дедушке заготовить дрова на зиму» и т.д.

Большинство испытуемых - единственные дети в семье, но только в 2000г. только 15% тогда, как в 2017г. 83% высказали желание иметь брата или сестру, объясняя это тем, что «вместе интереснее играть, смотреть телевизор», «маленьких люблю». В ответах остальных детей проявились эгоистические наклонности и даже меркантильные расчеты: «Папе и маме

придется покупать больше подарков, а мне самому мало», «Я не хочу иметь брата: ему придется спать в моей комнате, а она и так маленькая».

Анализ представлений испытуемых о том, что делает для них семья, дает основание для вывода о том, что для ребенка исходным при оценке родительской любви и заботы является степень удовлетворения его интересов, потребностей. Дети осознают, что в семье их любят, о них заботятся. Но многое в этой заботе оценивают неадекватно. Так, дарение подарков 68,8% испытуемых считали главным признаком семейной любви и заботы, особенно если подарок отвечает интересам ребенка. Все остальные заботы (организация отдыха, уход во время болезни, обеспечение одеждой, пищей и т.п.) дети воспринимали как должное.

К некоторым видам заботы родителей о здоровье детей последние относятся с осуждением, как к насилию над своей личностью: «Папа заставляет делать утреннюю зарядку», «Родители заставляют утром и вечером чистить зубы» и т.д. Дети часто не замечают, в чем проявляется забота родителей друг о друге, о других членах семьи. Часть испытуемых (56,6%) первоначально удивлялись вопросу о том, как мама и папа заботятся друг о друге: «Они большие, сами все умею делать». Только после дополнительных вопросов дети увидели такую заботу в том, «Что папа вечером всем чистит обувь», «Мама готовит часто любимый папин борщ» и т.д.

Анализ ответов детей в 2000 году позволил установить высокий рейтинг совместной деятельности дошкольников с близкими людьми: «Папа учит, как водить машину», «С бабушкой интересно готовить: она все дает делать по-настоящему», «Мама придумывает разные платья для кукол» и т.п. Было установлено, что в каждом виде деятельности ребенок предпочитает сотрудничать с определенным членом семьи. Мотивами выбора члена семьи как партнера деятельности дети называли свою привязанность к нему, а также его компетентность (умелость). Немаловажную роль имеет половая принадлежность предпочтительного партнера для совместной деятельности: девочки выбирали женскую половину семьи, мальчики - мужскую, что связано с интенсивным процессом половой идентификации в изучаемом возрасте (Т.А. Репина, А. И. Захаров). Однако, определились виды деятельности, где и мальчики, и девочки предпочитали соучастие мамы. Это разучивание стихотворения, выполнение домашних дел, т.е. таких видов деятельности, которым свойственна некоторая монотонность, репродуктивность, тщательность, к чему больше приспособлены женщины. Современные дошкольники по сравнению со своими сверстниками прошлого десятилетия не всегда осознают, чему они могут научиться у родителей, после раздумий отмечали соблюдение социальных норм: «хорошо себя вести», «не драться в школе», либо конкретные навыки: «учат понимать, учат делать домашнюю работу», «готовить», «папа учит делать уроки».

Самые яркие впечатления сохранились у детей разных десятилетий от проведенного вместе с родителями, прародителями отдыха. Здесь сказывается и длительность общения, и знакомство с новыми местами, перемены в обычном течение жизни, а главное, что близкие люди открываются какими-то новыми гранями. "Оказывается, мой папа очень хорошо ныряет, плавает. Он и меня этому учил". Рассказы детей об отдыхе эмоционально ярко окрашены, выразительны.

Обращает внимание, что дети в 2000 году реже испытывали затруднения рефлексируя чувства, эмоциональные состояния своих родителей, чем их сверстники семнадцать лет спустя. Так, современных дошкольников удивлял вопрос, что может порадовать родителей, причем рефлексировать чувства, интересы отцов детям сложнее, чем эмоциональные состояние, потребности мам. Звучали ответы: «я не помню, что он там любит», «когда приезжают гости», «отдыхать, читать», в отношении мам они часто называли членов семьи, которых любит мама.

Таким образом, можно отметить, что в представления о семье как у детей в 2000 году, так и спустя семнадцать лет недостаточно полные, отражает отдельные тенденции, которые царят в сегодняшнем обществе (меркантильность, эмоциональную разобщенность членов семьи, усиление эгоистических и гедонистических мотивов и др.). Многие детские представления отличаются фрагментарностью (о родственниках, жизни бабушек и дедушек, заботе старших членов семьи друг о друге и др.). Более отчетливо формируются те

представления, которые связаны с личным, эмоционально окрашенным опытом детей. У современных дошкольников, как их сверстников прошлого десятилетия взгляд на семью во многом схож. В тоже время наметились некоторые изменения по сравнению со сверстниками 2000 года , касающиеся стремления современных единственных детей все чаще иметь брата и сестру, у них затруднена рефлексия чувств и потребностей родителей, при этом они реже указывают на потребности, интересы членов семьи, осознают того, чему они учатся у родителей.

Литература

1. Бестужев-Лада И.В. Будущее непредсказуемо, но вполне предвидимо //Смена. – 2003. - №1. - С. 12-21.
2. Бим-Бад Б.М. Модернизация института семьи: макросоциальный, экономический и антрополого-педагогический анализ. – М.: Интеллектуальная книга; Новый хронограф, 2010. – 337с.
3. Гурко Т.А. Брак и родительство в России. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – 325 с.

Ветрова О.Е.
ГБОУ «Школа № 1874», г. Москва
oo-2011@yandex.ru

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблемы преодоления страхов у детей дошкольного возраста в связи с формированием ценностно-мотивационных компонентов личности, знаний, умений и навыков детей дошкольного возраста. Осуществляется поиск тех основных общечеловеческих ценностей, которые защищают сознание ребенка от страхов.

Автор акцентирует внимание на развитии познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста как важнейшей предпосылке преодоления детских страхов. В работе определяется система необходимых знаний, умений и навыков, которая поможет детям преодолеть страх, позволит раскрыть наиболее существенные и доступные связи и отношения, сформировать достаточно полные и реалистичные представления в данной области.

Ключевые слова: педагогическое определение понятия «страх», ценностно-мотивационные компоненты личности ребенка, знания, умения, навыки.

This article deals with the problem of overcoming pre – school children's fear at the period of forming value – motivational components of pre –school children's personality, knowledge, skills and abilities. The author tries to specify the three main human values that protect children's consciousness from fears. The author focuses on the development of high pre – school children's cognitive demands as the vital precondition of overcoming children's fears and also gives the pattern of necessary knowledge, skills and abilities that can help children to overcome fears and enable children to develop vital ties and relations and get a full and realistic notion of the world around them.

Key words: A pedagogical definition of the word 'fear', value – motivational components of child's personality, knowledge, skills, abilities.

Дошкольное образовательное учреждение - это то место, где ребенок проводит основную часть своего времени, в детском саду ребенок усваивает новые для него виды деятельности, активно взаимодействует со взрослыми и сверстниками, и от того, насколько эмоционально комфортной окажется атмосфера вокруг него, смогут ли педагоги преодолеть

возникшие у ребенка страхи, будет зависеть умение ребенка активно действовать, решать различные возникающие перед ним задачи, проявлять свою индивидуальность.

Многозначность термина «страх» и его универсальное употребление вызывает необходимость упорядочить и ограничить это понятие в применении к теме нашего исследования, увидеть в «страхе» педагогическое начало и педагогические характеристики, «определить, что связывает эмоции с внешним миром, с внутренним состоянием, с тем, что может поддаваться педагогической реконструкции» [1: с.19].

Ориентируясь на понимание эмоций А.И. Белоусовым, В.В. Зеньковским, А.Н. Леонтьевым, У. Мак-Дауголлом, О.Г. Хухлаевым мы даем свое «педагогическое» определение понятия «страх». Страх – тип отношения к ситуации, деятельности, общению и своим проявлениям в них как неуспешным или даже потенциально опасным для ребенка, основанный на сформированных потребностях, мотивах, ценностных ориентациях, знаниях и навыках индивида.

Следовательно, задача воспитателя детского сада преобразовать отрицательное эмоциональное отношение ребенка к ожидаемой деятельности и (или) общению, к ситуации, в которой они происходят в безразличное, а затем, если это необходимо, в положительное отношение. При этом педагогу необходимо, по нашему мнению, обратить внимание на формирование ценностно-мотивационных компонентов личности ребенка, его знания, умения и навыки.

В современной российской науке проблемой ценностей занимались представители различных направлений научного знания: философы, психологи, социологи, педагоги, биологи, этнографы: П.С.Гуревич, М.В.Загоскин, А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Н.С.Розов, С.Л.Рубинштейн, В.А. Сластенин и многие другие, понимавшие ценность как феномен (явление, идеал, предмет), который становится значимым для субъекта благодаря своим свойствам, способным удовлетворить потребности субъекта, как духовный фундамент личности человека, смысл его жизни, продукт жизненного опыта человека, совокупность мыслей, чувств и практического действия субъекта.

Ценностные ориентации нередко трактуются как социальные ценности, которые вкладываются в личность в процессе ее социализации и являются главным фактором, регулирующим, детерминирующим ее мотивацию, и, следовательно, поведение. Именно формирование ценностных ориентаций является главной целью воспитания [4: с. 125].

Для нашего исследования важным является поиск тех общечеловеческих, объективных ценностей, которые будут продуктивными в преодолении страхов у детей дошкольного возраста.

Огромнейшее влияние, как на западное общество, так и на русскую цивилизацию имело христианство, моральные заповеди, золотое правило нравственности. Золотое правило нравственности помогало регулировать поведение человека в ответ на совершенное по отношению к нему добро и зло. В соответствии с этим правилом человек должен был соизмерять свои действия в ответ на добро или зло, причиненные ему окружающими. Золотое правило нравственности или принцип альтруизма, по мнению В.С. Соловьева, естественно расчленяется на два частные. Отсюда два правила альтруизма — отрицательное и положительное: 1) не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других, и 2) делай другому все то, чего сам хотел бы от других. Короче и проще: эти два правила, соединяемые обыкновенно вместе, выражаются так: никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай (Neminem laede, imo omnes, quantum potes, juva). Первое, отрицательное, правило называется, в частности, правилом справедливости, второе — милосердия. В соответствии с золотым правилом нравственности важнейшими общечеловеческими ценностями являются: Справедливость, Милосердие и Смелость, которая часто необходима для совершения человеком тех или иных поступков.

Опираясь на взгляды В.А. Караковского, В.И. Равкина, В.С. Соловьева, по нашему мнению, к четырем основным ценностям, защищающим сознание ребенка от страхов, на

которые представляется возможным ориентировать дошкольников в педагогическом процессе, следует отнести следующие: Человек - подобное (близкое) всем людям одушевленное существо, стремящееся жить и наслаждаться благами жизни, Справедливость, Милосердие и Смелость. С одной стороны, эти ценности достаточно легко воспринимаются детьми, с другой стороны, они могут соотноситься с содержанием образования.

По мнению В.С. Бушуева, Н.В. Космачевой, Н.В. Крыловой, в дошкольном возрасте существует особый способ присвоения культурных ценностей, базирующийся, прежде всего, на врожденных формах психики, влияние которых особенно сильно в детском возрасте. Это – социальный импринтинг («впечатывание», «запечатление») норм, ценностей, правил, в ходе которого особую роль играют чувства ребенка, с одной стороны, и его врожденные потребности, с другой. Немаловажно, что социальный импринтинг осуществляется главным образом на подсознательном уровне [3].

В этом случае именно эмоционально-чувственное восприятие дошкольника дает возможность формировать систему нравственных представлений и базовых ценностных ориентаций, которые по мере его взросления подкрепляются работой разума и рефлексией (С.А. Козлова, Н.В. Космачева, В.С. Мухина и др.).

Социальный импринтинг предполагает наличие примера, морального эталона, образца для подражания. По нашему мнению, для того, чтобы преодолеть детские страхи, ориентиром, образцом для ребенка должен стать взрослый, отдающий предпочтение таким традиционным общечеловеческим нравственным ценностям, как Человек (ядерная ценность), Смелость, Справедливость, Милосердие. Вместе с тем, влияние взрослых на личность ребенка должно быть эмоционально насыщенным и богатым информацией [2,5].

Механизм формирования нравственных ценностных ориентаций, по мнению Н.В. Космачевой, идентичен механизму нравственного становления личности, предложенному С.А. Козловой: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество [3].

Важнейшей предпосылкой преодоления страхов у детей дошкольного возраста в образовательном процессе, по нашему мнению, является не только формирование нравственных ценностных ориентаций, но и формирование интересов у детей и, прежде всего, познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста к человеку (взрослому и сверстнику) и тем занятиям и видам деятельности, которые вызывают у ребенка страх.

Ребенок рождается с потребностью познать окружающий мир, и вобрать его в себя. Можно сказать, что младенец рождается с «психологией завоевателя мира» (М. Монтессори). Но при встрече с новым закономерно возникает страх, противоречие между желанием познать окружающую действительность, действовать и страхом сделать что-то не так, страхом перед неизведанным. Имеющееся противоречие можно разрешить с одной стороны, создавая внешние условия для его преодоления, а с другой стороны, стимуляцией познавательных интересов ребенка к определенной области деятельности, занятиям, объектам и явлениям окружающей действительности, вызывающим у него страх.

По мнению большинства исследователей (А.И. Захаров, К.Э. Изард, В.Г. Колягина, У. Мак-Дауголл и др.), устойчивый патологический страх, как правило, играет роль своеобразного тормоза, служащего для прекращения неэффективного и даже опасного, по мнению ребенка, вида деятельности. Страх не позволяет двигаться дальше, мыслить, рассуждать, предполагать и строить планы и вынуждает отстраниться, дистанцироваться от сложившейся ситуации и «застыть», сохраняя то, что уже достигнуто в процессе индивидуально развития ребенка. Интерес и сопровождающие его положительные эмоции и чувства содержат мощный положительный потенциал и тем самым поддерживают и активизируют деятельность ребенка (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Н.А. Попова, Г.И. Щукина и др.), позволяя сделать педагогический процесс привлекательным для него (С.В. Кожокарь).

Следовательно, для преодоления страхов в области контактирования с людьми, особую роль, по нашему мнению, приобретает формирование познавательного интереса ребенка к себе, своему внутреннему миру, своей внешности, окружающим ребенка взрослым и сверстникам, как части удивительного мира достойного познания.

Для преодоления страха, вызываемого ожиданием неуспеха в предстоящей деятельности - формирование интереса к человеку, его внутреннему миру, а также интереса к тем занятиям и видам деятельности, которые вызывают у ребенка страх (занятиям по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, физкультурные и музыкальные занятия, занятиям продуктивными видами деятельности).

В ходе изучения и анализа психолого-педагогической литературы возник вопрос об объеме, полноте, характере знаний, получаемых ребенком в процессе преодоления детских страхов. Что же может быть положено в основу целостной системы знаний, которая поможет детям преодолеть страх, позволит раскрыть детям наиболее существенные и доступные связи и отношения в данной области действительности и сформировать достаточно полные и реалистичные представления?

Прежде всего, следует, опираясь на работы тех философов, в которых страх представлен как важнейший феномен бытия отдельного человека и человеческого общества, рассмотреть основные функции (страх - защитник, помощник, учитель), формы и виды страха. В центре внимания ребенка должен быть человек, в сложных жизненных ситуациях, требующих самостоятельного, осознанного выбора поведения и ответственности за него. Изменения, происходящие в сознании человека в результате его выбора - вот что является ядром в данной системе знаний и позволяет раскрыть, развернуть сложное содержание понятия «страх». Только таким образом, по нашему мнению, смысл страха как важнейшего феномена человеческого бытия может быть раскрыт и понят детьми.

Необходимы знания о таких нравственных ценностях, как Человек (ядерная ценность, потому что вне жизни человека вообще нет, и не может быть ценностей), Смелость, Справедливость, Милосердие и их личностной значимости. Умение распознавать и выражать эмоциональное отношение к данным ценностям. Способность к нравственному поведению.

Для преодоления страха в области контактирования со сверстниками важную роль имеет обучение необходимым для игры умениям и навыкам, обогащение предметно-содержательной стороны игровой деятельности (А.А. Рояк), коммуникативным навыкам (Т.Антонова), для преодоления страха в области контактирования с взрослыми - обучение коммуникативным навыкам. Для преодоления страха в области деятельности следует формировать знания, умения, и навыки, повышающие результативность в тех видах деятельности и на тех занятиях, которые вызывают у ребенка страх (Т.О. Смолева). Обучать детей простейшим методам преодоления страхов с помощью различных игр и упражнений.

Таким образом, мы определили, что в таком состоянии ребенка, как страх может поддаваться педагогической реконструкции: интересы ребенка, знания, умения, навыки, его ценностные ориентации.

Литература

1. Белоусов, А.И. Педагогические средства преодоления чувства страха у младших школьников в процессе занятий физической культурой / А.И. Белоусов: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. – 163 с.

2. Козлова, С.А. Воспитание положительного отношения к взрослым /С.А. Козлова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8. – С. 66-68.

3. Космачева, Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников / Н.В. Космачева: автореф. диссерт. канд. пед. наук. Рязань, 2009. – 20 с.

4. Нугаева, О.Г., Криводонова, Ю.Е. Психологическая сущность и соотнесение понятий «ценности» и «ценностные ориентации» / О.Г. Нугаева, Ю.Е. Криводонова // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 120-128.

5. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром [Текст]: учебник / С. А. Козлова, С. В. Кожокарь, С. Е. Шукшина, А. Ш. Шахманова. – М.: ИНФА – М, 2016. – 146 с.

А.В. Тарасова
ГАОУ ВО МГПУ
antonina79_15@mail.ru

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЧТЕНИЯ СКАЗОК (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НАЗВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ»)

Аннотация: Статья посвящена изучению научной литературы по теме исследования, обогащению словаря по художественной литературе детей дошкольного возраста, так как в наше время словарь дошкольников беден. Эта работа способствует развитию и расширению знаний детей в области русской народной культуры. Воспитанники узнают много нового и интересного. Овладение словарным составом родного языка является необходимым условием усвоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны речи.

Ключевые слова: дошкольники, обогащение словаря, народная культура, художественная литература.

Abstract. The article is devoted to studying the scientific literature on the research topic, vocabulary enrichment of the literature of children of preschool age, as in our time, the vocabulary of preschoolers are poor. This work contributes to the development and expansion of knowledge in the field of Russian folk culture. Pupils will learn many new and interesting things. Mastering the vocabulary part of the native language is essential to mastering its grammatical structure, the development of coherent monologic speech, education, sound aspects of speech.

Keywords: preschoolers, enrichment of vocabulary, national culture, imaginative literature.

Исследование вопроса заслуживает значимый интерес во взаимосвязи с актуальными проблемами в обогащение словаря дошкольников. Сформированные у находящегося педагога профессиональные качества в условиях работы с дошкольниками обеспечивают ему возможность осуществления плодотворной педагогической деятельности в полном объеме.

Развитие словаря детей дошкольного возраста

Словарная работа в детском дошкольном учреждении – это планомерное развитие активного словаря ребенка, осуществляемое посредством применения не знакомых или трудных для них слов. Известно, что обогащение и расширение словаря идёт одновременно с ознакомлением детей с окружающей действительностью.

Слово – основная единица лексики, которая определяет понятие. В каждом слове выделяется: значение или заключённый смысл.

Активный словарь – это слова, воспринимаемые и используемые произносящим, то есть которые он осмысленно говорит (более или менее часто). Данный словарь во многом определяет полноту и культуру речи.

Пассивный словарь – слова, воспринимаемые на конкретном языке, но не произносимые говорящим. Такой словарь намного богаче активного, поскольку он включает слова, о значении которых можно догадаться по контексту, всплывающие в сознании лишь в момент их восприятия слухом.

Перемещение слов из пассивного словаря в активный словарь, представляет собой специализированную педагогическую задачу. Воспитатель должен вводить слова в речь ребёнка планомерно, систематически. Ознакомление детей с окружающим, обогащение и расширение словаря детей дошкольного возраста (как активного, так и пассивного),

происходит как в процессе обучения, так и в играх, в разных видах деятельности, а так же в повседневной жизни.

Обогащение словарного запаса детей дошкольного возраста так же происходит и в процессе ознакомления их с произведениями художественной литературы.

Через художественное слово - пословицы, поговорки, стихи, загадки, пастушки, рассказы, сказки, повести, баллады дети обогащают свой словарный запас. Расширяют и углубляют свой кругозор, получают необходимые для жизни знания, умения и навыки. Расширение словаря – процесс достаточно длительный, позволяющий овладеть словарным запасом, который был накоплен за всю его историю.

Ребенок расположен мыслить посредством действенного и образного восприятия происходящего, поэтому ему проще овладевать названия, имеющие наглядное представление или доступные для его деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений, отраженных в словаре детей достаточно широко.

По мере освоения ребенком дошкольного возраста окружающей реальности – предметов, явлений (особенности, характеристики, качества), он обобщает их по определенным признакам. В большинстве случаев, обобщения реализуются по признакам несущественным, при этом они имеют большое эмоциональное значение для дошкольника. Стоит отметить, что слово здесь обозначает обобщение, но его содержание зачастую отличается от приятых социумом значений. К примеру, когда ребенок «кисой» обозначает не только кошку, но и прочие пушистые предметы или вещи из меха. Тем самым, он излишне расширяет значение данного слова. Или когда слово «мама» применительно, исключительно к своей маме, братом зовет только своего брата.

Аналогичное явление отмечается и более старших детей, которые характеризуется несколько иным значением. Ребенок может называть овощами исключительно морковь, картофель и лук, не приравнивая к данной группе помидоры и огурцы. Или же напротив, часто к овощам относят некоторые грибы или фрукты, что объясняется наличием признаками «растет» и «потребляется в пищу». В процессе личностного роста, ребенок существенно развивает свое мышление, в результате чего и происходит овладение объективным содержанием, наполненным определенными понятиями. Так, по мере протекания дошкольного возраста, реализуется развитие познавательных возможностей детей, наряду, с чем и углубляется значение слова.

Словарный запас ребенка дошкольного возраста во многом уступает старшим ученикам и взрослым людям. У него еще недостаточно развит уровень знаний, накоплено минимум информации об окружающем мире.

Таким принципом, выступает опора при формировании детского словаря, его делении на активное и действенное восприятие окружающей реальности. В структуре программы данный принцип осуществляется так, что определение словарной работы входит в состав разделов, посвященных различным сферам жизнедеятельности (работа, игра, учеба, бытовая активность).

Следующим принципом выступает взаимосвязь значения словарной работы с равномерно расширяющимися возможностями восприятия детьми окружающего мира. Таким образом, содержание словарной работы становится сложнее, что установлено от одной возрастной группы к другой категории.

Усложнение в содержании программы словарной работы прослеживается в следующих направлениях:

1. Развитие детского словаря посредством изучения равномерно увеличивающегося круга предметов и явлений.

2. Введение слов, которые характеризуют предметы и явления по качеству, свойствам, отношению, что возможно при условии получения более углубленных знаний.

3. Введение слов, которые обозначают элементарные термины, значения, что реализуется посредством представления различий и выявления общих качеств по особенным признакам.

Данные направления словарной работы применяются во всех возрастных категориях и отслеживаются на разном содержании: при изучении объектов и явлений природы, знакомстве с предметами материальной культуры, ознакомлении с явлениями общественной жизнедеятельности и т.д.

Содержание словарной работы основывается на постепенном развитии, углублении и обобщении познаний ребенка о предметном мире.

В процессе расширения познавательных способностей, все большее значение приобретает содержание, которое связано с пониманием жизни людей, их трудовой деятельности и взаимоотношений.

В результате, ребенок накапливает емкий объем познаний и соответствующий словарь, что существенно упрощает их взаимодействие и взаимоотношения в глобальном смысле слова (со взрослыми, сверстниками и т.д.).

Теоретическая основа системы, разработанная Е.И.Тихеевой содержит следующие положения:

1. Развитие речи и ума реализуется одновременно, в полном единстве.

2. Речь детей развивается в социуме, посредством непрерывного общения с взрослыми и сверстниками.

3. Речь развивается в процессе осуществления любой деятельности, особенно в игре и труде.

4. Руководство развития речи должно охватывать все периоды жизни ребенка.

Художественная литература является действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания, оказывает большое влияние на общее развитие ребенка, непосредственно способствует формированию готовности к учению. Поэтому педагог должен чаще читать детям художественную литературу.

В поэзии художественная литература открывает и объясняет ученикам младшего, среднего и старшего школьного возраста жизнь природы и общественный уклад, сложность человеческих взаимоотношений, способствует речевому развитию, предоставляя детям образцы правильного литературного языка.

Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических языковых средств выразительности (сравнений, эпитетов, метафор) литературные произведения передают отношение народа к тому или иному предмету, или явлению. Изобразительные средства языка в них метки, эмоциональны, они оживляют речь, развивают мышление, совершенствуют словарь детей.

Использование педагогом в своей деятельности различных форм работы по применению художественной литературы, начиная от пересказа и заканчивая импровизацией, способствовало обогащению детского словаря. Путем неоднократного повторения слов в процессе разнообразной деятельности слово закреплялось и активизировалось в словаре детей.

В процессе чтения художественных произведений у ребенка накапливался опыт разнообразных непосредственных читательских переживаний: различно окрашенных читательских эмоций – от восторга до грусти и даже страха; чувств, связанных с восприятием произведений разных жанров, стилей, авторов, исторических эпох.

Художественные произведения обогащали, уточняли и активизировали словарь детей на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивали умения выражать мысли в устной форме. Это развитие осуществлялось благодаря тому, что художественные произведения написаны литературным языком, точным, образным, эмоциональным, согретым лиризмом, наиболее соответствующим особенностям детского восприятия.

После ознакомления с художественным произведением проводились в свободное время с детьми беседы по содержанию произведений.

После проведения в группе беседы с детьми, которая давала возможность педагогу оценить, насколько понято содержание художественного произведения, продолжалось

обсуждение произведения, но уже в форме игры - беседы с ее персонажами. Такая игра - беседа проводилась сразу же после чтения, пока детские впечатления были свежи.

Значительную помощь детям оказывали правильно подобранные картинки, обложки книги, отражающие сюжет произведения.

В заключение можно сказать что, в современных условиях функционирования и развития системы народного образования как никогда остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Это подразумевает модернизацию всех звеньев системы народного образования, улучшения качества профессиональной подготовки педагогов.

Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь.

Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Бедность словаря препятствует полноценному общению, следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению.

Расширение словаря влияет на всестороннее развитие ребенка. Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словесных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения. С помощью литературных произведений можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития старших дошкольников можно и нужно применять этот ценнейший материал данного вида творчества.

В процессе работы были замечены такие изменения:

- у детей повысился интерес к художественной литературе, дети самостоятельно обыгрывают сюжет литературных произведений.

Произведения художественной литературы в воспитательно - образовательной работе с детьми использовались в интегрированной форме, как на занятиях, так и в процессе самостоятельной деятельности.

Так, применение произведений художественной литературы в процессе обогащения словаря детей вполне оправдывает себя.

Литература

1. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. - М, 2003.

2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. Пособие для студентов пед. инст. – М.: Просвещение, 1981.

3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 2000.

4. Малахова Е.П. О восприятии книги детьми младшего возраста // Вопросы детской литературы. – М.: Детгиз., 1955.

5. Полат Е.С. Новые педагогические технологии/ Пособие для учителей, М., 2007.

6. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984.

7. Стаценко Р. Методика ознакомления детей с художественным словом. // Дошкольное воспитание. – 1980.– №7- 6–10. с

8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.

9. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду – М.: Сфера, 2001–56 с.

10. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс. М., 2006.

Филонова Ю.А.
студент ГАОУ ВО МГПУ

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрено использование игровых педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе. Определены преимущества игровой деятельности в развитии УУД, доказана необходимость ее внедрения. Даны примеры дидактических и ролевых игр для применения на уроках информатики.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные учебные действия, игра, игровые технологии, игровая деятельность, дидактическая игра, ролевая игра.

Актуальность темы. Время не стоит на месте. Процесс информатизации общества становится все более динамичным, внедрение электронного обучения требует использования новых подходов к организации деятельности и выдвигает новые требования к воспитанию и обучению учащихся. Сформированные универсальные учебные действия предполагают способность личности применять усвоенные знания и приобретенные умения в нестандартных ситуациях, «готовность и умение действовать», «способность к саморазвитию».

Информатика как наука и как учебный предмет играет важную роль в процессе формирования универсальных учебных действий. И значительной степени этот процесс зависит от результативности внедрения технологий обучения, основанных на новых методологических принципах, современных дидактических принципах и психолого-педагогических теориях, которые развивают деятельностный подход к обучению. И это задача не только и, даже, столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения. Среди различных направлений новых педагогических технологий наиболее подходящим поставленным целям является использование игровых технологий.

Целью исследования является анализ условий развития познавательных универсальных учебных действий при использовании игровых технологий на уроках информатики.

Основной материал. По мнению многих современных исследователей, изучение информатики в младших классах сначала сопровождается резким всплеском положительных эмоций, которые объясняются новизной введенного предмета, растущим интересом к овладению новыми универсальными учебными действиями. Компьютер положительно влияет на эмоциональную сферу учащихся через наглядность, яркость приемов и образов. У детей формируется представление о роли компьютеров в жизни общества, возникает желание научиться работать на компьютере, в том числе играть в компьютерные игры, а на их основе происходит становление внутренних мотивов учебной деятельности. Однако, поэтапность навыков формирования работы с компьютером и традиционное структурирования учебного материала приводят к постепенному снижению такой мотивации. Поэтому, необходимо строить процесс обучения информатике так, чтобы создать условия для повышения у учащихся интереса, как к содержанию материала, так и к самой учебной деятельности – предоставлять возможность проявить в учении самостоятельность и инициативность, формировать познавательные УУД.

Характеризуя понятие интереса, Г.И. Щукина отмечает, что «в этом сложном отношении человека к предметному миру в органическом единстве взаимодействуют интеллектуальные эмоциональные и волевые процессы»[5: с. 25]. Подобно трактовки И. Щукиной, раскрывает сущность интереса Н.Г. Морозова. Она выделяет в его характеристике три обязательные момента:

1) положительные эмоции по отношению к деятельности;

2) наличие познавательной свойства этой эмоции;

3) наличие непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, то есть деятельность сама по себе захватывает и заставляет ею заниматься [2:с.30].

Развитие интереса обусловлено всем процессом обучения и является его важной целью. В то же время интерес способствует решению воспитательных задач, выступает эффективным средством формирования характера личности [6: 112].

Понятие «познавательный интерес» трактуется в смысле интереса к овладению любой новой информации, в том числе - к обучению.

Сущность познавательного интереса раскрывается в его направленности на процесс познания [5]. Как и все педагогические явления, познавательный интерес, по мнению И. Щукиной, характеризуется сложностью и многозначностью. Он выступает:

- Как цель воспитания;
- Как средство формирования личности;
- Как условие эффективного учебного и воспитательного процессов;
- Как мотивация обучения;
- Как элемент структуры личности [5: с.44].

Среди эффективных средств активизации познавательной деятельности на уроках информатики, лидирующее место занимают игровые технологии. И. Гензерих отмечает, что технологии игрового обучения - это такая организация учебного процесса, при которой обучение осуществляется в процессе включение ученика в учебной игры (игровое моделирование явлений, «переживание» ситуации). [1].

Игры дают возможность моделировать различные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, а также учат выражать эмоции, то есть развивать универсальные учебные действия. Одна из основных функций игры - функция саморегуляции. Для человека игра важна, поскольку она выступает сферой реализации себя как личности. Именно в этом плане ей важен сам процесс игры, а не ее результат, конкуренция или достижения какой-либо цели.

Именно поэтому, необходимо использовать игровые технологии обучения, в которых организационные формы обычной учебной деятельности заменяются игровыми, а предметом деятельности преподавателя - игротехника становится конструирование игровой деятельности учеников и управления ею. По содержанию игры, то он отображать реальные ситуации профессиональной деятельности. [3]

Игры, используемые на уроках информатики делятся на: компьютерные, ролевые, организационные и деловые.

На уроках информатики в начальной школе и среднем звене - это дидактические, ролевые и компьютерные игры, старшем звене - деловые игры. Играть можно целый урок или использовать игровые фрагменты на уроках.

На уроках информатики в начальной школе наиболее рационально использовать дидактические игры. "У ребенка есть жажда игры, и нужно ее удовлетворить. Необходимо не только дать ей поиграть, но и заполнить этой игрой всю жизнь ребенка. Вся ее жизнь – это игра ", - писал А. С. Макаренко. Психологи утверждают, что игра может стать одновременно и средством самообновления, самосовершенствования, к тому же - стимулятором положительных эмоций.

Игры на уроках информатики должны быть подчинены тем конкретным учебно-воспитательным задачам, которые решаются на уроке, в структуру которого она входит. С этой целью игру нужно спланировать заранее, продумать ее место в структуре урока, определить форму ее проведения, подготовить материал, необходимый для проведения игры.

Игры целесообразно использовать на различных этапах урока: при усвоении новых знаний, отработки навыков, формирование умений, при проверке результатов обучения.

Так, же следует отметить, что для создания на уроке информатики игровой ситуации учебный материал может быть представлен в виде:

- мультимедийных презентаций;
- интерактивных программ;
- в виде графических демонстрационных материалов;
- в виде видео, аудио или мультипликационных фрагментов[3].

Так, перед учениками младших классов на большом экране возникают сказочные герои, фантастические города, виртуальные партнеры, таблицы, карты и помогают ребенку активно включиться в процесс обучения и формировать познавательные УДД:

- умение выделять из представленной информации ту, которая необходима при решении поставленной задачи;
- переводить простую информацию с графического представления в текстовую;
- задавать вопросы, указывая на недостаточность информации, предложенной в презентации.

Но для того, чтобы получить положительный результат, считает Т. М. Михайленко, следует придерживаться основных требований:

- Учитывать возрастные, психические и физические особенности детей при выборе темы и формы;
- Придерживаться принципа доступности;
- Учитывать уровень заинтересованности детей по выбранной теме;
-Создать условия для развития интеллектуальных, умственных, творческих способностей детей;
- Привлечь к работе всех детей;
- Применять различные формы и виды игровой деятельности[1].

Дидактические игры эффективно сочетаются в системе с другими формами и методами обучения. Использование дидактических игр целесообразно направлять на достижения цели: обеспечение получения учащимися знаний, соответствующих современному уровню развития соответствующей дисциплины, в частности информатики. Рассмотрим игровые ситуации на уроках информатики:

- Игра «Поймай ошибку». На карточках с изображением символов поймайте (всплеском ладоней) символ, который не может содержать имя файла;
- Подвижная игра «Кто быстрее». Ее можно провести, например, при повторении или обобщения темы «Составляющие компьютера». Класс делим на 2 команды. Вызываются 2 ученика, на каждый шаг они должны назвать устройство ввода или устройство вывода;
- Игра «Лишний срок». Командам выдается лист с терминами. В каждой из приведенных групп одно понятие является «лишним». Учащимся необходимо вычеркнуть этот срок и объяснить свое решение.

1. Сканер, регистр, клавиатура, джойстик, мышь.
2. «Пробел», «Паскаль», «Esc», «Enter», «Backspace».
3. Точка, «Shift», кома, двоеточие, дефис.
4. CD-R, DVD-R, BD-R, CD-RW.
5. WINDOWS, MS-DOS, UNIX, LINUX, MS WORD.
6. Лазерный оптический, матричный, струйный.
7. Эллипс, Кисточка, Прямоугольник, Карандаш, Звезда.
8. Мои документы, Мой компьютер, Мой ноутбук, Корзина, Сетевое окружение.
9. Информация, Информатика, Информационная система, Принтеры, Информационная культура.
10. Калькулятор, Photo Shop, Блокнот, Word Pad, Paint;

- Игра «Светофор». Детям раздаются красные и зеленые карточки. Если утверждение верно, то ученики поднимают зеленую карточку, а если не верно, то красную;
- Игра «Снежный ком». Учитель предлагает ученикам по очереди называть устройства, используемые для работы с данными, повторяя все устройства, названные предыдущим учеником;
- Игра «Ты - мне, я - тебе». Учитель начинает фразу и показывает на одного из учеников, который должен закончить фразу. Варианты заданий: Материнская ... (плата). Системный ... (блок). Жесткий ... (диск);
- Ролевая игра «Мой компьютер». Ученики представляют себя одним из изученных устройств и рассказывают о своих возможностях.

- Игра «Полная корзина». На доске рисуют изображение корзины, ученики по очереди выходят и заполняют «корзину» операциями, которые можно выполнять с объектами в графическом редакторе;

- Деловая игра «Приобретение компьютера». Разыгрывается ситуация приобретение компьютера в магазине. Один ученик выступает в роли покупателя, второй - продавца-консультанта№

- Дидактический театр. Ролевое выполнения алгоритмов. Например, «Волк, коза, капуста»;

- Игра «В гостях у сказки». Ученики читают фрагмент мультфильма «Вовка в тридевятом царстве». Главный герой некорректно дает указания исполнителям. Помогите Вовке составить алгоритм для исполнителей.

Следовательно, при игровой деятельности ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы, проводит доступный ему анализ и синтез, обобщает, а все эти способности развивают познавательные УУД у младших школьников.

. Заключение. Осуществив анализ роли игровых технологий в развитии познавательных УУД у младших школьников на уроках информатики можно сделать выводы: игры очень полезны, они способствуют развития наблюдательности у детей, учат сравнивать, анализировать, делать выводы, обобщения. Благодаря игровым формам занятий удается привлечь пассивных учащихся к систематическому умственному труду, дать возможность ребенку почувствовать успех, поверить в свои силы. И главное: стоит помнить, что игра на уроках информатики, в первую очередь, должна быть средством развития универсальных учебных действий, а не только развлечением.

Литература

1. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий/ Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 140-146.
2. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе /, Н.Г.Морозова // Диагностика и психология, 2014.— №2. - С. 5
3. Усманова С.Х. Применение игровых технологий на различных этапах урока информатики [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://refdb.ru/look/1523631-p2.html
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного общего Образования [Электронный ресурс] – URL: http://минобрнауки.рф
5. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе / Г.И.Щукина // Педагогика, 2014. - №7- С. 97

Квасников И.А.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
Масан Е.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА И РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

Аннотация: В данной статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с решением актуальной методической проблемы формирования языковой личности младшего школьника и элементов развития лингвистического мышления в условиях становления системы познавательных УУД.

Ключевые слова: языковая личность, лингвистическое мышление, познавательная задача, познавательные универсальные учебные действия.

Lemma: In this paper viewing several questions, related to decision of actual methods problem with lingual identity shaping of primary pupil and development of lingual thinking elements in conditions of cognitive universal educational actions.

Keywords: lingual identity, lingual thinking, cognitive objective, cognitive universal educational actions

Отражение действительности в сознании младшего школьника происходит наиболее полно посредством языка, что формирует его как личность, в том числе и языковую. Таким образом, языковая личность характеризуется существованием картины мира в языковом сознании и, кроме того, осознанием языка как средства отражения окружающей действительности. При этом каждый отдельный фрагмент этой действительности вписывается в особую концептуальную схему и имеет своё выражение в слове, формирующем, несомненно, культурную идентичность личности.

Как известно, в современных документах, регулирующих взаимодействие и особенности деятельности субъектов образования, цели образования выступают в виде характеристик сформированности у школьников личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей, реализующихся в системе универсальных действий и представляющих собой необходимые специальные компетенции. Но при этом, говоря о языковом образовании, мы должны иметь в виду необходимость овладения школьниками определённым комплексом лингвистических знаний, умений и навыков, что и составляет основу лингвистической компетенции, формирование которой предполагает наличие у обучаемых хорошо структурированной системы мыслительных операций, а при изучении грамматики – специфических логико-лингвистических операций, отражающих специфику грамматического материала, что отражает состояние вербально-семантического уровня языковой личности.

Лингводидактическая модель языковой личности, основанная на системе социальных оценок и имеющая «вектор развития», предложена Г.И. Богиным, который включает в структуру языковой личности следующие компоненты:

- уровневые структуры языка (фонетика, грамматика, лексика);
- типы речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение):
- степени овладения языком.

Степени овладения языком показывают реализацию прогресса в языке, качество процесса становления языковой личности. Г.И. Богин выделяет уровни правильности, интериоризации, насыщенности, адекватного выбора, адекватного синтеза языковых единиц и речевых операций в производимых индивидом текстах с точки зрения стороннего наблюдателя [1, с. 7].

На основании сказанного, языковую личность младшего школьника можно рассматривать как личность носителя русского языка, отличающуюся фрагментарным представлением о языковой картине мира и о языке как части этой картины мира, что отражается в семантической структуре лексических единиц, в установлении определённой связи между явлениями действительности и явлениями языка, в том числе грамматическими категориями, совокупностью мотивов, значимых для носителя языка в процессе создания текстов.

Как известно, языковая личность - это любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности (картины мира) [4, с. 392].

Термин *языковая личность* вошёл в научный оборот после публикации книги Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» в 1987году, где автором представлена трёхуровневая структура языковой личности [2]:

1) вербально-семантического, дающего представление о владении языковой личностью системой языка (языковая система при этом рассматривается как совокупность

взаимообусловленных элементов языка, связанных одной функцией. Различают фонетическую, фонологическую, графическую, лексическую, морфологическую, системы языка;

2) когнитивного, включающего понятия, идеи, представления, складывающиеся в картину мира;

3) прагматического, включающего цели, мотивы, интересы, оценки, проявляющиеся в речевой деятельности.

С целью формирования языковой личности в процессе становления системы познавательных УУД целесообразно предложить детям следующие задания, которые являются, по сути, познавательными задачами. Поскольку решение познавательной задачи также предполагает осуществление действий, связанных с постановкой и формулированием проблемы, с извлечением необходимой информации из текстов, с определением основной и второстепенной информации, с преобразованием лингвистических единиц, с выбором наиболее эффективного способа решения задачи, с относительно самостоятельным созданием алгоритмов деятельности, с рефлексией способа и условия действия, контроля, оценки процесса и результата деятельности, можно утверждать, что обучение школьников решению познавательных задач и собственно решение их есть та естественная образовательная среда, которая, предполагая осуществление системы познавательных УУД, способствует осознанному усвоению грамматических знаний и формированию специфической разновидности мышления, а именно мышления лингвистического. Лингвистическое мышление мы предлагаем рассматривать как *качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком и знаниями о языке*, [3, с. 51-52], что является одним из важнейших условий интеллектуального развития и становления вербального интеллекта.

Возможности формирования лингвистического мышления школьников в условиях реализации установок ФГОС, несомненно, возрастают, поскольку во ФГОС заложено формирование действий, необходимых для формирования мышления и связанных с извлечением необходимой информации из текстов, с определением основной и второстепенной информации, с постановкой и формулированием проблемы, с самостоятельным созданием алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

В качестве примера организации работы**,** нацеленной на формирование языковой личности и лингвистического мышления школьников при изучении грамматики рассмотрим некоторые варианты конкретной учебной ситуации, предполагающей осуществление учеником учебных действий, нацеленных на определение особенностей грамматического значения глагола. Покажем это на примере решения следующей познавательной задачи, построенной на материале следующего задания:

Задание: «Укажите (устно) лексическое и грамматическое значение выделенного слова:

*Две капли **брызнули** в стекло,*
От лип душистым мёдом тянет,
*И что-то к саду **подошло,***
*По свежим листьям **барабанит***
А.А. Фет

Как видим, данный текст содержит богатый языковой материал, который можно использовать, опираясь на осуществление познавательных УУД при решении познавательных задач с целью усвоения учащимися понятия *грамматическое значение***.**

ПЗ. Как вы думаете, можно ли согласиться с утверждением, что слова *брызнули* и *подошло* различаются только одним грамматическим значением, слово *барабанит* отличается от предыдущих двух глаголов ещё одним грамматическим значением? Какие ещё различия можно найти между этими глаголами? На что эти различия указывают?

Осуществив действие, связанное с извлечением из данного текста необходимой информации, ученик должен прийти к выводу о том, что, кроме лексического значения, у данных слов есть и грамматическое значение, которым данные слова различаются. Поскольку перед учеником находятся глаголы как в форме прошедшего времени (*брызнули и подошло*), так и в форме настоящего времени, то, проанализировав данные глаголы, ученик должен выявить то, что объединяет глаголы (глаголы *брызнули* и *подошло* объединяет значение прошедшего времени, а глаголы *подошло* и *барабанит* объединяет значение единственного числа), а также и то, что их отличает друг от друга.

Осуществив необходимые познавательные УУД, ученик делает вывод о том, что грамматическое значение рода есть только у одного глагола, который стоит в форме единственного числа. Следовательно, данные глаголы различаются грамматическими значениями рода (его наличием и отсутствием), числа и времени.

Процесс перехода младшего школьника к сознательному усвоению системы языка связан с изменением отношения ребенка к внешнему миру, к окружающей объективной действительности. Становление вербального интеллекта в этот период даёт возможность формирования у ребенка осмысленного отношения к миру и себе как части этого мира. Именно осознание наполненности этого мира установками, ценностями и убеждениями и делает представление школьника о предметном и социальном мире единым и целостным.

Поскольку познание окружающей действительности осуществляется через овладение ребенком системой родного языка, то, соответственно, чем более полно будут усваиваться языковые единицы и закономерности их функционирования, тем более полным будет владение языком и тем более совершенной будет языковая картина мира, сформированная у школьника.

Владение языком означает ориентацию на развитие языковой личности, рождение языковой индивидуальности ребенка, что обеспечивается в первую очередь формированием у школьников языкового чутья, любви и интереса к русскому языку. На первых этапах жизни процесс овладения языком интуитивен. Восприятие языкового материала носит непосредственный характер, а грамматические факты усваиваются из текста, а не путем сравнения с формами родного языка. Уже в младшем школьном возрасте процесс обучения языку основывается на понимании значения слова и его грамматической формы. Это является важным моментом в языковом развитии личности, поскольку хорошее владение языковыми выразительными средствами и стилистическим многообразием языка есть одно из важнейших условий общественной и профессиональной успешности личности.

Литература

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис… докт. филол. наук. – Ленинград, 1984. – 31 с.

2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2013.

3. Криворотова Э.В. Проблема развития лингвистического мышления и её отражение в трудах М.Р. Львова// Школа будущего, № 1, 2017. - С. 51-58.

4. Щукин А.Н.. Лингводидактический энциклопедический словарь. - М., 2006.

Скачинская О. О.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
skachinskaya94@mail.ru.

СТАНОВЛЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Большой приток мигрантов в последнее десятилетие привёл к необходимости создания поликультурных классов в современных российских школах. Сегодня интеграция детей мигрантов в русскоязычную образовательную среду стала одной из главных задач учителя, которую он должен осуществлять на всех школьных предметах, в том числе и на уроках русского языка.

Однако, во время работы в поликультурных классах педагоги столкнулись с противоречием: с одной стороны, отечественная методика накопила богатый материал в области развития речи, с другой стороны, учащиеся поликультурного класса (в частности, дети мигрантов) имеют низкий уровень владения устной речью.

Настоящая статья посвящена поиску ответа на проблемный вопрос: каковы условия становления устной речи детей мигрантов на уроках русского языка в начальной школе?

Ключевые слова: «культурологический подход», «устная речь», «специальная лексика», опора на текст»

The large influx of migrants in the last ten years has resulted in the creation of multicultural classes in modern Russian schools. Today, the integration of migrant children in Russian-speaking educational environment has become one of the main tasks of a teacher, which he must exercise in all school subjects, including lessons of the Russian language.

However, while working in multicultural classes, teachers are faced with a contradiction: on the one hand, domestic technique, has accumulated a wealth of material in the area of speech development, on the other hand, students in the multicultural class (in particular, children of migrants) have a low level of proficiency in spoken language.

This article is devoted to search of answer to the problematic question: what are the conditions of formation of migrant children's oral speech on Russian language lessons at primary school?

Key words: «culturological approach», «oral speech», «special vocabulary», «the reliance on text».

Произошедшая модернизация современного российского образования предполагает реализацию идеи коммуникативной направленности образовательного процесса.

Высокие требования, предъявляемые ФГОС НОО к речевому развитию младших школьников, обусловлены тем, что правильная устная речь является обязательным условием гармоничного развития личности. [2, с.15]

Цель статьи: определить условия становления устной речи детей мигрантов на начальном этапе обучения русскому языку.

Задачи статьи:

-изучение литературы по теме исследования;

-анализ произносительных навыков детей мигрантов;

-составление краткого описания методики становления устной речи детей мигрантов на уроках русского языка в начальной школе.

Методологическую основу настоящей статьи составили теоретические и эмпирические группы методов. Теоретические группы методов: изучение методические источники по теме исследования. Эмпирические группы методов: изучение педагогического опыта в области работы по развитию речи детей мигрантов.

На основании содержания методического письма МО-РФ от 30.12.94 года, а также материалов «круглого стола» от 2012 года было составлено описание произносительных навыков детей мигрантов [3, 273],

Изучение материалов методического письма и «круглого стола» показало, что дети мигрантов, как правило, лишены языковой практики в области русского языка. Поэтому очень важно установить: имеют ли дети возможность слушать и смотреть русскоязычные радио и телепередачи, фильмы, читать книги русских авторов. Принято выделять три уровня владения учащимися устной речью: высокий, средний и низкий.

В «Методическом письме» подробно раскрыт каждый уровень.

Высокий уровень для начального этапа не актуален, так как у детей, хорошо владеющих русским языком, нет проблем в обучении или они имеют другие причины.

Различия между учащимися на среднем и низком уровне владения речью небольшие.

На среднем уровне владения языком ученик допускает ошибки в ударении и интонационном оформлении. Заметно влияние родного языка в лексической и грамматической сферах. Присутствует сильный акцент, который мешает нормальному общению. Ученик в силу незнания значений многих слов практически не понимает объяснения педагога на русском языке. [3, 274], [1]

Учащиеся на низком уровне владения речью имеют ограниченный словарный запас. Присутствует сильный акцент, который мешает нормальному общению с учителем и сверстниками. Ощущается сильное влияние родного языка в лексической и грамматической сферах, наблюдается замедленный темп речи.

На основании содержания методического письма было составлено краткое описание методики становления устной речи детей мигрантов на уроках русского языка в начальной школе.

Содержание такой методики дробится по трём концентрам, каждый из которых имеет свои методические и образовательные задачи. Концентры разбиты на уроки, строящиеся на коммуникативной основе. В конце каждого концентра даётся тестовая работа для оценки уровня усвоения материала.

В то же время все три этапа обучения теснейшим образом связаны между собой, так как каждый последующий концентр повторяет, расширяет и дополняет уже известную детям языковую и культурологическую информацию, создавая прочную основу знаний учащихся.

Первый концентр.

Первый концентр прежде всего предполагает изучение и систематизацию лексики, необходимой ребёнку для повседневного общения, ориентации в городе, городских учреждениях, транспорте, знакомство с этикетом. Поэтому уроки этого этапа организуются на основе лексических тем.

Второй концентр.

Второй концентр строится прежде всего на освоении учащимися логических отношений в простом предложении (объектных, атрибутивных, временных, пространственных, целевых, причинно-следственных).

Поэтому центральной темой второго этапа обучения становится изучение основных значений падежей, их согласования с прилагательными в единственном числе.

Уроки на этом этапе обучения организуются уже не на базе лексических тем, а на базе изучения падежной системы, хотя работа над лексическими темами продолжается.

Третий концентр.

В третьем концентре продолжается работа над падежной системой: вводятся еще не пройденные значения падежей, повторяются уже известные, но материал расширяется за счёт введения множественного числа существительных и прилагательных. Особенность последнего концентра заключается в том, что метод опоры на текст выступает ведущим методом на уроках русского языка в поликультурных начальных классах. При этом в данном концентре используются специальные тексты: дифференцированные, а также тексты, подразумевающие описание состояния, описание процесса, описание условия. В такого рода текстах встречаются новые явления, которые вызывают у учащихся затруднения: специальные понятия, специфические конструкции, особая логика построения. Вот почему

важно уделять повышенное внимание к работе над специальной лексикой в третьем концентре [4, с4]

Таким образом, становление устной речи детей мигрантов на уроках русского языка в начальной школе станет тем эффективнее, чем тщательнее будут соблюдены следующие условия: занятия по развитию речи будут выстроены с учётом культурологического подхода и иметь коммуникативный характер, на уроках русского языка будет проведена работа над специальной лексикой, в качестве ведущего метода будет использован метод опоры на текст.

Литература

1. База законов. Обращение от 12. 02 [электронный ресурс] // Юридический портал. – 2013 – № 2405566 – Режим доступа: http://bazazakonov.ru/doc/?ID=240656 дата обращения: 12.02.13

2. Новый закон об образовании. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации [электронный ресурс] – Режим доступа. - http://mamamasi.ru, свободный.

3. Сосновская О. В. Подготовка учителя к формированию коммуникативных компетенций младших школьников: поликультурный аспект / О. В. Сосновская // Тенденции и перспективы развития начального филологического образования и подготовки учителя. – 2013 – с 273-274

4. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: МАДИ, 2015г. – 132с.

5. Valerian F, Methodological of multicultural education. – M: Academic essays – 2014, – 126с.

© «Известия ИППО» ГАОУ ВО МГПУ, 2017