

Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 1/2018

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

Технический редактор

Серебренникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

доктор исторических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Цаплина Ольга Викторовна

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

СОДЕРЖАНИЕ

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

- Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А.* Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов в условиях практики в детских лагерях 4

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А.* Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов STEM-образования 11

- Бахарев А.В., Сергеева О.А.* Обучение детей с особыми образовательными потребностями: история и перспективы 14

- Халикова К.К.* Подготовка молодых педагогов в рамках освещения вопросов универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста 22

- Агаджанян Д.К.* Технологизация образования коммуникативное развитие младших школьников 25

- Садовник Л.А.* Социоигровой стиль работы с детьми как эффективная педагогическая деятельность 30

- Макеев Д.А.* Развитие самостоятельности младших школьников средствами электронно-образовательных ресурсов 36

- Милина И.Г.* Особенности учебной мотивации младших школьников 39

- Ткачук О.А.* Ретроспективный анализ зависимости понятия «нравственное воспитание» подрастающего поколения от социально-экономических условий в российской поликультурной общественной среде 42

- Лобанова Ю.А.* Формы организации взаимодействия педагогов и семьи в дошкольной образовательной организации 47

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

- Поставнева И.В.* Индивидуализация и дифференциация психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов при освоении образовательных программ по направлению подготовки «педагогическое образование» 51

- Чекалина А.А.* Эстетика средневековья в романе у. Эко «Имя розы» 57

- Губогло М.Н.* Особенности и условия формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста 63
-

<i>Лихачева М.В.</i> Особенности формирования самосознания детей младшего школьного возраста	67
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Лихачев С.В.</i> Разнообразие монологических жанров научного красноречия	74
<i>Орлянская Р.Р.</i> Организация предметно-развивающей среды способствующей развитию активной речи детей раннего возраста в домах ребенка	80
<i>Серебренникова Ю. А.</i> Психологическая составляющая процесса обучения первоначальному письму	89
<i>Шукина С.Е., Сухова М.О.</i> Организация образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с использованием кейс-технологии	93
<i>Савенкова Т.Д., Пархимович З.В.</i> Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности	100
<i>Скиф О.В.</i> Психолого-педагогические условия формирования экологической культуры в старшем дошкольном возрасте	113
<i>Константинова А.А.</i> Информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности	125
<i>Макарова И.В.</i> Изучение этнокультуроведческой лексики как способ формирования культурной идентичности младших школьников	129
<i>Козлова А.Л.</i> Знания о растениях в языковой картине мира младшего школьника	134
<i>Лазарева М.А.</i> Изучение официально деловых жанров как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников	140
<i>Жидилева А.В.</i> Сказки как источник материала для формирования представлений младших школьников о языковой картине мира	145
<i>Едчик О.В.</i> Основные направления использования интерактивных технологий в начальной школе	150
<i>Сухова М.О.</i> Развитие мыслительных операций у старших дошкольников	154
<i>Ручи Е.А.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей у младших школьников на уроках русского языка	157

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Савенков А.И., член-корреспондент РАО, д.пед.н.,
д.псих.н., профессор, директор ИППО ГАОУ ВО МГПУ;

Львова А.С., к.п.н., доцент, зам.дир.по
образовательной политике ИППО ГАОУ ВО МГПУ;

Любченко О.А. к.п.н., доцент, зам.дир.по
ресурсному обеспечению ИППО ГАОУ ВО МГПУ.

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ В ДЕТСКИХ ЛАГЕРЯХ



Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с временным детским коллективом, осуществляемой в процессе теоретической подготовки и педагогической практики в детских оздоровительных лагерях и образовательных центрах. Данная деятельность студентов является тестом на профессиональную

пригодность и действенным средством становления профессиональной идентичности будущих педагогов.

The article is devoted to the issues of professional training of future teachers for work with a temporary children's team, carried out during special training courses and pedagogical practice in children's camps. This activity of students is a test for professional fitness and an effective tool for the formation of the professional identity of future educators.

Key words — preparation of future teachers, practice in children's camps, pedagogical detachments.

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в рамках основного образовательного процесса осуществляется профессиональная подготовка будущих педагогов к работе с временным детским коллективом. В учебный план студентов дневной и очно-заочной формы обучения включены специальные учебные курсы и педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях и образовательных центрах. Опыт института по подготовке будущих педагогов показал, что данная деятельность является

эффективным средством становления профессиональной идентичности. В процессе работы с временным детским коллективом в летнем оздоровительном лагере студенты, выполняя трудовые действия (функции) вожатого, осваивают ряд профессионально значимых компетенций. Обучаясь в рамках учебных занятий в университете и работая вожатыми в детских оздоровительных лагерях и современных образовательных центрах, студенты получают разносторонний педагогический опыт. В свою очередь, это позволяет результативно решать задачи развития профессионализма будущих педагогов, содействовать успешному становлению и развитию таких важнейших компонентов профессионализма как: когнитивный (интеллект, креативность); психосоциальный (эмоциональный интеллект, социальная компетентность) и операциональный (включающий развитые узкопрофессиональные педагогические компетенции).

Профессиональная подготовка будущих педагогов к работе с временным детским коллективом в институте осуществляется силами высококвалифицированных профессоров и преподавателей (доктор педагогических наук, профессор Б.В. Куприянов, кандидаты педагогических наук, доценты: М.М. Борисова, Н.Н. Илюшина, Е.Н. Щербакова и др.). Реализуется данная программа профессорско-преподавательским составом департамента педагогики в условиях интеграции теоретической и практической подготовки. В образовательном процессе широко используются инновационные образовательные технологии (геймификация, имитационные технологии и методы, дискуссия как педагогическая технология, кейс-технология, технология динамического обучения, технология Open Space).

Основу содержания обучения студентов работе с временным детским коллективом составляют базовые компоненты профессионализма педагога: когнитивный, психосоциальный и операциональный. Соответственно им содержание делится на три крупных блока.

Первый блок – «*когнитивный*». Основная задача этого содержательного блока состоит в ориентации на общее познавательное развитие будущего педагога, совершенствование его общих интеллектуальных способностей и креативности. Данный блок в ходе обучения и практики в лагере призван подготовить будущего педагога к выполнению базовых функций педагогической деятельности (гностической, конструктивной, информационно-объяснительной). Владение этими функциями предполагает:

- развитое логическое (конвергентное) мышление, проверяемое по тестам интеллекта и методикам оценки общих когнитивных способностей;
- высокоразвитую креативность, выраженную в способности к альтернативному (дивергентному) мышлению и проявляется в умениях: видеть проблемы и демонстрировать высокую продуктивность в ответ на

проблемные ситуации, оригинальность и гибкость мышления в ходе решения профессиональных задач, способность разрабатывать идеи в рамках профессионального контекста.

Второй блок содержания подготовки студентов к деятельности вожатого в загородном лагере соответствует *психосоциальному* компоненту профессионализма педагога и предполагает развитие у будущих педагогов эмоционального интеллекта, социального интеллекта и их производной — социальной компетентности. В этой части содержания образования основное внимание уделяется:

- развитию способностей адекватно выражать собственные эмоции, понимать эмоции других людей; особое внимание при этом акцентируется на эмоциональной выразительности, эмоциональной чувствительности и способности к эмоциональному самоконтролю;
- развитию способностей к оценке чувств, определению настроения, пониманию мотивов поступков других людей, способности воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- умению слушать собеседника, готовности к сопереживанию, эмпатии, пониманию юмора;
- развитию способностей к социальному взаимодействию, готовности работать совместно, к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству;
- развитию лидерских качеств и совершенствованию функций руководителя детского коллектива;
- развитию умения объяснять и убеждать других, способности уживаться с другими людьми, открытости в отношениях с окружающими.
- формированию готовности к самоанализу, развитию рефлексивной компетентности.

Основная задача этого содержательного блока состоит в подготовке вожатого к выполнению значимых функций педагогической деятельности (мобилизирующей, организаторской, коммуникативной), освоение которых предполагает сформированность социально-перцептивных, социально-психологических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций. Развитие у будущих педагогов коммуникативных навыков и организаторских задатков позволяет на практике осуществлять разнообразную профессиональную деятельность в отрядах, секциях, кружках, студиях. Особое внимание здесь уделяется способностям студентов к творчеству и сотворчеству.

Третий блок содержания образования ориентирован на подготовку будущих педагогов к решению узкопрофессиональных педагогических задач, что соответствует *операциональному* компоненту профессионализма педагога. Основная задача этого блока — формирование и развитие у будущих педагогов

профессиональных компетенций в сфере организации жизни и деятельности детей в загородном лагере. Студент должен овладеть навыками планирования смены, реализации образовательных и воспитательных мероприятий, методикой руководства детскими играми, технологиями и техниками соревнований, состязаний, конкурсов, фестивалей, театрализованных действий и других форм дополнительного образования, досуга и отдыха.

Формы организации учебной деятельности студентов при подготовке их к работе вожатыми в детских лагерях и образовательных центрах, строятся в полном соответствии с содержательными блоками, представленными выше. Обучение студентов строится на основе рефлексивно-деятельностного подхода, поэтому профессорами и преподавателями, наряду с традиционными формами организации учебной деятельности (лекциями, семинарами, лабораторно-практическими заданиями) активно применяются современные интерактивные формы организации учебной деятельности: деловые игры, тренинги, квесты и мастер-классы.

Методы обучения будущих педагогов работе с временным детским коллективом также моделируются на основе содержания и форм организации образовательной деятельности и опираются на самые современные разработки в области теории обучения взрослых и практике высшего профессионального образования. В учебном процессе активно используются такие методы и образовательные технологии как деловая игра, «мозговой штурм», геймификация, имитационные методы, различные варианты дискуссий, методика Open Space и др.

Сформированные в ходе основного учебного процесса профессиональные компетенции закрепляются в условиях «полного погружения» в инструктивном лагере и учебно-практической работе с детьми в детских лагерях и образовательных центрах. Особое внимание при организации практики студентов уделяется качеству образовательных программ детских оздоровительных лагерей и детских образовательных центров. Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ заключил договоры с ведущими детскими центрами такими как МДЦ «Артек», ВДЦ «Орленок», ВДЦ «Смена» и др. Важной особенностью педагогической практики студентов в детских лагерях является то, что она проходит в летний период и не создает никаких трудностей для реализации других учебных занятий студентов.

Характер содержания, формы организации, методы, методики и технологии подготовки будущих педагогов к этому виду практики интенсивно эволюционируют под воздействием перемен, происходящих в самой системе организации летнего отдыха детей. Если первоначально, детские летние лагеря создавались преимущественно по модели санаториев, где главной задачей были отдых и оздоровление детей, то теперь все отчетливее звучит запрос на решение

в этих организациях образовательных задач. Детские оздоровительные лагеря интенсивно трансформируются в учреждения дополнительного образования. Ребенок приехавший в лагерь в период летних каникул (или даже в период учебного года) теперь должен не только оздоровиться и отдохнуть, но и в обязательном порядке научиться чему-то новому. Здесь ценными оказываются не только те образовательные компетенции, которые традиционно формирует у ребенка школа, но и неформальные знания, умения и навыки, лежащие за пределами школьных образовательных программ. Эти обстоятельства существенно меняют стилистику и содержательное наполнение деятельности вожатого, а, следовательно, влекут за собой перемены в структуре его подготовки.

Пройдя практику, студенты сдают на проверку своим групповым руководителям отчетные материалы, а также отзывы-характеристики с места прохождения практики. Подведение итогов летней практики будущих педагогов проводится в нашем институте как большое общее, праздничное мероприятие с приглашением директоров, старших педагогов и старших вожатых детских лагерей и образовательных центров. Каждый педагогический отряд представляет свой публичный, креативный, краткий отчет о своей работе. Такая неклассическая форма проведения зачета по летней практике служит важным инструментом рефлексии своих профессиональных результатов и стимулирует интерес студентов к своей будущей профессии.

В отчетных документах многих студентов руководителями практики отмечаются высокие показатели их работы. Большинство студентов института получают от администрации лагерей приглашения к дальнейшему сотрудничеству.

Для повышения результативности подготовки будущих педагогов и формирования культа педагогической профессии в институте созданы и действуют педагогические отряды. В них добровольно объединяются студенты, прошедшие практику в лагерях и те, кому данная деятельность только предстоит. Наименования педагогических отрядов соответствуют названиям лагерей. Уже много лет действуют в институте педагогики и психологии образования педагогические отряды: «Артек»; «Купавна»; «Ока» и др. Это движение расширяется, давая возможность проявить себя вновь появляющимся студенческим лидерам.

Отдельный и особенно перспективный научно-практический проект нашего института – взаимодействие с Международным детским образовательным центром «Артек». Для обучающегося любого педагогического вуза во все времена было особо почетным стать вожатым МДЦ «Артек», в который традиционно отбирались лучшие из лучших студентов. Вожатый, поработавший в «Артеке», как правило, становился признанным мастером

педагогического искусства, способным продуктивно работать с любым детским коллективом.

В настоящее время многолетние традиции жизни и деятельности «Артека» сохранены и интенсивно преумножаются педагогическим коллективом. Современный МДЦ «Артек» заинтересован в хорошо подготовленных, коммуникабельных, творческих, толерантных, а главное – любящих детей молодых педагогах-вожатых.

По решению Ученого совета Московского городского педагогического университета и дирекции Международного детского центра «Артек» открыта совместная кафедра, получившая наименование «кафедра теории и практики организации образовательной среды». Она является структурным подразделением института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. В состав кафедры также входят сотрудники «Артека», в том числе: заведующая кафедрой — кандидат политических наук Елена Николаевна Мелешко и кандидат исторических наук Александр Сергеевич Акунин.

В настоящее время в «Артеке» в качестве постоянных вожатых работают выпускники бакалавриата института педагогики и психологии образования, обучающиеся в магистратуре посредством дистанционных технологий. Кроме выпускников бакалавриата в магистратуре института педагогики и психологии образования обучаются еще и постоянные сотрудники МДЦ «Артек». Подобная схема взаимодействия в настоящее время выстраивается с ВДЦ «Смена» и другими широко известными образовательными центрами.

В рамках реализации магистерских программ профессора и преподаватели института педагогики и психологии образования проводят не только дистанционные, но и очные занятия с магистрантами, постоянно работающими в МДЦ «Артек». С этой целью составлен график проведения занятий с магистрантами на базе МДЦ «Артек». В настоящее время, в рамках взаимодействия двух образовательных организаций ГАОУ ВО МГПУ и МДЦ «Артек» создано и успешно функционирует единое образовательное пространство, способствующее эффективному становлению профессионализма будущих педагогов, в условиях практико-ориентированного обучения. Эта работа имеет тенденцию к расширению; подобная схема взаимодействия в настоящее время выстраивается с ВДЦ «Смена» и другими широко известными образовательными центрами.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе профессионального образования. Вестник Московского городского

- педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. №2 (24). С. 32-43.
2. Каитов А.П., Куприянов Б.В., Львова А.С., Савенков А.И., Трухановская Н.С. Моделирование культурно-ориентированного и оздоровительного пространства детского лагеря. -М.: Издательство «Перо», 2017. – 108 с.
 3. Куприянов Б.В., Миновская О.В, Ручко Л.С., Ролевая игра в загородном лагере: Методика проведения игровой тематической смены [Текст]/ -М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 263 с
 4. Львова А.С., Любченко О.А. Компетентностная модель вожатого-профессионала // Современные наукоемкие технологии. – № 9 – 2017. – С. 114-119.
 5. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3 С. 197-206.
 6. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. – №1. – 2017. – С. 83-89.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Маринюк А.А.,

д.и.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Серебренникова Ю.А.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕСУРСОВ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ



В статье раскрываются основные направления подготовки будущих педагогов начального образования к использованию ресурсов stem-образования.

Ключевые слова: stem-образование, подготовка педагогов начального образования, робототехника.

В современных условиях научно-технической революции охватившей все области человеческой жизнедеятельности и перестраивающей систему образования под новые потребности общества специфика подготовки бакалавров педагогического направления специализации начальное образование заключается в освоении и использовании инновационных технологий в учебном процессе. В целях популяризации науки повсеместно, создаются STEM-парки, hackerspace сообщества, технические клубы и многочисленные кружки научно-технического творчества. В сложившейся ситуации к педагогам предъявляются дополнительные требования по освоению новых компетенций. Одновременно происходит интеграция информационно-телекоммуникационных технологий, робототехники и искусства. Совершенствуются и становятся доступнее средства моделирования и прототипирования, устройства виртуальной реальности.

Подготовка бакалавров в сложившихся условиях должна носить комплексный характер. Для обеспечения эффективного учебного процесса в школе будущим педагогам необходимо освоение как современных технологий обучения и воспитания, так качественного оснащения образовательного процесса, которое дает возможность организовать познавательную деятельность обучающихся. Образование в модели STEM объединяет науку, технологии, инженерное дело и математику. Следуя запросам экономики и вызовам времени, в программе подготовки будущих учителей начальных классов ощущается нехватка современных образовательных программ, развивающих компетенции в

области мехатроники, робототехники, электроники, программирования и других сфер технического творчества.

Базовой ступенью подготовки будущих педагогов является приобретение общих знаний в области робототехники – науки, занимающейся разработкой автоматизированных технических систем. Получив активное развитие в промышленности, робототехника плавно перешла в образование. С целью совершенствования подготовки будущих педагогов начального образования в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в программу подготовки бакалавров введен курс «Робототехника». Разработанная учебная программа отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Данный курс входит в состав вариативной части профессионального цикла подготовки бакалавров. Целью изучения дисциплины является обеспечение будущих педагогов теоретическими и практическими знаниями в области образовательной робототехники на начальном уровне. Программа обучения предусматривает различные формы работы: лекции, лабораторные занятия, самостоятельную работу. Студенты знакомятся с робототехническими микроконтроллерами, принципами их работы и основами программирования.

Микроконтроллер или контроллер - это микросхема для управления электронными устройствами. По сути, контроллер является мозгом робота, который получает информацию из внешнего мира с помощью сенсоров и передает управляющие сигналы в актуаторы. Микроконтроллеры являются основной частью робототехнического образовательного комплекса или модуля. Существует множество различных микроконтроллеров, различающихся по типу процессора, объему и типу памяти, составу периферийных интерфейсов, и т.п. К наиболее популярным можно отнести Arduino, Raspberry PI, Baikal, Iskra. Каждый из таких микроконтроллеров-процессоров имеет свои особенности, как конструктивные, так и в области программирования. Объединяет их функциональность и простота работы с ними. Большое количество методик работы разработанных STEM-образованием и hackerspace интернет-сообществами облегчает приобретение необходимых компетенций в области робототехники. Объединяющей чертой так же является большое количество совместимых модулей, робототехнических и информационно – коммуникационных устройств ввода-вывода информации. Основными отличительными характеристиками микроконтроллеров является их программное обеспечение, интерпретаторы и компиляторы, которые в первую очередь, определяют выбор того или иного контроллера для конкретного робототехнического STEM-проекта. Для определенных полупрофессиональных микроконтроллеров, может существовать одновременно несколько технологий

программирования, на основных языках программирования, или способов интерпретации, для потребителей, не владеющих языком программирования. В связи с чем, для реализации робототехнического проекта, основополагающим критерием успешной его реализации является выбор подходящей методики. Современные облачные сервисы позволяют STEM-сообществу полноценно работать над образовательными робототехническими проектами, привлекая к решению проблем проекта всех увлеченных робототехникой членов сообщества. Проводить испытание микропрограммы стало возможно, так же в виртуальной среде и облачных онлайн сервисах, задолго до начала сборки электронных и электромеханических компонентов образовательного робототехнического STEM-проекта. Облачные интерпретаторы при применении соответствующих прогрессивных методик, веб-приложений, мобильных приложений управления микроконтроллером позволяют под руководством педагога организовать успешную работу над робототехническим STEM-проектом старшего дошкольника и ученика начальной школы.

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

Основным видом деятельности будущих педагогов на лабораторных занятиях являются мини-проекты по сборке простейших роботов и разработке собственных моделей в соответствии с поставленными задачами, а также учатся решать практические задачи по программированию базовых моделей роботов. Аттестация качества овладения и усвоения знаний по дисциплине осуществляется путем решения кейсов, соответствующих ключевым требованиям ФГОС ВО по усвоению дисциплины. В процессе аттестации оценивается качество усвоенного студентами содержания материала дисциплины, уровень сформированности профессиональной компетенции и освоение трудового действия.

Обучение будущих педагогов с использованием самых последних разработок в области STEM-технологий способно повысить качество образования подрастающего поколения, а также решить проблему дефицита квалифицированных педагогов, готовых организовать учебный процесс на современном оборудовании и с использованием образовательных технологий, формирующих инженерно-технические компетенции учащихся.

Литература

1. White House Office of Science and Technology Policy. Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget. <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/OSTP-fy12-STEM-fs.pdf>. February 14, 2011. [Электронный ресурс]
2. U.S. Congress Joint Economic Committee. STEM Education: Preparing for the Jobs of the Future. http://www.jec.senate.gov/public/index.cfm?a=Files.Serve&File_id=6aaa7e1f-9586-47be-82e7-326f47658320. April 2012. [Электронный ресурс]

**Бахарев А.В.,
Сергеева О.А.**

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В настоящее время в российском обществе актуален вопрос о включении людей с ограниченными возможностями здоровья в повседневную жизнь общества. Эта проблема соотносится с принципом всеобщего равенства и недопустимости разделения по каким-либо признакам. Одним из путей, позволяющих реализовать данный принцип уже на раннем этапе жизнедеятельности человека, является развитие и внедрение инклюзивных практик в учебно-воспитательный процесс. Целью данной деятельности является создание условий для социализации и адаптации в обществе детей, имеющих определенные психофизиологические отклонения. В статье раскрывается история становления обучения детей с особыми образовательными потребностями в России, приведена условная периодизация этого процесса, определены основные проблемы, с которыми сталкивается образовательная организация при реализации данного подхода.

Abstract: At the present time in Russian society the issue of including people with disabilities in the everyday life of society is topical. This problem is correlated with the principle of universal equality and the inadmissibility of separation by some indication. One of the ways to implement this principle at an early stage of human life is the development and implementation of inclusive practices in the teaching and upbringing process. The purpose of this activity is to create conditions for the socialization and adaptation in society of children who have certain psychophysiological deviations. The article reveals the history of the formation of the education of children with special educational needs in Russia, provides a conditional

periodization of this process, identifies the main problems that the educational organization faces in implementing this approach.

Key words: children with special educational needs, inclusive practices, periodization, special education

Первые училища для детей-сирот появились на Руси еще в IX веке. Русские князья видели в образовании детей одно из главных условий развития государства и духовного становления общества. Большую роль играла Русская Православная Церковь, создавшая систему монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально, выполняя три важнейших функции: обучение, лечение, призрение.

При Петре I забота о нуждающихся детях вышла на государственный уровень. В 1706 г. появляются приюты для «засорных младенцев», а позднее и воспитательные дома. В 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях. В 1806 году в Павловске открывается первое в России специализированное учебное заведение для глухонемых детей. Целью этого учебного заведения было воспитание и образование, как общее, так и ремесленное детей обоего пола, родившихся глухонемыми или оглохших от болезни с потерей дара слова.

Александр I обращает свое внимание на детей с нарушением зрения. По его приказу была разработана оригинальная методика обучения слепых детей. С этого времени начинают строиться учреждения для этой категории детей, а в 1807 г. открывается первый институт слепых, где обучалось 15 слепых детей.

Начиная с конца XIX в., в российской печати и на съездах ученые и практики, среди которых Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, И.В. Маляревский, Г.Я. Трошин и др., все чаще выступают за проведение реформ в области просвещения и здравоохранения. В это время начинают открываться медико-педагогические заведения для детей с ограниченными возможностями, отстающих детей, детей-сирот и детей с девиантным поведением. Среди первых основателей подобных заведений следует назвать И.В. Маляревского, открывшего лечебно-воспитательное заведение для детей с проблемами психического здоровья (1882) с целью содействия им в адаптации к трудовой жизни. [4]. Кроме того, значительный вклад в образование «особых детей» внес И.К. Арнольд, открывший в 1853 г. училище для глухонемых, в которое принимались дети без различия пола, сословия и вероисповедания в возрасте от 7 до 12 лет. Курс обучения был рассчитан на шесть-десять лет в зависимости от возраста и способностей ученика. Если в конце XIX в. общее и ремесленное образование в училище получали 150 человек, то в начале XX в. их было уже 200. С течением времени стала осуществляться дифференциация по условиям пребывания

(полный, полупансион, только обучение) и введена плата. Дети из беднейших московских семей (по предоставлению справки о доходах родителей) могли попасть на бесплатные места. Детей обучали не только речи и общеобразовательным предметам, но и проводили работу, направленную на духовное развитие. В целом обучение было схоже с программами уездных училищ. Девочек знакомили с техникой кройки и шитья и рукоделием. Мальчикам в силу того, что в училище были типография, а также переплётная, столярная, портновская и сапожные мастерские, давали соответствующие профессии.

После Октябрьской революции в соответствии с постановлением Наркомата государственного призрения РСФСР от 26 января 1918 г. «О переходе в ведение Народного комиссариата государственного призрения всех организаций призрения несовершеннолетних и малолетних детей и об организации Коллегии призрения несовершеннолетних» приюты и колонии были переданы в ведение названного комиссариата и отнесены на содержание на общегосударственные средства. Обязанности по обеспечению деятельности приютов для несовершеннолетних всех категорий возлагались на особую Коллегию призрения несовершеннолетних. Ответственность за воспитание детей-инвалидов была возложена на Наркомпрос. Основной задачей образования, по терминологии тех лет, «дефективных» детей была «перековка» их в полезных граждан с обучением при изолированности, многократно усиленной в РСФСР идеологическими факторами.

В Декрете СНК РСФСР от 23 ноября 1926 г. «Об организациях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» были определены типы организаций: детские дома для детей дошкольного возраста, школы живущих и приходящих для детей школьного возраста, вспомогательные группы для умственно отсталых детей и подростков при школах для нормальных детей и др. Ведущим типом спецшколы тогда стала школа-интернат круглогодичного содержания.

Система образования детей с ограниченными возможностями здоровья стала расширяться. До 1950-х годов спецшкол было три вида, с 1950-х годов — пять. Изменение образовательной политики государства способствовало росту количества спецшкол. Законом от 24 декабря 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» было введено всеобщее обязательное восьмилетнее образование, что отразилось на специальном образовании. К 1980-м годам спецшкол было восемь видов, к 1990-м — девять; в массовых школах создавались специальные классы для детей с задержкой психического развития. В этот период стали предприниматься меры, направленные на совершенствование образовательно-правового статуса:

уменьшение наполняемости классов и воспитательных групп; развитие сети специальных школ и школ-интернатов для детей с нарушениями речи.

Реализация реформы общеобразовательной школы обусловила открытие специальных общеобразовательных школ-интернатов, школ с продленным днем, классов выравнивания. При этом дети были поделены на «обучаемых» и «необучаемых», последние не были включены в систему специального образования. Выпускники спецшколы-интерната (школы с продленным днем) для детей с задержкой психического развития сдавали экзамены на общих основаниях и получали свидетельство об окончании восьмилетней школы. Вместе с тем был введен запрет на направление в специальные школы-интернаты для детей с задержкой психического развития детей с явлениями педагогической запущенности, не сочетающейся с нарушениями познавательной деятельности, обусловленными недостаточностью нервной системы. Установление этого правила было вызвано попытками «избавления» от педагогически запущенных детей путем перевода их в спецшколы. Были созданы школы всех типов: для глухонемых, слепых, нервных и других больных детей, санаторные, санаторно-лесные и лесные школы, школы и учебные группы при детских санаториях, суворовские, нахимовские и другие военные специальные средние школы и училища, детские дома, детские трудовые воспитательные колонии, детские приемные пункты, детские приемники-распределители, логопедические пункты и стационары, школы-клиники, институты трудового воспитания детей, школы для инвалидов, дома для детей-инвалидов. Учебные занятия проводились также в больницах, санаториях и на дому. Следовательно, использовалась семейная форма обучения. Дети-инвалиды обучались в спецшколах, школах-интернатах и детских домах. Таким образом, система образования исследуемых субъектов в середине 80-х годов XX века достигла определенной степени слаженности и унифицированности.

В 90-е годы XX века в российском обществе отмечалось отсутствие современной государственной политики в отношении инвалидов, которая развернута в сторону формирования условий для их саморазвития и самореализации [2].

В современных условиях развития системы специального образования происходит постепенная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые школы, в рамках которой наблюдается кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования, а также ориентация на подготовку ребенка с особыми потребностями к будущей взрослой жизни в обществе, признающем полное гражданское равноправие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее полную систему развития инклюзивного образования предложила Н.М. Назарова, которая выделяет ряд этапов развития инклюзивного образования, таких как романтический, реформаторский, социально-правовой, полная инклюзия и прагматический. «Романтический» этап охватывает первую половину XIX века, когда возникла сама идея совместного обучения и были сделаны попытки ее реализации. Второй «реформаторский» этап протекает в условиях становления реформаторской педагогики и длится с конца XIX до 60-х годов XX века. В этот период вырабатываются основные ценностные принципы совместного (интегрированного, инклюзивного) обучения. Третий — «социально-правовой» этап, в течение которого современные формы совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями появляются во второй половине 50-х гг. XX века, когда активно развивается гуманистическая и социально-правовая парадигма образования, а позже формируется скандинавская концепция нормализации и принимаются основополагающие документы о социальной защите и образовании лиц с ограниченными возможностями. В целом этот этап длится до 90-х годов XX века. Четвертый этап, так называемая «инклюзия без границ», включает последнее десятилетие XX века и первую декаду века XXI, когда совместное обучение стало внедряться повсеместно.

Эффективная реализация совместного обучения возможна при осуществлении принципов отечественного инклюзивного образования, а именно:

1. Принцип социальной адаптации, к условиям реализации которого относятся:

- создание адаптивной образовательной среды, способствующей интеграции детей с ОВЗ в социум;
- партнерское взаимодействие с семьей;
- включение в совместную деятельность детей, родителей, медицинских работников, социальных психологов, представителей образовательных учреждений.

2. Принцип гуманности. Условия реализации данного принципа:

- формирование системы ценностей, основанных на признании за каждым человеком, независимо от его особенностей, права на общение, обучение и деятельность;
- субъект-субъектное взаимодействие между педагогами и учениками на гуманистической основе;
- предоставление возможности получать образование ребенку с ОВЗ в доступных для него пределах и в той форме, которая является оптимальной.

3. Принцип синергетичности. Условия реализации данного принципа:

- междисциплинарный подход к определению методов и средств обучения и воспитания детей с ОВЗ;

- системный характер организационных и содержательных изменений в организации процесса обучения детей с ОВЗ;

- осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего помощь детям и поддержку их семьям.

4. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Условия реализации данного принципа:

- определение возможностей самореализации ребенка с ОВЗ с учетом его особенностей;

- поэтапность осуществления педагогической поддержки ребенка в процессе обучения;

- определение дальнейшего образовательного маршрута ребенка с ОВЗ.

5. Принцип индивидуализма. Условия реализации данного принципа:

- диагностика функционального состояния ребенка с ОВЗ и выработка на основе этого индивидуальной траектории развития ребенка;

- определение индивидуального учебного плана и индивидуальной программы обучения и воспитания;

- наличие вариативной образовательной среды, позволяющей осуществлять индивидуальный подход к ребенку с ОВЗ.

В настоящее время преобладает прагматический подход к инклюзивному образованию, в соответствии с которым инклюзивное образование рассматривается как составная часть образовательной системы. Таким образом была провозглашена ориентация на возможности конкретного обучающегося [3].

Исходя из вышесказанного, можно определить условную периодизацию развития инклюзивного образования в России, которая делится на два периода: доинклюзивный и инклюзивный.

Доинклюзивный подразделяется на призывательный и специально-образовательный этапы. При этом призывательный этап – 1806-1917 – открытие первых учебных заведений для детей с ограниченными возможностями, а специально-образовательный этап – 1917-1985 – создание системы специального образования и сети спецшкол.

Инклюзивный период подразделяется на интеграционный и инклюзивно-практический этап. Интеграционный этап – 1985-2000 – изучение и обобщение зарубежного и отечественного опыта обучения детей с ограниченными возможностями. Инклюзивно-практический этап – 2000 — по настоящее время – внедрение инклюзивного обучения в образовательную систему на постоянной основе. При этом однозначного толкования понятия «инклюзия» нет ни в зарубежной, ни в отечественной педагогике. Одни ученые (Р. Джексон, 2011)

полагают, что это единая образовательная среда; другие понимают инклюзию как философскую категорию, фундаментальной основой которой является признание обществом ценности каждого ребенка независимо от их индивидуальных различий (А. Ренцаглия, 1997). Так, например, В. И. Лубовский прямо называет инклюзию «тупиковым путем развития» [1]. В связи с этим целесообразно рассматривать не инклюзивное образование в целом, а инклюзивные практики в образовании, которые мы определяем как совокупность форм, методов и способов деятельности образовательной организации, направленных на социализацию и адаптацию в обществе обучающегося с ограниченными возможностями, а также создание образовательной среды, способствующей гармоничному развитию детей независимо от их психофизического состояния.

Инклюзия не должна и не может быть единственной формой получения образования данной категорией обучающихся. Это лишь одна из форм обучения. Но вместе с тем возвращение к прежней, «закрытой» системе образования детей с ограниченными возможностями является спорным вопросом. Дальнейшее развитие инклюзивного образования требует решения следующих актуальных проблем:

1. Ограниченность нормативно-правового поля (отсутствует законодательное закрепление самой возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальным образовательным программам).

2. Отсутствие механизма реализации специальных образовательных условий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях общего образования.

3. Профессиональная и психологическая неготовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (недостаточное владение специальными методами, приемами, средствами обучения, психологическая неготовность педагогов).

4. Психологические «барьеры», связанные с общественным мнением (отношение к инвалидам со стороны родителей здоровых детей, одноклассников, общественности в широком смысле слова).

5. Недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

6. Неготовность (неадаптированность) материально-технической среды образовательных организаций.

Разрушение существовавшей системы коррекционного и специального образования оказало негативное воздействие на состояние образования в целом.

На сегодняшний день практически не существует универсальных образовательных условий для всех категорий детей с особыми потребностями. Включение подобного учащегося в обычный класс часто нарушает сложившийся образовательный процесс. Однако существуют методы и технологии, позволяющие обеспечить обучение ребенка с ограниченными возможностями в обычной школе. В частности, это позволяет делать модель «Ресурсный класс». Она предполагает, что у каждого особенного ребенка есть тьютор, владеющий основами прикладного анализа поведения, и индивидуальная программа развития, которая исполняется не только всеми участниками образовательного процесса, но и родителями в семье. В данном случае мы исходим из того, что отклоняющееся поведение — один из признаков общего заболевания и подходить к его коррекции следует индивидуально и комплексно. Ресурсный класс — это, как правило, отдельное помещение, рядом с основным классом, в который зачислены дети с ограниченными возможностями или сложным поведением. При этом, как только у ребенка смягчаются самые тяжелые поведенческие проявления, как только он овладевает базовыми академическими навыками (слушает учителя, выполняет задания), он начинает выходить вместе со всеми в регулярный класс. Таким образом может быть решен вопрос единства образовательного процесса. Проблемой является также отсутствие системы профессионального самоопределения людей с ограниченными возможностями и востребованности их на рынке труда. Это только часть проблем, с которыми сталкивается образовательная организация, осуществляющая инклюзивный подход, и они требуют своего решения.

Литература

1. Лубовский, В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017 — № 2. – С. 32-37.
2. Матюшева, Т.Н. Правовое регулирование образования детей-сирот, детей-инвалидов и детей с девиантным поведением в дореволюционной России и СССР. / Т.Н. Матюшева. // Современное право – 2010 — № 6, стр. 147-151
3. Назарова, Н.М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы / Н.М. Назарова // Педагогика — 2015 — № 9, стр. 10-17.
4. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 176 с.

Халикова К.К.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ ОСВЕЩЕНИЯ ВОПРОСОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки молодых педагогов к формированию универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста. Молодые педагоги – отдельная категория педагогических работников. В современной образовательной организации нет понятия «молодой специалист», все специалисты равны по своим профессиональным качествам и, как следствие, по финансовому вознаграждению. Но, при этом, молодые педагоги имеют совершенно иной подход к реализации образовательного процесса, чем их более опытные коллеги. Некоторые качества молодых позволяют применять нестандартные средства для достижения поставленных целей и получения высоких результатов.

Ключевые слова: молодые педагоги, дети дошкольного возраста, универсальные познавательные компетентности

Современное педагогическое сообщество находится в поиске новых подходов к организации педагогических процессов и решения вопросов образовательной деятельности. Молодые педагоги, приходящие в образовательную организацию, имеют совершенно новый взгляд на события, происходящие в ней, при этом сохраняя традиции старой школы. Классические подходы к методам и средствам образовательного процесса сохраняют свою актуальность во все времена. Современная система образования способствует расширению компетентности молодых педагогов путем организации работы педагогического сообщества по определенным правилам и с помощью мероприятий, организованных для молодых педагогов городским методическим центром, профсоюзной организацией, университетами. Педагоги, осуществляющие образовательный процесс на всех ступенях образования, имеют возможность постоянно совершенствовать свои знания и навыки, пополняя багаж знаний новейшими документами и материалами.

Дошкольная ступень образования является самым ответственным и важным этапом на пути становления многих важнейших явлений в жизни ребенка. Именно в старшем дошкольном возрасте познавательные способности в своем развитии имеют максимально активную фазу и возможности для формирования субъективно новых, уникальных для каждого ребенка познавательных компетентностей. В своих исследованиях В.Д. Шадриков [2]

соотносит способности с психическими функциями, в его концепции представлены функциональные, операционные и мотивационные механизмы. Развитие способностей заключается в развитии этих механизмов. Познавательные способности наиболее активно развиваются в старшем дошкольном возрасте, затрагивая способности мышления, воображения, памяти, восприятия, внимания. Действуя в области развития познавательных способностей наиболее активно можно сформировать универсальные компетентности в старшем дошкольном возрасте [1].

В своем исследовании мы рассматриваем универсальные познавательные компетентности старших дошкольников как совокупность свойств личности детей старшего дошкольного возраста, включающих опыт, способности, знания, умения, навыки, субъектные качества, реализуемые в пределах ключевых компетенций, направленные на самостоятельные действия в области сферы познания.

Одним из актуальных вопросов формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста является реализация преемственности дошкольного и начального общего образования. Поскольку сформированность универсальных познавательных компетентностей позволяет в дальнейшем более успешно формировать универсальные учебные действия школьников на уровне начального общего образования. Должное внимание при формировании универсальных познавательных компетентностей обеспечивает наличие у дошкольников опыта, знаний, умений, навыков, позволяющих выстроить самообучающуюся систему, которая впоследствии позволит эффективно получать необходимую информацию, дальнейшие знания при реализации системно-деятельностного подхода.

Молодые педагоги, находясь в педагогическом сообществе, имеют возможность познакомиться не только с особенностями уровня образования, на котором они осуществляют свою деятельность, а также с вопросами реализации преемственности, но и с проблемами других уровней образования, не только общего образования, но и дополнительного и профессионального. Молодые педагоги имеют возможность делиться опытом на круглых столах, конференциях, семинарах, конкурсах, модерлируемых опытными педагогами. Так, например, конкурс «Молодые педагоги – московскому образованию» [3] позволяет молодым педагогам проявить свои таланты в самых различных номинациях, начиная от формирования социального партнерства школы и организаций города, заканчивая формированием карты роста молодого педагога в условиях современной системы образования. Направление работы с молодыми педагогами профсоюзной организации, например, в Юго-Восточном

Административном Округе содержит в себе многочисленные мероприятия, направленные как на развитие профессиональных компетенций молодых педагогов, так и на интеллектуальное и художественно-эстетическое совершенствование педагогических работников [4]. Ежегодно профсоюзной организацией проводится лагерь-семинар для молодых педагогов, состоящих в профсоюзной организации. Мероприятия лагеря-семинара традиционно проводятся на Черноморском побережье, с участием опытных педагогов, специалистов в области права, юриспруденции, вопросов безопасности, охраны труда, психологической службы. Из молодых педагогов формируются команды по территориальному признаку (по месту расположения образовательной организации, в которой работают педагоги), а также группы по уровням образования, в которых лежит сфера интересов педагогов. Основным принципом мероприятий лагеря является применение системно-деятельностного подхода, благодаря которому педагоги получают возможность максимально эффективно обмениваться информацией. Для организации трансляции опыта молодых педагогов организуют мастер-классы, которые молодые педагоги проводят для молодых педагогов, т.е. в итоге получается система, в которой совершенствуются методики, удобные для применения молодыми педагогами. Кроме выездного лагеря-семинара, можно отметить семинары на базе Центральных профсоюзных курсов, которые также позволяют организовать подготовку молодых педагогов.

Конкурсы, конференции, круглые столы, семинары предлагают не только городской методический центр и профсоюзная организация, а также центр педагогического мастерства, педагогические университеты и другие организации, подведомственные департаменту образования.

Таким образом, молодой педагог, реализующий образовательные программы на любом из уровней может совершенствоваться, расширять область своих компетенций, организовать социальное партнерство, расширять образовательные программы, а также транслировать собственный опыт образовательному сообществу, получая отзывы о результатах своей деятельности. Педагогу, реализующему программы уровня дошкольного образования, особенно важно быть в курсе современных тенденций образовательной системы, особенности психологического развития обучающихся как в дошкольном детстве, так и в подростковом возрасте, возможностей дополнительного образования, поскольку универсальные познавательные компетентности формируются на уровне дошкольного образования, для успешного обучения на остальных ступенях общего образования.

Литература

1. Сухова Е.И., Халикова К.К. Квест с заданиями ТРИЗ. Формирование универсальных познавательных компетентностей старших дошкольников//Дошкольное воспитание. - № 12. – 2017. – С. 20-24.
2. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Издательская корпорация "Логос", 1994. С. 320.
3. Сайт городского методического центра <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/molodym-spetsialistam/konkursy/molodye-pedagogi-moskovskomu-obrazovaniyu/polozhenie-konkursa-molodezhnykh-initsiativ-molodye-pedagogi-moskovskomu-obrazovaniyu-2018.html>
4. Сайт ТПО ЮВАО http://www.pron-m-uvao.ru/mol_pedagogi.html

*Агаджанян Д.К.,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: dina_1994007@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются различные понятия, связанные с понятием «коммуникативное развитие».

Ключевые слова: коммуникативное развитие, младший школьник, общение, межличностные отношения

Первые дни ребенка в школе – это дни его включения в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. В период младшего школьного возраста данное взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

В период адаптации к школе у первоклассников общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственно те эмоциональные отношения, которые преобладают над всеми другими.

В младшем школьном возрасте происходит зарождение отношений между детьми. Взаимоотношения в этот период играют важную роль в становлении личности ребенка, в формировании его коммуникативных навыков общения.

Межличностные отношения и коммуникативное развитие развиваются именно в младшем школьном возрасте. В этом возрасте дети общаются с теми, кто отзывается на их просьбы и пожелания, кто готов разделить их интересы, кто старается помочь им. Внимательность, доброта, уверенность в себе, самостоятельность и честность, все эти качества личности необходимы для возникновения взаимоотношений между детьми.

Главной задачей современной школы является воспитание культурной личности, которая способна к эффективному общению, творческой личности. Поэтому школа, прежде всего, обращает внимание на коммуникативное развитие ребенка.

Проблема общения детей между собой и с взрослыми занимает одно из важнейших мест в педагогике. В педагогическом процессе уделяется недостаточно времени коммуникативному развитию детей с учетом их индивидуального развития.

Основной задачей учителя является объединить своих учеников, сделать из класса дружный и сплоченный коллектив. Но прежде чем это сделать, учитель должен завоевать доверие и подружиться со своими учениками. Другая задача учителя - прививать ребенку чувство совести и чувство долга, в том числе, долга помощи своему однокласснику.

Дети могут находить себе друзей, как в классе, так и за его пределами. Выбрать друзей ребенок может самостоятельно, учитель лишь должен поддерживать ребенка в его выборе друга. Нельзя навязывать ребенку свое мнение, нельзя быть против их дружбы. Если дети хотят общаться и дружить, то они будут продолжать это делать до того момента, как только им не надоеет или их разлучат какие-то несхожие друг с другом интересы.

Дружеские отношения можно расценивать как форму близких личностно значимых отношений, в которых наиболее полно рассматривается возрастное своеобразие отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии. С появлением новых друзей у ребенка начинается новый этап формирования личности, развитие коммуникативных способностей. С приходом в школу, знакомясь с новыми людьми, сверстниками, ребенок начинает свое общение и сталкивается с определенными трудностями: взаимоотношение в обществе, сотрудничество в учебной деятельности, сложности коммуникации.

За коммуникативным развитием ребенка в школе следит учитель. Если ребенок не общается ни с кем в классе, учитель должен обратить на это внимание. Ребенок может быть слишком застенчив, стеснительным или не может найти общий язык со сверстниками. Учитель должен сформировать у ребенка навыки общения, чтобы малыш мог почувствовать себя защищенным со стороны учителя, а взрослый со своей стороны не должен указывать на недостатки ученика, на его скромность и застенчивость.

Прежде всего, учителю необходимо определить характер каждого ученика, выяснить, кто в классе имеет задатки лидера, а кто не любит идти на контакт. Отношения между людьми не только помогают понять самого себя и других людей, осознать причины своих поступков, разобраться в своих чувствах, но и формируют личность и определяют ее особенности. Важны как отношения ребенка со сверстниками, так и его положение в классе. То, как себя чувствует ребенок в классе, как он ощущает свое положение, во многом зависит от его общения со сверстниками.

Общение между детьми можно рассматривать как форму близких личностно значимых отношений, в которой наиболее полно рассматривается возрастное своеобразие отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии. С появлением новых друзей у ребенка начинается новый этап формирования личности.

Решающим фактором формирования коммуникативного развития является овладение ребенком учебной деятельностью. Межличностные отношения детей в школе - это очень важный процесс усвоения социального опыта, в который ребенок включается, приходя в школу.

Каждый ребенок, приходя в школу, хочет, чтобы его одноклассники дружили с ним и уважали его, но не у всех это получается. Дети со спокойным характером, дружелюбные, умеющие находить общий язык со сверстниками и с взрослыми, обладающие богатой фантазией более популярны для общения. Капризные, грубые, вспыльчивые, агрессивные дети не пользуются популярностью в классе.

Отношения детей изменяются при переходе из класса в класс. В начальной школе дети оценивают друг друга по внешним качествам. Учитель, также, смотрит на такие качества ребенка, как активное участие в деятельности класса в учебное и внеурочное время и хорошая успеваемость. А непривлекательными качествами для учителя является плохое поведение и учеба, неучастие во внеурочной деятельности, неряшливость и плаксивость.

Обмен информацией между участниками совместной деятельности является составляющей частью общения, которая может быть охарактеризована как коммуникативная сторона общения. Общаясь, люди передают друг другу ту или иную информацию. Также, при общении важно знать расположение одного человека к другому.

Коммуникация зародилась еще в античную эпоху софистами. Они выделили три весомых аспекта коммуникативности:

- рассмотрение взаимосвязи между людьми как воздействие на этих людей;
- коммуникативное общение одного человека с другим не является случайным;
- коммуникативное общение одного человека может быть небезопасно.

В таблице 1 представлено понятие «коммуникация» с точки зрения различных ученых.

Таблица 1

Трактовка определения «коммуникация» различных ученых

Автор определения	Определение
К. Черри	«Коммуникация – в широком значении социальная группировка индивидов с помощью языка или символов, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности» [Черри К. Человек и информация].
М.С. Каган	«Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной» [Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений].
В.П. Конецкая	«Коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам при помощи различных коммуникативных средств» [Конецкая В.П. Социология коммуникации].
Т. Шибутани	«Коммуникация – это обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой трудности» [Шибутани Т. Социальная психология].

Рассмотрев понятие «коммуникации» различных ученых, мы выявили, что коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи информации от одного индивида к другому. Под термином «коммуникация» подразумевается общение между людьми, отражающее степень их информированности в какой-либо области. Коммуникация как субъект – субъектное взаимодействие представляет собой сложнейшее социальное явление, которое рассматривается в психологии на теоретическом, экспериментальном и прикладном уровнях уже более века и все же остается недостаточно изученным феноменом. Значимость проблемы общения младших школьников можно объяснить тем, что именно оно позволяет обратиться исследователю к самому существенному – человеческому в человеке.

Коммуникативное развитие формирует мыслительные и психологические свойства, которые проявляются в процессе обучения, формирует речевые умения и навыки.

Коммуникативное развитие – это формирование общения, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию друг друга, умения вести диалог, слышать и слушать своего партнера, решать проблемы, созданные во время диалога.

Для эффективного коммуникативного развития необходимо предоставить ребенку полную свободу в выборе собеседников, для того, чтобы ребенку было комфортно в дальнейшем общаться с ними.

Общение между детьми – важное условие психического развития ребенка. Для каждого школьника его отношения с одноклассниками являются очень важным фактором личностного развития. С появлением общения, у ребенка начинают развиваться коммуникативные способности.

Коммуникативные умения – это личностные характеристики младшего школьника, проявляющиеся в процессе коммуникативного развития детей.

Коммуникативные способности - это умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность. Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. Образованные и культурные люди владеют более выраженными коммуникативными способностями, чем необразованные и малокультурные.

В структуру коммуникативных способностей входят способности понимать окружающих, быть понятным другим, положительно влиять на других, способность к самовыражению.

В статье нами были затронуты вопросы коммуникативного развития и младшего школьника и рассмотрены такие понятия, как общение, коммуникация, коммуникативные способности, из которых складывается общее представление о коммуникативном развитии.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М: Просвещение. 2006. - 289 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. - СПб.: Питер. 2007. - 159 с.
3. Кондакова А.М., Кузнецова А.А. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение. 2008. – 139 с.
4. Кукушин В.С. Педагогика / В.С. Кукушин. - М.: МарТ. 2005. - 592 с.
5. Мудрик А.В. Характеристика общения у младших школьников / А.В. Мудрик. - Краснодар, 2003. - 234 с.

6. Ходакова Н.П., Нильсен Т.А. ИКТ в образовательном учреждении / Н.П. Ходакова, Т.А. Нильсен. - Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 1. С. 84-88.

Садовник Л.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail:sadovnik258@yandex.ru

СОЦИОИГРОВОЙ СТИЛЬ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В детском саду игра - ведущая деятельность, а в начальной школе – учебная, но это совершенно не значит, что в школьной жизни нет места для игры. Использование социогривой технологии в обучении младших школьников положительно влияет на усваивание учебного материала. Применение игры в школьной практике напрямую связано с формированием коммуникативных навыков, направленных на поиск эффективных форм взаимоотношений между учителем и учащимися. Основные методы, правила и приемы, на которых базируется социогривая педагогика, имеют свои особенности и отвечают основному понятию социогривой методики — режиссуре урока, основной задачей которой является заинтересованность и увлечение всех учеников при выполнении различного рода учебных заданий.

Ключевые слова: социогривая технология, игра, мотивация, режиссура урока, мизансцена, группы ровесников, успешность, коммуникация, педагогическая деятельность.

Детство - беззаботная и счастливая пора. Детство очень быстро пролетает, оставляя в сердце самые яркие и важные воспоминания. Игровая деятельность - ведущая деятельность ребёнка дошкольного возраста. Игра реализует потребность ребенка в социальной компетенции, т.е. возникает потребность в освоении социальной позиции «Я и общество» через следующие отношения: взрослый-ребенок, взрослый-взрослый, ребёнок-ребёнок, ребёнок-взрослый.

Игровая деятельность очень важна для всестороннего развития ребенка: во-первых, происходит развитие воображения, мышления, во-вторых, формируется речь, в-третьих, развиваются социокommunikативные навыки, и наконец, игра подводит детей к самостоятельному поиску средств и поиску достижений. На мой взгляд, самое важное в игре - это эмоциональный подъем и ребенка и педагога. Здоровье учителя и ученика зависит от эмоционального и физического равновесия. Стресс, дистресс, отрицательные эмоции (страх, тревога,

самообвинение, гнев, обида, неуверенность в себе) а также «мысли об эмоциях» приводят сначала к функциональным, а затем и к соматическим нарушениям и заболеваниям.

Один из авторов социоигровой методики В. М. Букатов говорит: «У социоигровой педагогики хитрый стиль. Главное в нём – реанимация собственной интуиции. Социоигровой стиль заключается в том, чтобы сделать режиссуру занятия так, чтобы сердце радовалось и у себя, и у всех участников. Любую живую работу можно назвать работой в социоигровом стиле... »[3:с.323].

С поступлением ребенка в школу ведущей становится учебная деятельность. Переход от игровой деятельности к учебной становится переломным моментом в жизни ребенка. Поэтому новое положение ребенка в обществе определяется тем, что обучение для него становится обязательным. Как часто мы слышим от дошкольников их желание стать школьниками, как они хотят быстрее начать ходить в школу. И вот наступает первое сентября: первый учитель, долгожданная школьная парта, новые книжки, портфель с тетрадками, веселые звонки на урок, новые друзья и главное – никакого тихого часа. Первое время видишь ребенка радостного и довольного. Но проходит 3-4 недели и у ребенка появляется первое нежелание идти в школу. Почему?

Пропала новизна. На уроках нужно внимательно сидеть и слушать учителя, нельзя делать то, что хочется, нужно выполнять задания, делать домашнюю работу. Рутинная – разве так представлял себе дошкольник школьную жизнь?

Виноват ли младший школьник в своём разочаровании? Ведь он привык, что в саду постоянно были сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические и настольные игры, и никак не ждал постоянного сидения за партой. Именно поэтому так часто младшие школьники, дождавшись перемены, начинают носиться по коридору, сшибая друг друга. Очень важные слова сказал однажды В.А.Сухомлинский: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности»[9: с.133].

Формирование мотивации обучения в младшем школьном возрасте – актуальная проблема современного образования. Актуальность связана с тем, что у школьников не сформирована активная жизненная позиция, они не знают приемов самостоятельного приобретения знаний и навыков, а также познавательных интересов. Появились новые задачи обучения: 1) обучение – это исследование, которое должно стать личностно-ориентированным; 2) умение сотрудничать; 3) обучение должно помочь школьникам принять участие в общественной жизни: забота об окружающей среде, о ближнем.

Изучением эффективной учебной мотивации занимались многие отечественные, а также зарубежные ученые, психологи и классики педагогики

(Божович Л.И., Выготский Л.С., Маркова А.К., Эльконин Д.Б. и др.). Каким же образом учителю выстроить свою педагогическую деятельность, чтобы она стала эффективной?

Учебная деятельность для педагога и ученика должна быть мотивированным процессом: учитель должен стремиться интересно преподносить материал, а ученик – старательно усвоить программу. Осваивать образовательный процесс лучше всего через игру. Данный подход очень актуален в младшем школьном возрасте. Игра в этом возрасте положительно влияет на развитие эмоционального интеллекта, поэтому чуткому наставнику-педагогу необходимо знать, уметь и организовывать увлекательные и развивающие игры. Основной идеей социоигровой технологии является организация собственной деятельности детей – это та форма организации, в которой ребёнку интересно заниматься, и в которой он делает, слушает, смотрит, говорит. Социоигровая технология, возникшая на сопряжении премудростей театральной педагогики, детских фольклорных игр и замечательных идей известного психолога Е. Е. Шулешко, позволяет реализовать личностно-ориентированное обучение, ребёнок выступает здесь как субъект деятельности [5].

Одна из проблем, которая возникает в ходе урока при применении впервые социоигрового подхода, это отсутствие у детей владения договариваться и сотрудничать друг с другом. Чтобы развить эти качества, шулешкинская педагогика предлагает работать в малых группах и постоянно менять мизансцены. Группы создаются с помощью карточек, фишек, объединению по какому-то признаку (по росту, по цвету, по глазам и т.д.). Каждый ребенок получает возможность работать и взаимодействовать друг с другом в группах разного состава, что позволяет находить общий язык детям с различным уровнем общего развития. В ходе такой работы каждый учащийся оценивается своей командой, возрастает роль сверстников. Одобрение от одноклассников приобретает значимость у младших школьников, а состояние успешности мотивирует на дальнейшую деятельность.

Педагог может оформить в классе доску успешности, на которой каждый день или каждую неделю будут вывешиваться портреты успешных детей. Важно то, что этих детей определяет не педагог, а одноклассники.

Младшие школьники максимально положительно оценивают свою работу, ведь они потратили на нее много времени, вложили много сил, стараний, независимо от того, что они получили в результате. К работе своих сверстников они относятся чаще всего более предвзято, чем к своей. В связи с этим очень важно научить детей замечать в работах друг у друга что-то интересное, значимое. После окончания творческой работы можно собраться всем вместе и обсудить, кому какая работа нравится больше всего, при этом собственную -

называть нельзя. Так зарождается уважение друг к другу, дружба. Впоследствии уже без помощи педагога дети начинают друг друга оценивать и хвалить.

Учитывая, что социогровые задания - это способ освоения материала, задания выполняются в зависимости от этапа урока, настроения детей, от сложности учебной деятельности. Рассмотрим варианты проведения урока.

1. Тема урока «Виды транспорта» (1класс). Лучше всего начать тему с обсуждения, кто на чем добрался сегодня до школы. Можно применить игру «волшебная палочка»: ребята по очереди передают друг другу какой-то предмет и называют транспорт. Или игра «Пишущая машинка».

Все участники игры выполняют синхронно ряд движений: -хлопают перед собой в ладоши; -двумя руками хлопают по коленям (правая рука - по правой, левая - по левой); -выбрасывают вверх правую руку вправо, щёлкая при этом пальцами; - выбрасывать вверх левую руку влево, щёлкая при этом пальцами, и называя по очереди слова на тему «виды транспорта».

Дети меняются местами и начинается просмотр презентации на тему урока. Смена мизансцены: дети разбиваются на микрогруппы по 5-6 человек и изображают другим командам загаданный транспорт. Команды должны угадать –происходит элемент соревнования. В результате игры пробуждается интерес детей друг к другу, а также педагог может оценить усваиваемость темы. Заканчивается урок рефлексией. Например, с помощью игры «Это я!». Детям задаются вопросы, отвечая на них, ребята должны встать, поднять руку вверх и сказать «Это я!». Примерный перечень вопросов:

- Кто приехал сегодня в школу на автомобиле?
- Кто открыл для себя новый вид транспорта?
- Кто смог отгадать загаданные слова?
- Кто считает, что урок прошел интересно?
- Кто догадался, что урок на этом закончился?

2. Тема урока по чтению (2класс): А. Пушкин. Сказка о рыбаке и рыбке.

Класс делится на 4 команды по заранее подготовленным карточкам, на которых изображены следующие: золотая рыбка, старик, дед, автор. Договариваемся с детьми в начале урока о том, что если они услышат от учителя 2 хлопка, то нужно поднять руки вверх, если 3 хлопка - встать. В течении урока учитель в самые неожиданные моменты выполняет данное упражнение. Оно помогает активизировать детей и учит внимательности. После деления на команды можно устроить викторину на тему «Что мы знаем об А.С.Пушкине?» (тема предыдущего урока).

Каждая команда по очереди говорит факт из биографии, повторяться нельзя. Упражнение хорошо тем, что все участвуют и пока отвечает одна команда, у других трех есть время подумать над ответом. Дальше учитель переходит к выразительному чтению сказки.

Второй раз сказка читается детьми по командам: дети договариваются между собой, определяя последовательность озвучивания реплики. После прочтения дается задание выбрать посыльного от каждого стола, который подходит к столу учителя и вытягивает карточку, на которой изображено какое-то событие из сказки. Команда должна показать изображенный эпизод, остальные - отгадать. В ходе работы происходит обсуждение самой сказки. Пример вопросов для обсуждения:

- Где жили старик со старухой?
- Чем занимался старик?
- Что делала старуха?
- Сколько раз закидывал старик невод в море?
- Почему старик отпустил рыбку?
- Как отнеслась старуха к поступку старика?
- Кем становилась старуха с помощью золотой рыбки?
- Как она относилась к старику и слугам?
- Какой старик по характеру?
- Какая старуха?
- Какой представляете рыбку?
- Почему рыбка выполняла все просьбы старика?
- Как меняется море в ходе сказки?
- Как была наказана старуха за свою жадность?

В конце подводим итог: каждая команда рисует на листе грустный или радостный «смайл», в зависимости от того, понравился им урок или нет.

Очень важно принять во внимание то, что в эффективной педагогической деятельности используются 6 основных правил и условий:

1 правило: метод «работа в малых группах»;

2 правило: «смена лидерства». Работа в малых группах направлена на совместную, коллективную деятельность, в которой выбирается лидер, готовый ответить за всю группу. Причем лидера дети выбирают сами и он по их договоренности должен постоянно меняться;

3 правило: обучение должно быть скомбинировано с подвижной и неподвижной деятельностью, должна происходить частая смена мизансцен (обстановки), что даст возможность настроить детей на положительный учебный процесс. В течение урока дети не только сидят за партами, но и перемещаются по классу.

4 правило: эффективность урока увеличивается при использовании смены темпа и ритма. Благодаря этому правилу происходит слаженность и согласованность между ребятами. Смена темпа и ритма происходит с помощью ограничения по времени: с помощью песочных часов, хлопка, звона колокольчика или любой другой сигнал, обговоренный с детьми. В результате

дети понимают, что каждое задание имеет свое начало и конец, что приводит к большей собранности и ответственности.

5 правило: в социогровой методике используется интеграция всех видов деятельности. Благодаря ее применению достигается положительный результат в развитии коммуникативных навыков, эмоционально-волевых качеств, более интенсивно развивается способность к интеллектуальной деятельности, которая способствует речевому, познавательному, художественно-эстетическому, социальному, физическому развитию. Обучение происходит в игровой форме.

6 правило: в своей работе нужно ориентироваться на принцип полифонии: «За 133 зайцами погонишься, глядишь и наловишь с десяток».

В зависимости от того, как учитель подготовится к уроку, какие формы и методы работы выберет, на сколько успешно создаст адекватно яркую эмоциональную атмосферу, профессионально сможет организовать урок, зависит эффективная деятельность педагога и эффективное восприятие материала учеником. Остается надеяться на то, что учителя разгрузят от огромного количества бумажных отчетов, и тогда все силы педагог сможет направить на интересно структурированные конспекты уроков. Выбирая профессию учителя, стоит задуматься: готов ли ты пожертвовать своим временем, личной жизнью, но преподнести рабочую программу так, чтоб детям стало чрезвычайно интересно: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» (В.А.Сухомлинский) [9: с.36]. Не зря говорят, что профессия учителя - это призвание.

Литература

1. Букатов В.М. «Хрестоматия игровых приемов обучения». - «Первое сентября», 2002.
2. Ершова А. П., Букатов В. М. "Режиссура урока, общения и поведения учителя". – М., 2006.
3. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М., 2008.
4. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001
5. Шулешко Е.Е. «Понимание грамотности». О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Книга вторая. Метод обучения. Освоение детьми письма, чтения и счета в связи с занятиями по разным родам деятельности / под ред. А.Русакова. – СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», Агентство образовательного сотрудничества, 2011. – 416 с.

6. Бушуева М. В. Активные методы обучения // Международный Институт Развития «ЭкоПро», Образовательный портал «Мой университет» [Электронный ресурс] URL.: <http://www.moi-universitet.ru> (08.08.2016)

7. Шегаева А. В. Методы и приёмы работы в современной школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — 106 с.

Макеев Д.А.

Магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

mityusha_makeev@bk.ru

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В данной статье рассматривается проблема развития самостоятельной деятельности младших школьников путем выполнения заданий электронных образовательных ресурсов на уроках математики.

Ключевые слова: математика, ЭОР, самостоятельность, младшая школа, развитие, педагог, педагогика, образование.

In this article we consider the problem of the development of primary school students' independent activities by way of performing tasks of Given in electronic educational resources at the lessons of mathematics

Key words: mathematics, electronic educational resources, independence, primary school, development, educator, pedagogy, education

Вопрос о развитии самостоятельной деятельности младших школьников относится к числу наиболее актуальных проблем в современной педагогической науке и практике. Реализация развития самостоятельной деятельности младших школьников в обучении имеет определенное значение, так как обучение носит деятельностный характер и от его напрямую зависит развитие самостоятельности младших школьников.

Обучение — это вид учебной деятельности, в которой элементы знаний и умений передаются педагогом до нужного уровня, составляющего цель обучения.

Новые стандарты современной школы направлены на развитие навыков самостоятельной деятельности и коллективной работы, формирование личности ребенка, раскрытие его талантов.

Поэтому, актуальной становится проблема развития самостоятельной

деятельности младших школьников на уроках математики, путем выполнения заданий на основе электронных образовательных стандартов.

Одним из основных предметов в программе начальной школы является математика, так как этот предмет является эффективным средством развития мышления младших школьников.

Уроки математики проводятся на протяжении всего периода обучения в начальной школе, так как: при выполнении различных работ по математике осуществляется полное, углубленное, качественное изучение данного предмета. Математика развивает:

- творческие возможности ребенка (в ходе изучения математики ученики знакомятся с методичной работой, которая включена в творческий процесс);
- мышление ребенка;
- математика учит находить нестандартные выходы из конкретных ситуаций (умение сопоставлять факты, находить нестандартное применение знакомым формулам как на уроках, так и в повседневной жизни)

Ввиду постоянного прогресса в процессе передачи знаний от учителя к обучающемуся хочется отметить широкое использование электронных образовательных ресурсов в процессе получения и усвоения знаний младшими школьниками.

Проанализировав труды отечественных психологов Жмуровой В.А., Головиной С.Ю., мы можем рассматривать самостоятельную деятельность как качество личности учащегося, которое проявляется в умении контролировать процесс учебной деятельности, в умении прогнозировать и планировать ее результаты, в возможности вносить коррективы, в действие после его завершения, на основе учета характера и оценки сделанных ошибок, а также в умении адекватно оценивать результаты учебной деятельности.

Примеры различных определений самостоятельной деятельности:

«Самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.» [1, с 84]

«Термин «самостоятельность» определяется как «независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность» [2, с. 113]

Актуальность использования электронных образовательных ресурсов обуславливается развитием электронных технологий как в повседневной жизни, так и на уроках в школе.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – это обобщённое определение, которое объединяет средства обучения, разработанные и используемые на базе компьютерных технологий. Контент электронного

образовательного ресурса, который прошел редакционно-издательскую обработку, и который имеет выходные сведения и предназначенный для распространения в неизменном виде, является электронным изданием (ГОСТ 7.60-2003). Контент электронного образовательного ресурса может быть представлен в виде:

- учебного наглядного пособия;
- учебно-методического пособия;
- учебного пособия;
- учебника;
- практикума;
- самоучителя.

В начальной школе на уроках математики могут быть использованы все вышеперечисленные виды электронных образовательных стандартов.

На данный момент многие учебные пособия могут транслироваться на интерактивную доску с возможностью выполнения заданий, примеров, задач и т.д., например, дидактические материалы, учебники, практикумы и т.д.

Возможность преподносить информацию младшим школьникам путем транслирования заданий на интерактивную доску, существенно увеличивает процесс вовлечения учеников в выполнение заданий. Задания могут быть выполнены, как одним учеником, так коллективно всем классом.

Резюмируя все выше сказанное, электронные образовательные ресурсы сейчас являются одним из самых востребованных и актуальных средств преподавания в начальной школе. В связи, с принципом наглядности, который реализован в ЭОР ученики начальных классов имеют возможность получать информацию для выполнения практических заданий и усвоения знаний, что способствует развитию навыков самостоятельной деятельности. При сознательном усвоении математических знаний обучающиеся пользуются основными операциями мышления в доступном для них виде: синтезом, анализом, конкретизацией, абстрагированием, обобщением, сравнением; обучающиеся делают индуктивные выводы, проводят, дедуктивные рассуждения. Сознательное усвоение обучающимися математических знаний развивает математическое мышление, способствующее развитию самостоятельной деятельности младших школьников.

Литература

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск.: Харвест. 1998
2. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. - М., 2012
3. Ходакова Н.П. Электронные образовательные ресурсы. Актуальные проблемы современной науки 2013. №4 (72) с. 67-68

4. Ходакова Н.П. Роль информационных технологий в организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения. Психолого-педагогический журнал Гаудеамус 2013. №2 (22) с 36-38

Милина И.Г.

ГБОУ Школа №1028

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

milina.i@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются особенности формирования учебной мотивации у младших школьников в соответствии с ФГОС НО.

Ключевые слова: учебная мотивация, начальная школа

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем современной начальной школы является формирование учебной мотивации у младших школьников. В соответствии с ФГОС НО среди требований к результатам обучающихся являются способность к саморазвитию и познанию, личной мотивации к обучению. Начальная школа – серьезный путь по освоению учебной деятельности, за который необходимо сформировать мотивационную сферу младших школьников. От того, насколько успешно была заложена способность к становлению учебной мотивации ребенка в начальной школе, зависят его дальнейшие этапы развития в средней и старшей школах, где учащиеся готовы ставить перед собой самостоятельные цели. Каковы же особенности учебной мотивации младших школьников?

Огромный вклад в изучение мотивационной сферы личности внесла Л.И. Божович, занимаясь исследованием учебной деятельности школьников, являющейся для них ведущей. «Мотив, согласно концепции Л.И. Божович, - то, ради чего осуществляется деятельность, в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена, то есть мотивом называется все то, что побуждает активность ребенка – и отметка, и игрушка, и интерес, и стремление к одобрению, и принятое ребенком решение, и чувство долга» [2, с. 18]. Таким образом, благодаря экспериментальным исследованиям Л.И. Божович и ее сотрудников, было сделано важное открытие в мотивационной сфере ребенка.

А.А. Крылов в своем учебнике по психологии рассматривает учебную мотивацию фактором регуляции активности человека: «Итак, под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением

определенной потребности» [3, с.485]. Далее он пишет: «Очевидным является чрезвычайно большое влияние силы учебной мотивации и ее структуры на успешность учебной деятельности» [3, с.485]. А.А. Крылов делит мотивы не только на внутренние и внешние, но и на положительные и отрицательные: «Если ... удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения, то говорят о внутренней мотивации. Если же значимость имеют другие потребности ..., то говорят о внешних мотивах», которые, в свою очередь, «...могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания и защиты)» [3, с.485].

И.П. Подласый в своей книге под мотивацией понимает «...общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования, правил поведения». [5, с.7]. Он считает, что именно сами педагоги и учащиеся совместно управляют мотивациями обучения и учения, соответственно. Говоря о школьниках, он подчеркивает именно их внутреннюю мотивацию, которая основывается на мотивах, оказывающих воздействие на личность учащихся, заставляя совершать определенные шаги. К внешним мотивам учения следует отнести мотивы, исходящие от педагогов, родителей и общества в целом, которые в разной форме воздействуют на школьников (требуя, подсказывая, принуждая). Чаще всего они встречают сопротивление личности учащегося, а ведь «необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается внутренним побудительным силам» [5, с.10].

Далее И.П. Подласый подмечает: «Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес - реальная причина действий... Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания» [5, с.13].

А ведь первый интерес к учебе связан и с педагогом. Ведь, если дети уважают своего учителя, то и учатся у него с интересом.

Вот и А.К. Маркова считает: «Главной задачей учителя является воспитание мотивации учения» [4, с.2]. Учителю важно не упустить тот момент, когда младший школьник только поступает в начальную школу. Все новое и незнакомое в школе может заинтересовать ученика, главное, чтобы педагог вовремя это заметил. Психолог считает, что от смысла учения в школе зависят его мотивы учения, где «мотив учения, - по мнению А.К. Марковой, - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности» [4, с.6]. А мотивы А.К. Маркова делила на познавательные и социальные и считала, что «...одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс в ходе учения, других – отношения с другими людьми в ходе учения» [4, с.6].

Также А.К. Маркова, говоря об особенностях мотивации, выделяет положительные и отрицательные стороны учебной мотивации учащихся, а также ее динамику в течение всего периода обучения в начальной школе.

Положительное отношение младшего школьника к процессу учебной деятельности формируется на его любознательности, интересах к школе. Но бывает также, что интересы младших школьников не настолько устойчивы, чтобы подпитывать его учебную деятельность. Учителю в этих случаях важно не пропустить его внимание, вовремя заметить и устранить вызывающие это причины. Важно также научить младшего школьника преодолевать трудности, которые могут появиться у него в процессе обучения. И А.К. Маркова обобщает: «Младший школьный возраст – это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста» [4, с.73].

Всем нам известно, что младшие школьники большое значение придают отметке, но не все дети понимают ее роль. Иногда они вообще не могут установить связь между отметкой и знаниями. Тем не менее оценки и отметки присутствуют в учебном процессе и являются мощным мотивом учебной деятельности младших школьников. Мотиву отметки учитель должен уделять существенное внимание, так как оценка несет в себе большое значение для самого ребенка при воспитании его личности. Иногда отметка в школе оказывает такое сильное воздействие, что может повлиять на судьбу ребенка в будущем. Поэтому учитель с помощью оценок должен развивать личность детей и делать это правильно.

Рассматривая мотивацию младших школьников в процессе обучения, Ш.А. Амонашвили отмечает: «Было бы наивно полагать, что 6-7-летний ребенок, идя в школу, горит желанием учиться и что это желание сохранится и даже будет усиливаться в течение длительного времени обучения» [1, с.190-191]. Его учебная и познавательная задача зависит от условий, в которых учащийся будет их принимать, побуждая мотивами. Ш.А. Амонашвили заключает: «Таким образом, мотив не просто возбудитель деятельности, но и регулятор ее интенсивности» [1, с.197].

Учебно-познавательная деятельность отличается от игровой тем, что игру ребенок в любой момент может прекратить (кстати, он в ней свободен в выборе), а познавательная деятельность предлагает строгую систему знаний. И она, «...построенная взрослыми с учетом многих факторов, в том числе возможностей развивающейся познавательной деятельности школьника, не может полностью учитывать его стремления к свободному выбору объекта познания и вида деятельности» [1, с.198]. В связи с этим Ш.А. Амонашвили выступает за безотметочное обучение в течение всего начального обучения, ведь «...раз появившись на свет, отметке суждено играть важную роль не только в

учебной деятельности ребенка, но и в его жизни» [1, с.28]. Учитель должен так наладить свое взаимодействие с ребенком так, чтобы направить его познавательную активность в естественное русло, не прибегая к принуждению. А младший школьник не должен испытывать такой рычаг давления, как отметка, а должен смотреть на результаты своей деятельности критически, чтобы самостоятельно оценивать свои силы и видеть, над чем ему еще предстоит поработать. В этом и состоит, по мнению Ш.А. Амонашвили, содержательная оценка учебной деятельности детей учителем.

Особенности учебной деятельности младшего школьника в непосредственной связи с его мотивационной сферой, которую необходимо развивать в начальной школе. Педагогу важно грамотно сопровождать и организовывать весь образовательный процесс этого базового этапа и учитывать важные аспекты при формировании учебной мотивации при взаимодействии учителя и ребенка: игру, интерес, отметки.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 книгах. Книга 4. Об оценках. // Издательство: Амрита, 2015.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр.психол.тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос.акад.образования, Моск.психол.-соц.ин-т.- 3-е изд.- М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.
3. Крылов А.А. «Психология: учебник (2-е издание)» // Издательство Проспект, 2005.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М., Просвещение, 1993.
5. Подласый И.П. Педагогика. В 2т. Т.2 Практическая педагогика. В 2 кн. Кн. 2: учебник для академического бакалавриата / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017.

Ткачук О.А.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ» ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ОТ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается определение нравственного воспитания с позиций разных дисциплин; проводится исторический анализ становления современной поликультурной среды в России.

Ретроспективный анализ становления и развития нравственного воспитания показывает, что данная категория имеет как светский, так и религиозный аспект, иными словами есть традиция светского нравственного воспитания, и есть – религиозного: духовно-нравственное воспитание. Как показывает время, эти две традиции развивались и действовали по-разному в зависимости от исторического периода. В Советском Союзе – нравственное воспитание было исключительно светским, в настоящее время данное понятие включает в себя духовный аспект, называясь духовно-нравственным.

Проблема нравственного воспитания носит междисциплинарный характер, так как относится к основным проблемам и философии, и теологии, и культурологии, и психологии, и педагогики. Во всех этих пяти сферах данное понятие трактуется по-разному.

С философской точки зрения, по мнению А.А. Гусейнова, нравственность является высшей целью, своего рода целью целей, которая делает возможным существование всех прочих целей и находится в основании самой человеческой деятельности. Таким образом, нравственность можно назвать идеалом – критерием оценки человеческого поведения. К нравственности нельзя применить правило «цель оправдывает средства», так как нравственность не средство, а добродетель [2].

Теология (религиозный аспект): Безрукова В.С. в словаре «Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)» отмечает, что нравственное воспитание включает в себя нравственное просвещение, нравственную деятельность и воспитание веры в Создателя. В результате этого происходит становление нравственно устойчивой личности. В душе деятельного высоконравственного человека не остается места для ненависти, злобы, вражды, зависти, тщеславия и т.д. [5].

Психологический аспект: Человек может влиять на собственное нравственное развитие через самосовершенствование и самовоспитание, а также развитие своих собственных поступков и поведения, складывающихся и образующих нравственные черты характера. Аристотель говорил: «Каковы поступки, таковы и нравственные качества человека» [1]. Посредством личного примера можно оказывать влияние на других людей. А. Швейцер писал: «Моральное воспитание начинается там, где перестают пользоваться словами» [2].

Словарь по педагогической психологии М.В. Гамезо, определяет нравственное воспитание как воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека [6].

Культурологический аспект. Более узким значением термина «нравственное воспитание» является обучение нормам общественного поведения, принятым в данной культурной среде: от поведения за обеденным

столом до религиозных ритуалов. Нравственные предписания приучают человека критически смотреть на себя со стороны и вырабатывать уважение к себе и окружающим. Придавая большое значение этике, нельзя недооценивать роль этикета: хорошие манеры, приличное, достойное поведение – всё то, что именуется культурой поведения, является вместе с тем необходимой составляющей нравственности [2].

Педагогический аспект. «Нравственное воспитание», в словаре-справочнике Е.И. Суховой и Н.Ю. Зубенко, трактуется как: 1. целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих общественной морали; 2. одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе [7].

Нравственное воспитание в *дошкольной педагогике* определяется как целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества [3]. Постепенно овладевая с течением времени принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения, ребенок присваивает, т.е. делает принадлежащими себе способы и формы взаимодействия с окружающими людьми, с природой. Дошкольная педагогика определяет нравственное воспитание как результат появления и утверждения в личности ребенка определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих [3].

Нравственное воспитание в поликультурной среде использует все пять перечисленных аспектов, находясь на стыке нескольких дисциплин (философии, теологии, психологии, культурологии и педагогики).

Интересно проанализировать изменения поликультурной среды в недавний исторический период нашей страны: в период существования Советского Союза и в постсоветский период — после разрушения СССР в 1991 году.

С 20-х гг. XX в. в Советском Союзе была провозглашена единая общность – советский народ. В центральной России, в Москве, во многих других областях страны школы и детские сады были социально и культурно однородными. Большинство детей составляли русские, представители других национальностей были в меньшинстве. В детских коллективах (в группах детского сада, в школьных классах) было не более 10% этнически не русских детей. При этом практически каждый из них считал себя русским. Таким образом, можно говорить, что общественная среда в советский период в целом была монокультурной. Поликультурная среда в этот период в основном была на Кавказе; например, в Дагестане насчитывалось более чем 121 национальность

[4]. Несмотря на сложный этнический состав, даже там население относилось к единой общности – советский народ, что позволяло объединить людей разных этносов посредством наднациональной идентичности.

Основой нравственного воспитания в советский период было военно-патриотическое: чтить подвиг советского народа в годы Великой Отечественной войны, уважать людей труда, почитать старших. Интересы коллектива были выше интересов отдельного человека. Идеология воспитания была направлена на объединение всех наций и народностей, проживающих в СССР едиными целями, основанными на культурно-исторических традициях, сложившихся на территории российского государства, поддерживающими не только мирное сосуществование проживающих территории Советского союза народов, но и учитывающее культурное своеобразие, этапы развития каждого этноса и национальности.

После распада СССР в 1991 г. сложившаяся национальная идентичность «советский народ» была разрушена. Разрыв многих экономических связей между бывшими советскими республиками, закрытие предприятий, экономический упадок многих отраслей экономики стали причиной миграции широких слоев населения в поисках заработка.

На примере Москвы последствия миграции особенно заметны. В настоящее время в столице Российской Федерации число представителей других национальностей, для которых русский язык не является родным, достигает 30%. В московских школах и детских садах этнический состав групп, классов и даже педагогических коллективов соответственно такой же. В результате утраченной общности «советский народ» и массовой миграции большинство людей перестали идентифицировать себя как русские, и в большинстве районов страны сложилась поликультурная общественная среда проживания людей, говорящих на разных языках, но понимающих, что для того, чтобы реализовать себя и свои, в т.ч. экономические потребности, люди должны научиться говорить на языке и принимать культуру того народа, который составляет государство образующую нацию, т.е. говорить на русском языке и принимать культуру русского народа.

Такие глобальные процессы в стране не могли не отразиться на сложившейся за многие годы системы ценностей и нравственном воспитании подрастающего поколения. Потребительские интересы отдельной личности стали ставиться выше интересов коллектива. Так как изменилась государственная идеология, изменилось и отношение к религиозному воспитанию, что позволило включить его как часть в содержание отдельных аспектов нравственного воспитания. В складывающейся в 90-е годы XX в. новой системе ценностей, изменений ценностных ориентиров у взрослой части населения, и как результат, смещение приоритетов нравственных и культурных ценностей у молодежи, формирующейся в Москве неоднозначной

поликультурной общественной среде, отсутствие единой идеологии, повысилась вероятность возникновения межэтнических конфликтов на культурной, и особенно на конфессиональной почве. В таких условиях акцент на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи стал особенно актуален. В связи с этим системе образования необходимо было решать следующие задачи нравственного воспитания:

- формирование начал патриотизма и гражданственности;
- формирование гуманного отношения к людям и окружающей природе;
- формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа;
- уважение к своей нации и понимание своих национальных особенностей;
- формирование чувства собственного достоинства, как представителя своего народа и уважения к представителям других национальностей;
- формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений и эмпатийных чувств (сочувствия, сопереживания, коммуникативных способностей (дружелюбие в общении с окружающими, взаимопонимание и искренность, уважение к личности, эмоциональный контакт);
- воспитание уважительного отношения к труду.

Таким образом, результативность работы по нравственному воспитанию детей/молодежи во многом зависит от мировоззренческой составляющей взрослого/педагога, его личностных особенностей, профессиональной и педагогической компетентности, способности отмечать и опираться в своей деятельности на все богатство культур различных этносов, применять на практике опыт и традиции народной педагогики в нравственном воспитании ребят, чтобы научить их дружить, уважать друг друга и почитать старших. Только опираясь на исторический опыт совместного проживания во взаимопонимании и поддержке наших народов взрослые/педагоги смогут общими усилиями научить ребят с уважением относиться к людям разных национальностей.

Литература

1. Аристотель Сочинения: В 4-х т. — М.: АН СССР, Институт философии, 1975. -240с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 171
3. Козлова, С.А., Куликова Т.А., Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 416 с.

4. Национальности Дагестана: особенности, список и интересные факты URL: <https://www.syl.ru/article/326178/natsionalnosti-dagestana-osobennosti-spisok-i-interesnyie-faktyi> (дата обращения: 17.12.2017)
5. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога).— Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000. – 937с.
6. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: словарь / Ред. М.В. Гамезо. — М.: Педагог. о-во России, 2001. — 128 с.
7. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Экон-информ, 2012. – 309 с.

Лобанова Ю.А.,

ГБОУ «Школа №1900»

дошкольное отделение «Светлячок»

kostina1986.lobanova@yandex.ru

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия педагогов и семьи в дошкольной образовательной организации. Выделяются формы взаимодействия педагогов с семьями воспитанников. Рассказывается о важности вовлечения родителей в единое пространство детского развития.

Ключевые слова: формы взаимодействия, сотрудничество, семья, воспитание, воспитательно-образовательная деятельность.

Проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи не нова. В современных исследованиях подтверждается необходимость взаимодействия ДОО и родителей, взаимообогащающего, взаимодополняющего влияния общественного и семейного воспитания. В связи с этим многие авторы (Л.В. Байбородова, А.В. Дронь, О.Л. Данилюк, Н.А. Кочетова, И.А. Жёлтикова, М.А. Тверетина и другие) сходятся во мнении, что совместное участие, взаимодействие данных двух институтов в воспитании и обучении дошкольников является целесообразным.

В настоящее время вопросы сотрудничества семейного и общественного воспитания представляют актуальность и выдвигаются на первый план. Однако единый подход и методические разработки по организации такого взаимодействия отсутствуют.

В педагогике уже давно доказана эффективность совместной деятельности между родителями и детьми для укрепления и развития эмоциональных

отношений. Понимая, что воспитание – это не сумма мероприятий, а мудрое общение, педагогический процесс в дошкольной организации (ДО) должен быть построен таким образом, чтобы родители не превращались в сторонних наблюдателей, а были активными участниками образовательного процесса. Воспитательным системам ДО и семьи присуще много общего, но между ними имеются и существенные, даже принципиальные различия. Сближает их сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями её существования. В то же время цели, содержание, построение взаимодействия между субъектами воспитательного процесса на уровне «взрослый – ребёнок» в семье и дошкольной организации обладают своей спецификой [2, с. 56].

В системе сотрудничества ДОО и семьи важны единые требования к содержанию и задачам воспитательно-образовательной деятельности педагогов и семьи, а также преемственность в технологиях и содержании педагогического просвещения родителей с целью эффективной социализации личности ребенка в условиях ДО и семьи.

Педагогам важно создать необходимые условия педагогической интеграции ДОО и семьи, для чего следует выработать и принять единые требования, предъявляемые к ребенку дома и в дошкольной организации; согласовать требования с педагогическими установками родителей; определить общий подход к решению проблем развития; обобщить и согласовать педагогические методы и приемы на основе изучения опыта семейного воспитания и передачи родителям информации о современных технологиях образовательного процесса [1, с. 18].

Основу подходов к пониманию семьи и условий семейного воспитания составляет понимание структуры семейных взаимоотношений и уровень педагогической культуры родителей. Под воздействием педагогов родителям важно осознать необходимость повышения педагогических знаний, обмена опытом обучения и воспитания детей. Главное средство в организации взаимодействия ДОО и семьи заключается в отказе от формализма в организации данной деятельности. Педагогам и родителям необходимо стремиться к диалогу, учитывать социальный запрос (интересы, нужды и потребности родителей в вопросах развития и воспитания детей), организовать «открытость» дошкольной организации для родителей.

Вовлечение родителей в единое пространство детского развития осуществляется путем совместной работы в организованной деятельности дошкольников. Как правило, способы взаимодействия между педагогами и семьей заключаются в проведении традиционных родительских собраний, семинаров и практикумов. На сегодняшний день все чаще используются и творческие подходы, такие как совместные виды детской деятельности с

участием родителей, родительские клубы, родительские гостиные, Дни открытых дверей, устные журналы, праздничные акции, оздоровительно-физкультурные мероприятия, познавательные экскурсии, интеллектуальные игры.

Организация в ДОО совместных мероприятий с родителями улучшает психологический климат семьи и дошкольной организации, что способствует объединению ДОО и семьи, созданию единой среды развития ребенка. Для родителей такие совместные мероприятия – это возможность ближе познакомиться друг с другом, обменяться опытом, лучше узнать собственных детей, а также научиться взаимодействию и сотворчеству.

Родительские собрания представляют собой самую распространенную форму взаимодействия, которая востребована как педагогическим коллективом, так и родителями, в связи с тем, что она позволяет решать целый комплекс педагогических задач.

Досуговые формы организации общения (викторина, конкурс) способствуют созданию теплых неформальных отношений между детьми, родителями и воспитателями. В непринужденной форме общения, обсуждении актуальных проблем воспитания, учете пожеланий родителей, использовании методов их активизации формируется адекватная родительская позиция. Такое эффективное взаимодействие позволяет родителям приобрести опыт педагогической диагностики и развивающего сотрудничества, как со своим ребенком, так и с детским коллективом в целом.

Хорошие результаты дает организация проектной деятельности в ДОО. Как правило, любой проект вне зависимости от его масштаба включает в себя блок работы с семьей. К данной форме взаимодействия относятся выставки, конкурсы, оформление стендов и многое другое. При комплексном подходе родители становятся самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в воспитательной работе.

Организованное сотрудничество дает импульс к построению взаимодействия с семьей на новой основе, которая позволяет установить эффективное и целенаправленное взаимодействие ДОО и родителей. Данная основа базируется не только на совместном участии в воспитании ребенка, но и на осознании общих целей, формировании доверительных отношений и стремлении к взаимопониманию. В результате такой работы, использовании различных форм и методов общения с родителями, повышается как психолого-педагогическая грамотность родителей, так и культура межличностного взаимодействия детей в группе.

В настоящее время работа по организации активного взаимодействия ДОО с родителями динамично развивается. И если еще несколько лет назад привлечь родителей к работе дошкольной организации было довольно проблематично, то

на сегодняшний день происходят кардинальные изменения: родители становятся намного инициативнее, они часто сами предлагают новые формы общения; изменяются и формы общения воспитателей с родителями. Новая философия взаимодействия ДОО с родителями успешно осуществляется, приводит к партнерским отношениям и положительно сказывается на воспитании самого юного поколения россиян [3, с. 80].

Таким образом, следует подчеркнуть, что именно в дошкольной образовательной организации закладываются основы сотрудничества родителей и педагогов, которые в дальнейшем перерастают во взаимодействие родителей и педагогов, детей и общества. Поэтому своевременное выявление и решение проблем во взаимодействии ДОО с семьей способствуют согласованию представлений родителей и педагогов о задачах развития, воспитания и обучения детей. Содержание работы педагогов с родителями реализуется через создание развивающей среды и активных форм общения детей и взрослых, обеспечивающих единые подходы к развитию ребенка в семье и в ДОО. Главное в этой работе – это донести до родителей понимание особенностей детей и практические умения взаимодействия с ними. Использование традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия ДОО и родителей в образовательном комплексе обуславливает реальное участие родителей в воспитательно-образовательной деятельности ДОО с учетом их предпочтений и интересов.

Литература

1. Байбородова, Л.В. Взаимодействие ДОО с семьей: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2013. – 75 с.
2. Взаимодействие семьи и ДОО: программы развития детско-родительских отношений; совместная деятельность педагогов, родителей и детей / авт.-сост. Н.А. Кочетова, И.А. Жёлтикова, М.А. Тверетина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 218 с.
3. Дронь, А.В. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников / А.В. Дронь, О.Л. Данилюк. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 96 с.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Поставнева И.В.

к.псих.н, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e—mail: PostavnevaIV@mgpu.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье представлены возможности образовательной программы магистерской подготовки «Педагог-исследователь (методист)». Представлены теоретические основания индивидуализации и дифференциации психолого-педагогического сопровождения студентов. Делается вывод о перспективах психолого-педагогического сопровождения в реализации инновационных образовательных программ.

Possibilities of the educational program of master preparation «The teacher-researcher (methodologist)» are presented in article. The theoretical bases of individualization and differentiation of psychology and pedagogical support of students are presented. The conclusion about the prospects of psychology and pedagogical maintenance in implementation of innovative educational programs is drawn.

Key words: individualization, differentiation, psycho-pedagogical support, tutorskoe support, individual educational route.

Образовательная программа магистерской подготовки «Педагог-исследователь (методист)» разработана на основе принципов определения видов деятельности на основе анализа профессиональных стандартов, компетентностного подхода, проектирования программы от образовательного результата, модульного принципа проектирования, вариативности как основания индивидуализации и дифференциации образовательных маршрутов обучающихся.

В ходе апробации были определены возможности инновационной образовательной программы – реализация программы в режиме Онлайн, использование ресурсов сетевого взаимодействия, формирование учебных групп на основе исходного уровня подготовки, построение индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ООП, создание условий для овладения исследовательскими компетенциями в сфере образования, формирование опыта участия в коллективных исследованиях.

Однако вместе с возможностями варьирования освоения магистерской образовательной программы актуализировались вопросы организации образовательного процесса в соответствии с образовательными потребностями студентов различных категорий.

Поскольку магистерская подготовка по направлению подготовки «Педагогическое образование» востребована гражданами, различающимися не только по базовому образованию, но и по возможностям здоровья, то в процессе реализации магистерской программы «Педагог-исследователь (методист)» возникла потребность в организации психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов, принявших участие в апробации.

Базовое образование, возможности здоровья обучающихся и особые жизненные обстоятельства, а также характер их профессиональной занятости эмпирически определены нами в качестве основания дифференциации психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов.

Теоретической основой построения системы работы стала отечественная традиция индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [1, 6, 7, 9].

В отечественной педагогике и педагогической психологии проблема индивидуализации обучения, как правило, рассматривается в тесной связи с дифференциацией. Следует отметить, что как в теории, так и на практике четко разграничить эти педагогические явления затруднительно. В настоящее время дифференциация обучения рассматривается в современной педагогике и педагогической психологии как основной способ смягчения негативных последствий так называемого «школьного конвейера» [6]. Подобная интерпретация дифференциации вытекает из доминирования на протяжении практически всего XX века унифицированного содержания и групповых форм организации учебной деятельности, что и предопределило больший интерес педагогики и психологии к проблеме дифференциации по сравнению с индивидуализацией. В специальной психолого-педагогической литературе достаточно широко представлены работы, посвященные видам, формам, уровням дифференциации обучения [6, 7].

Сегодня в педагогике и педагогической психологии сложилось определенное представление об индивидуализации обучения, методах и методических приемах обучения, ориентированных на индивидуально-психологические особенности обучающихся. Индивидуализация обучения – это такая организация образовательного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого участника образовательного процесса [5, с. 359].

Перспективным подходом к реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе, на наш взгляд, является психодидактический подход [1, 2, 6]. Психодидактический подход к современным проблемам образования В.И.Панов рассматривает в тесной связи с переходом от «знаниевой» и адаптивно-дисциплинарной парадигмы обучения и воспитания к компетентностной и личностно ориентированной парадигмам, обеспечивающим развивающий и опережающий характер обучения, развития и социализации обучающихся; «...изменение целей обучения должно происходить в направлении от достижения обученности, соответствующей образовательному стандарту, к созданию условий для социализации и индивидуализации учащихся, т. е. овладения ими социокультурными нормами профессиональной и коммуникативной деятельности и полифункциональностью их применения в соответствии с возрастными, индивидуальными и социальными требованиями социализации» [2, с. 2]. Идея приоритета развития личности по отношению к нормативному усвоению образовательной программы отражена в содержании учебных дисциплин и программах модулей, практик образовательной программы.

Опыт реализации индивидуализации образовательного процесса в вузе показал, что наряду с готовностью инфраструктуры образовательной организации и соответствующего организационного и методического обеспечения обязательным условием является психолого-педагогическая готовность участников образовательного процесса: личностные установки профессорско-преподавательского состава и администраторов образовательного процесса, а также их педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. В основе такой педагогической философии лежит убежденность в личностном достоинстве каждого человека, в признании за каждой личностью права на выбор и ответственность за его последствия, права на радости учения как творчества [3, 4]. Таким образом, индивидуализация в современном образовании в значительной мере определяется процессами межличностного познания, способностью выбирать эффективный способ межличностного взаимодействия с обучающимся как субъектом учения.

В настоящее время проблема индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания трансформировалась в практическую, весьма сложную задачу. Решению комплекса задач по созданию условий индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной работы с обучающимися будет способствовать методология психолого-педагогического сопровождения.

Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия «субъектом развития» оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5]. Под субъектом развития понимается как

развивающийся человек, так и развивающаяся образовательная система. Ситуации жизненного выбора трактуются как множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Представим основные характеристики индивидуализации и дифференциации психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов при освоении образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование». Структура процесса сопровождения включает в себя субъект сопровождения (кто сопровождает); сопровождаемый субъект, его деятельность и развитие (кого и на каком пути сопровождают); пространство сопровождения (в каких условиях осуществляется сопровождение).

Нормативным основанием деятельности по сопровождению студентов-магистрантов при освоении образовательной программы является Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 п 28-51-513/16 «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

При построении авторской модели индивидуализации и дифференциации психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов мы ориентировались на базовые принципы методологии сопровождения: рекомендательный характер предложений сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого – «на стороне обучающегося»; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) к сопровождению [3].

Нами был определен спектр приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов на этапе апробации: адаптации к новым условиям обучения; содействие в профессиональном самоопределении (*профессионально-ориентированный НИРМ, исследовательский семинар*); содействие в построении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); помощь в решении личностных проблем, проблем идентичности и социализации.

В качестве основного инструмента построения студентом своего образовательного пути является ИОМ.

В формате психолого-педагогического сопровождения технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов представляет собой последовательность действий совместной работы преподавателя и студента по проектированию индивидуального образовательного маршрута в рамках отдельной учебной дисциплины с учетом его индивидуальных особенностей. Продуктом проектирования является «Индивидуальная технологическая карта» каждого студента. На данном этапе преподаватель

проектирует весь процесс обучения в рамках конкретной учебной дисциплины с учетом ИОМ обучающихся. Продуктом проектирования является образовательный процесс, ориентированный на ИОМ студентов.

Построение индивидуального образовательного маршрута в формате модуля или образовательной программы осуществляется в процессе взаимодействия тьютора и студента.

Индивидуализация и дифференциация психолого-педагогического сопровождения в освоении инновационной образовательной программы осуществляется: посредством академического консультирования, тьюторства; овладения преподавателями ролью наставника, ориентирующего студента на осознанный выбор при построении индивидуального образовательного маршрута; формирования позитивных представлений своей личности и перспективах профессионального развития на поведенческом уровне [8].

В ходе апробации были верифицированы основные функции тьютора: консультирование по поводу выбора дисциплин, курсов, изменения намеченного маршрута; оказание помощи студенту в разрешении проблем, связанных с учебой, здоровьем, финансами и личными проблемами; информирование студента о существующих службах для студентов в вузе; поддержка и сопровождение во время обучения и др.

Индивидуализация и дифференциация психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов при освоении образовательной программы заключается в предоставлении студенту возможности изменения или коррекции ИОМ. Реализация ИОМ может рассматриваться как систематическая самоуправляемая деятельность студента при информационной поддержке преподавателя, являющейся психолого-педагогическим обеспечением формирования и развития готовности обучающегося к профессиональной деятельности.

Дополнительные возможности в создании условий для образования студентов различных категорий предоставляет система дистанционного обучения на основе платформы MOODLE. Использование информационно-коммуникационных технологий предоставляет студенту возможность построить ИОМ путем создания информационно-коммуникационного пространства, представляющего собой совокупность электронных образовательных ресурсов, данных о своих психических особенностях и организационно-педагогических условий.

Следует отметить, что решение проблемы индивидуализации и дифференциации обучения невозможно с опорой, исключительно, на знание и уникальный опыт педагога, его интуицию. Помимо опыта и интуитивной проницательности, знаний теории и методики обучения, необходимы знания о природе индивидуальных различий человека, предпосылках и условиях развития

его личности. Такие знания составляют основу педагогической культуры, необходимой для гуманизации образовательного процесса, помогают педагогу увидеть в воспитаннике неповторимую, самоценную личность, а не просто объект для усвоения материала.

Индивидуализация обучения в условиях инновационного образования в значительной мере определяется процессами межличностного познания. Выстраивание педагогом своей имплицитной теории личности позволяет ему выбирать эффективный способ межличностного взаимодействия с обучающимся как субъектом учения.

Пониманию проблем и возможностей индивидуализации и дифференциации образования, на наш взгляд, будет способствовать критическое отношение к попыткам решить сложные проблемы образования простыми способами. Суть данного предостережения заключается в том, что сам по себе способ организации обучения или декларация приоритетов в использовании индивидуального, дифференцированного или фронтального обучения не решает сущностных проблем образования. Только используя разные способы организации обучения, не упуская из вида ценностные основания образования, можно добиться оптимального сочетания унификации и индивидуализации. То есть, суметь обеспечить усвоение унифицированного программного материала всеми категориями обучающихся.

Таким образом, индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности в образовательной организации основывается на принятии уникальности личности каждого обучающегося и поддержке его индивидуальных потребностей и интересов.

Индивидуализация и дифференциация психолого-педагогического сопровождения студентов-магистрантов при освоении образовательных программ по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль подготовки «Педагог-исследователь (методист)» предъявляет ряд требований к ОП и образовательной инфраструктуре вуза, в частности, структура ОП должна включать вариативные модули и дисциплины, наличие дистанционных технологий (онлайн-курсы, модули), система исследовательских семинаров научных школ ИППО, система тьюторского сопровождения.

Литература

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
2. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
3. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с

учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Том 7. № 4. С. 42–50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405

4. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Ващилин А.С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 1 (39). С.19–34.

5. Психологическая служба в практическом образовании: Рабочая книга / Под ред. И.В.Дубровиной. СПб.: Питер, 2009.

6. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360с.

7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188с.

8. Цаплина О.В. Формирование позитивного образа мира и образа «Я» в процессе обучения в высшей школе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции, 15-16 апреля 2014 г. М: МГПУ. М.: Экон-информ, 2014. С. 204–208.

9. Якиманская И.С., Абрамова С.Г. и др. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения // Советская педагогика. 1990. № 4. С. 44–52.

Чекалина А.А.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: aachekali@gmail.com

ЭСТЕТИКА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В РОМАНЕ У. ЭКО «ИМЯ РОЗЫ»

В статье представлены результаты изучения специфики репрезентации средневековой эстетики в романе Умберто Эко «Имя розы». На материале научных и художественных источников были рассмотрены концепции эстетики Средневековья в философско-эстетических работах У. Эко, реконструированы его эстетические идеи, заявленные в романе «Имя розы», проанализирована специфика репрезентации эстетических представлений в романе. В процессе реконструкции авторской концептуальной картины мира в его художественном произведении были получен опыт интерпретации эстетических традиций Средневековья, опыт постижения культурных ценностей этой эпохи, изложенными в постмодернистской традиции.

Ключевые слова: эстетика, Средневековье, Умберто Эко, «Имя розы», концептуализация, репрезентация, эстетические представления, категория красоты.

The article presents the results of studying the specifics of the representation of medieval aesthetics in the novel "The name of the rose" by Umberto Eco. On the material of scientific and artistic sources the concepts of aesthetics of the middle Ages were considered in the philosophical and aesthetic works of U. Eco, his aesthetic ideas stated in the novel "The name of the rose" were reconstructed, the specificity of the representation of aesthetic ideas in the novel was analyzed. In the process of reconstruction of the author's conceptual picture of the world in his artistic work the experience of interpretation of aesthetic traditions of the middle Ages, experience of comprehension of cultural values of this era stated in postmodern tradition was received.

Keywords: aesthetics, middle Ages, Umberto Eco, "name of the rose", conceptualization, representation, aesthetic representation, beauty category.

Освоение мира осуществляется в эстетической форме. Человеческая деятельность производится на основе определенных эстетических идей, представлений, установок. Эстетика входит в труд, быт, промышленное производство, формируя в человеке созидательное начало и способность воспринимать красоту. Платон считал, что красота – это форма, в которую облекается Благо, чтобы порождать любовь людей и направлять их таким образом к более достойной жизни.

Предмет и задачи эстетики изменялись в истории человечества. От Аристотеля до Умберто Эко эстетика как философская дисциплина и художественная практика наполнялась дефинициями, предметным смыслом, категориями, определяла границы и методологию.

Категории эстетики – фундаментальные понятия, в которых запечатлены основные типы эстетического отношения к действительности и обобщены существенные эстетические характеристики мира и человеческой деятельности. Категории эстетического дают объяснение искусству как сфере свободного владения миром и освоения по законам красоты его эстетического богатства. Категории эстетического определяют онтологию искусства как проявление эстетического смысла и эстетической ценности художественного текста в процессе «диалога» жизненного и художественного опыта автора с опытом реципиента (воспринимающего читателя, зрителя, слушателя).

Романы Умберто Эко явились продолжением и художественным выражением его философских, эстетических, этических идей, которые формировались на протяжении длительного времени. В своих романах Эко выступает просветителем, переводчиком, интерпретатором культурных явлений

различных эпох. Реконструируя авторскую концептуальную картину мира в его художественном произведении, мы знакомимся с культурными феноменами, историческими и социальными процессами. Реконструируя концепты эстетического мировоззрения Умберто Эко в его романе «Имя розы», мы получаем опыт интерпретации эстетических традиций Средневековья, опыт постижения культурных явлений этой эпохи.

В настоящей статье будут изложены результаты изучения специфики репрезентации средневековой эстетики в романе Умберто Эко «Имя розы». Для достижения этой цели были использованы герменевтико-феноменологический анализ стилевых особенностей языка У. Эко, проявившихся в репрезентации его эстетических представлений о Средневековье. Для установления связи между философско-эстетическими представлениями У. Эко и их художественным воплощением использовались элементы биографического анализа личности и творчества автора. Для понимания исторической и культурной среды, которую отразил роман, были использованы элементы культурно-исторического анализа произведения. Для понимания задач, которые ставил и реализовывал У. Эко в своем произведении, его интенции, был использован контекстуальный и семантический анализ фрагмента произведения. Корреляции между тематическим анализом и эмпирическим материалом проводилась с помощью контент-анализа текста и элементов описательной статистики.

На первом этапе исследования были отобраны в качестве источников философско-эстетические работы автора за период 1950-2007, в которых отразилось его эстетическое восприятие Средневековья. Была проанализирована также литература, содержащая информацию о ключевых аспектах культуры и истории изучаемого периода (Р. Бартлетт, 2007, В.В. Бычков, 1995, 1999, Э. Гомбрехт, 1998, А.Я. Гуревич, 1989, Ж. Дюби, 2002, Э.Жильсон, 2004, М.П. Згурская, 2009, Л.П. Карсавин, 1912, Ле Гофф, 1992, А.Ф. Лосев, 1993, Й. Хейзинга, 1988, и др.). В дополнение была проработана литература, анализирующая биографические и психологические особенности творчества Умберто Эко (Ю.П. Безелянский, 2004, Е. Костюкевич, 1998, Е.В. Крупенина, 2005, Ю.Лотман, 1989, А.В. Мачужак, 2006, П.Г. Носачев, 2009, Д. Ребеккини, 2006, А.Р. Усманова, 2000, и др.).

Вопросы средневековой эстетики Эко подробно рассматривал в ранний, медиевистский период своего творчества. В работах «Эволюция средневековой эстетики» [5] и «Искусство и красота в средневековой эстетике» [4]. Умберто Эко обращается к тем эстетическим концепциям, которые оставили существенный след в истории философской мысли – это математическая концепция прекрасного, теория космического происхождения красоты, теория метафизической красоты, концепция созидательной деятельности Бога, уподобляющему все себе – Прекрасному, теория трансцендентальных свойств

как неотделимое условие бытия, эстетическая метафизика света, психология зрительного восприятия и понятие о форме как причине и источнике наслаждения, теория цели эстетического восприятия. В его трудах описываются взгляды философов средневековья Боэция, Григория Великого, Иоанна Эриугены, Ансельма Кентерберрийского, Пьера Абеляра, Алана Лилльского, Александра Гэльского, Раймунда Луллия, Роберта Гросетеста, Альберта Великого, Фомы Аквинского, Дунса Скота, Уильяма Оккама и других. Эко делает выводы о влиянии христианского мировосприятия на эстетические проблемы, о слиянии эстетического и этического у средневекового человека, о существовании высшего и низшего уровней эстетического восприятия. Эко осмысливает эстетические категории на которых базировалась средневековая эстетика: понимания красоты как трансцендентного, понятия пропорциональности, гармонии, целостности, единства, соразмерности, соотношения красоты и блага, роли цвета и света, символизма и аллегории в восприятии мира. Эко отмечает эволюцию вклада средневекового искусства в развитие эстетики, внимание к таланту художника, понимание необходимости учета психологических особенностей зрителя.

Из более поздних работ «История красоты» (2005) и «История уродства» (2007), изданных под редакцией У. Эко, читатель узнает о том, как на протяжении веков менялось отношение человека к красоте природы, Бога и Дьявола, женского и мужского тела, одежды, чисел, звезд, драгоценностей. Можно получить представление о различных формах уродства, дополняющего красивое, о кошмарах, ужасах и патологических увлечениях человека.

Свои философские знания Эко использует для написания художественных произведений. На следующем этапе исследования были реконструированы эстетические идеи Эко, заявленные им в его первом романе «Имя розы» (1980). Анализ литературоведческой и культурологической литературы показал влияние традиций рецептивной эстетики и культуры постмодернизма на формирование мышления и литературного стиля писателя. Роман сконструирован как многожанровое произведение, своеобразное лабиринтное устройство, в котором переплетаются и детектив, и исторический роман, и психологическая драма, и литературная игра со смыслами и цитатами из философско-теологической литературы, и практикум по семиотике. Избранный Эко жанр позволил ему создать историческое произведение, интересное своим антуражем, расширяющее читательские знания об эпохе в диалогическом формате. Жизнь монастыря XIV века показана на фоне исторических событий - конфликтов, раздирающих Италию и Священную Римскую империю, столкновений между Папой и императором, ожесточенных религиозных споров и многое другое. Детективная интрига позволила Эко построить сюжет, основанный на

следствиях и догадках; множество сюжетных линий позволяют конструировать разных читателей.

Разумеется, создавая эстетические декорации средневековой Европы, Эко опирался на собственные представления, и в полной мере их репрезентировал. Эстетик и романист, он пишет роман, в котором отражены его взгляды. Вслед за исследователями творчества Эко [2 и др.] мы рассматриваем «Имя розы» как энциклопедию Средневековья и как энциклопедию средневековой эстетики. В сюжет исторического романа органично встроена ценная информация о восприятии красоты и о том, как относились к прекрасному в средние века, о понятиях, включенных в круг эстетического и их связи с другими понятиями, о явлениях искусства и задачах художника. Читая «Имя розы», можно знакомиться с именами философов и теологов Средневековья и усвоить их взгляды на природу восприятия красоты, об эстетических ценностях людей разных статусов, об их эстетических переживаниях. Суждения о прекрасном, возвышенном, безобразном, низменном, трагическом, комическом, ужасном, чудесном звучат в репликах героев произведения, в их размышлениях, в описании деталей, цветовых и световых решений архитектуры, в описании обыденной жизни, внешности людей, в их психологических портретах. В романе Эко выступает пропагандистом, переводчиком и интерпретатором культурных ценностей Средневековья, излагаемыми в постмодернистской традиции [1].

На следующем этапе была проанализирована специфика репрезентации эстетических представлений У. Эко в романе «Имя розы» [3]. Контент-анализ центральной категории эстетики – красоты – показал, что Умберто Эко репрезентирует эту категорию с позиций средневекового менталитета, создавая энциклопедическую картину представлений о понятии красота - о его свойствах, особенностях отношения, процессе понимания, функциях, роли в мироздании, таланте художника, синтезируя хорошо знакомые ему научные концепции Средневековья. Анализ показывает, что красота в изложении Эко выполняет нравственную, регуляторную и терапевтическую функции для человека Средневековья.

Эко использует многостепенный способ цитирования, уподобляя повествование сложному средневековому построению текста. В исследовании выделены способы репрезентации эстетических представлений автора – это прямое непосредственное описание, в частности, ярких и контрастных эмоциональных ощущений и реакций героев, и косвенный способ конструирования средневекового менталитета – через цитаты философов, ссылки на свои ранние философско-эстетические труды «Проблемы эстетики Фомы Аквинского» (1970) и «Эволюция средневековой эстетики» (1958).

Специфика репрезентации эстетических представлений Умберто Эко в романе «Имя розы» была осмыслена с помощью контекстуального и

семантического анализа фрагмента произведения. В избранном фрагменте герой рассматривает иллюстрации книг; восприятие им символических персонажей Священного писания отвечает эстетическим представлениям Эко и традициям рецептивной эстетики. Замысел автора, его намерения, направленность на моделируемость читателя, актуализация мышления с помощью намеков связаны с теориями открытого произведения и влияния читателя на процесс формирования смысла произведения [1]. Основные категории средневековой эстетики раскрываются в описании фигур (форм), пропорций, цветов, фона, в символическом прочтении изображенных персонажей, в лексической структуре текста, тезаурусе использованных понятий. Автор отсылает читателя вместе с героем к высшим смыслам, к проявлению Божественного в персонажах иллюстраций, к их сверхъестественным смыслам. Эко подробным образом знакомит читателя со средневековыми представлениями о враждебности окружающего мира, о женской природе, соотношении красоты и блага, красоте тела человека, красоте женщины, соотношении физической красоты и добродетели, роли познавательных чувств и интеллектуальной деятельности в эстетическом наслаждении. В анализируемом фрагменте Эко использует прямые и косвенные репрезентации, средствами выступают семантические (эпитеты, сравнения, метафоры, параллелизмы) и лингвистические (признаки и виды действий) инструменты.

Интенции автора проявляются в тактиках направленного внушения и отчетливой недосказанности в подаче материала и свидетельствуют об активной пропаганде Умберто Эко своих представлений об эстетике Средневековья, использующей диалогическую стратегию работы с читателем.

Таким образом, последовательное решение задач позволило исследовать синтез эстетического научного и художественного знания и понять специфику репрезентации средневековой эстетики в романе Умберто Эко «Имя розы». Реконструкция авторской концептуальной картины мира в его художественном произведении позволила познакомиться с культурными феноменами, историческими и социальными процессами Средневековья. Реконструкция концептов эстетического мировоззрения Умберто Эко в его романе «Имя розы» позволила получить опыт интерпретации эстетических традиций Средневековья, опыт репрезентации культурных явлений той эпохи.

Литература

1. Постмодернизм: энциклопедия / сост. и науч. ред. А.А. Грицанова, М.А. Можейко. Минск: Интерпресссервис; Книжный дом, 2001. 1040 с.
2. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. - Минск: Пропилей, 2000. 200 с.

3. Эко У. Имя розы // пер. с итал. Е. Костюкевич. М.: Книжная палата, 1989. 486 с.
4. Эко У. Искусство и красота в средневековой эстетике. СПб.: Алетейя, 2001. 256 с.
5. Эко У. Эволюция средневековой эстетики. М.: Азбука-Классика, 2004. 288 с.

Губогло М.Н.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

e-mail: selivanova.majja@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития психологической науки проблеме социальной компетентности детей младшего школьного возраста, которая определяется как готовность и способность человека к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, синтез адаптированности и социальной мобильности. Это объясняется тем, что современное общество сегодня ставит задачу воспитания активного, творческого человека, умеющего адаптироваться в социуме и владеющего универсальными способами действия. В статье исследуются особенности и условия формирования, компоненты социальной компетентности, особенности социального развития ребенка.

Ключевые слова: адаптация, компетентность, социальная компетентность, младший школьный возраст, возрастная сензитивность, мотивация, система ценностей, нравственные ценности.

The article is devoted to the relevant at the present stage of development of psychological science the social competence of children of primary school age, which is defined as the willingness and ability of the person to social interaction in different life spheres, synthesis of adaptation and social mobility. This is because a hundred modern society today aims at educating active, creative person, able to adapt to society and owns universal ways of action. This article takes a look at the features and conditions of formation, components of social competence, particularly for social development of the child.

Keywords: adaptation, competence, social competence, the younger school age, age senzitivnost, motivation, values, moral values.

Проблема формирования социальной компетентности является очень актуальной в младшем школьном возрасте. В современном быстро изменяющемся

мире мировоззрение личности не может быть статичным: появляются новые смысло-жизненные приоритеты, изменяется иерархия ценностей [4], [5].

На наш взгляд, социальная компетентность детей младшего школьного возраста представляет собой интегрированный комплекс, включающий систему нравственных ценностей и установок личности, личностных психологических особенностей, которые позволяют индивиду успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять различные социальные роли. В то же время, компетентность представляет собой способность личности выбрать правильные социальные ориентиры, ценности, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами, ценностями, готовность личности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, синтез адаптированности и социальной мобильности.

Младший школьный возраст характеризуется как социально значимый этап включения ребенка в общественную жизнь, так как происходит формирование определенного ряда личностных преобразований, необходимых для социальной адаптации. Происходит формирование системы социальных нравственных ценностей. Интенсивно развиваются мотивационные программы в социально значимой деятельности, проявление которой происходит в двух направлениях: стремление к успеху (достижение) и боязнь неудачи (избегание). У детей в этот период развития превалирует стремление к достижению успеха, однако, в том случае, когда повышается риск возникновения регулярных неудач, в мотивационной сфере ребенка начинает превалировать мотив избегания.

Сложности, которые возникают в общественной среде – психологическая неготовность к социальным взаимоотношениям, низкая динамика приспособления, нечеткое социальное ориентирование и самоопределение – позволяют сделать вывод о том, что в основе социальной компетентности лежит адаптация. Адаптация личности происходит на двух уровнях: физиологическом и социально-психологическом. При условии успешного прохождения данных уровней, человек приобретает все необходимые характеристики, позволяющие ему социализироваться в изменившихся условиях окружающей среды. Адаптация является первой ступенью социализации личности в общественных институтах.

Психологические исследования демонстрируют результаты, в которых мотивация к достижению успеха является благоприятной основой для социальной адаптации. Такая форма мотивационной составляющей определяет личностную активность, когда действия и поступки ребенка направлены на достижение положительных результатов. Мотивация боязни неудачи относится к негативной в плане достижения социальной компетентности. При этом в поведении ребенка доминирует ожидание отрицательного эффекта от своей деятельности, фиксируется боязнь ошибок, неудач, порицания. Поэтому, с позиций развития социальной компетентности безусловно значима мотивация успеха.

Работа педагогом и постоянное наблюдение за детьми младшего школьного возраста дает возможность утверждать, что многим детям требуется психологическое сопровождение для преодоления трудностей в социальной адаптации и при формировании тех или иных социальных навыков. Решение этого вопроса возможно путем создания определенных условий в образовательной среде, а также формирования соответствующих компетенций.

Социальную компетентность структурно можно распределить по нескольким уровням: когнитивный, эмоциональный, деятельностный (поведенческий).

Так, когнитивный уровень предполагает определенный уровень знаний о формировании принципов и механизмов работы общества. Эмоциональный уровень демонстрирует умение чувствовать, понимать, оценивать эмоциональное состояние другого человека. На деятельностном (поведенческом) уровне выделяют индивидуальный и социальный уровни идентичности, так как происходит интерпретирование современных социальных дискурсов. Социальная компетентность рефлектирует интегративную сущность личности, которая является продуктом социальной рефлексии и выражается в знаниях, убеждениях и конструктивных преобразованиях субъекта.

Особенности и условия формирования социальной компетентности у школьников младшей группы можно проследить в работах И.А.Зимней, где были выделены ключевые моменты и определены пять важных компонентов:

- стремление и решимость к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение информацией о предметном характере содержания компетентности (когнитивный аспект);
- ситуационные проявления компетентности в разнообразных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект) [2: с. 25].

Особенности формирования социальной компетентности у школьников младшей группы соотносятся к тому, что они сформированы преимущественно в процессе обучения посредством содержания учебных предметов. Первые годы обучения в общеобразовательных учреждениях характеризуются социально-психологической адаптацией к новой социальной роли обучающего, апробации модели взаимодействия в условиях новой социальной ситуации, формирования характерного и своеобразного стиля обучения.

Младший школьный возраст предоставляет различные возможности в образовательно-воспитательном аспекте, где закладываются базовые принципы многих социальных свойств и личностных качеств. Специфика компетентности в образовательной среде в период младшего школьного возраста состоит в том, что

она присутствует в форме деятельности и способна к трансформации, при этом она обусловлена возрастными особенностями личности ребенка. Приобщение к процессу обучения у ребенка начинается в общественной жизни, что и является первым шагом на пути к формированию и развитию социальной компетенции при непосредственной координации со стороны педагогов и родителей. Для младшего школьника учеба является важным этапом деятельности и в том случае, если ребенок не чувствует себя в этом процессе уверенно и не обладает соответствующей компетентностью, зачастую это приводит к искажению личностного развития. Для гармоничного развития личности важны адекватная самооценка и формирование чувства компетентности. Поэтому корректный и грамотно выстроенный образовательный процесс создает такие условия, при которых возможно проявление высокого потенциала и способностей ребенка.

В частности, Б.Г. Ананьев связывает возрастную сензитивность с взаимосвязью органического и социального аспектов в целостном развитии ребенка, а также чередованием процессов созревания с культурными интересами ребенка и педагогическим мастерством педагогов [1]. Ученый характеризует и раскрывает особенности социального развития ребенка, предполагающего активное формирование компетенций и компетентностей, а также результативность этого процесса в младшем школьном возрасте:

- интенсивное развитие социальных отношений, формирование эмоционально-чувственного познания; ребенок начинает понимать и осваивать социально-нравственные категории (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.В. Матюхина);

- способность к произвольной регуляции поведения, «утрата детской непосредственности» (Л.С. Выготский); изменяются социальные роли и функции детей, значительно расширяются их нравственные отношения с окружающим миром и другими людьми [6: с. 56];

- формирование мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, усвоения социальных норм, нравственного развития;

- динамичность нравственных представлений, которые меняются от нравственного максимализма (когда ребенок имеет достаточно категоричные представления о добре, зле, справедливости, убежден в их незыблемости и неизменности) к нравственному релятивизму (когда ребенок понимает относительность своих нравственных представлений, признает право каждого на свою точку зрения);

- особое отношение «к миру (картина мира) и с миром (чем мир является для человека), к себе (образ «Я») и с собой (чем человек является для себя)» [3]; картина мира у большинства младших школьников яркая, включающая реальное воображаемое бытие, насыщенная радужными красками и радостными эмоциями, но упрощенная, плоская, необъемная; в начале данного периода своего развития

ребенок не воспринимает мир отдельно от себя, он слит с семьей, страной, народом, природой;

– система потребностей у младших школьников соответствует возрасту. Она включает в себя и те, которые присущи всем людям (витальные, духовные, коммуникативные и пр.), и те, что свойственны детству (быть защищенным, успешным, получать разнообразные впечатления, играть и др.), и те, которые являются собственно возрастными.

Таким образом, главный смысл социального развития ребенка заключается в присвоении им общественной сущности человека. Привитые с детства качества являются очень прочными и определяют дальнейший процесс формирования.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 2000. Т. 1: Избранные психологические труды. 486 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 40 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
4. Сухонос А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (30), Москва, МГПУ. М.: 2014. С. 82-90.
5. Сухонос А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С.361-365.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 560.

Лихачева М.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: mariyamihaelis@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуальной на современном этапе проблеме развития самосознания детей младшего школьного возраста как важнейшего составного

компонента личности. В статье определены проблемы становления и развития самосознания у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются идеи отечественных педагогов, психологов о развитии у человека высших психических функций. Показано, что данные идеи в настоящее время актуальны и могут быть взяты на вооружение теорией и практикой.

Ключевые слова: личность, ребенок, младший школьный возраст, развитие, самовосприятие, идеал, самопознание, самосознание, «Я-концепция», самооценка, идентификация, учебная деятельность, образовательная среда, семья.

The article is devoted to the actual at the present stage the problem of developing the self-awareness of children of primary school age as the most important component of the personality. In the article the problems of formation and development of self-consciousness in primary school age. Examines the idea of domestic pedagogues, psychologists on human development of the higher mental functions. It is shown that these ideas are currently relevant and could be taken up theory and practice.

Keywords: the identity of the child, primary school age, development, identity, self-knowledge, ideal, consciousness, «I-concept», identity, educational activities, education environment, family.

На современном этапе развития психологической науки одной из актуальных проблем является проблема развития самосознания как важнейшего составного компонента личности. Проблема становления личности связана с формированием самосознания – осознанием себя и отношением к себе как духовному, физическому и общественному существу. Наше представление о себе играет важную роль в отношениях с окружающими людьми. Самосознание, являясь «ядром личности», оказывает регулирующее влияние на все стороны жизнедеятельности человека. Самосознание – это осмысление человеком своих личностных качеств и себя как части объективного мира, своей роли в его развитии и места в нем. Одним из главных условий, благодаря которым индивид становится личностью является самооценка. Она формирует у субъекта потребность соответствовать не только уровню окружающих, но и уровню собственных личностных оценок.

Как мы знаем традиционно в начальной школе основное внимание уделяется познанию окружающего мира через основы предметных знаний, а процесс самопознания младших школьников происходит опосредованно. Самопознание — это начало процесса самосознания, которое является приоритетом подросткового возраста. Оно развивается во взаимодействии и общении с другими людьми, на основе сравнения себя с ними.

Исследователи, изучающие проблемы развития детей младшего школьного возраста, отмечают, что представления их об особенностях своей личности еще недостаточно устойчивы и мало дифференцированно (А.В. Захарова), они не умеют думать о себе, эти умения находятся лишь в зачаточном состоянии (Г. Олпорт), так как у них нет целостного, истинного понимания себя (И.И. Чеснокова).

Младший школьный возраст – начало школьной жизни. Учебная деятельность становится ведущей для ребенка. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — школьника, связанной с выполнением работы, которую высоко оценит взрослый. И даже если желание занять это новое место в жизни появляется у ребенка не в самом начале обучения, а позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции существенно меняет его самосознание.

В возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Структура самосознания ребенка укрепляется, расширяется, наполняется новыми ценностными ориентациями. Школьная оценка влияет непосредственно на становление самооценки и во многом определяет социальный статус ребенка.

Принято считать, что для того, чтобы изменения в личностной сфере были устойчивы и положительно влияли на процесс развития младшего школьника, недостаточно естественных условий созревания. Необходимо создание образовательной среды, в которой осуществляется целенаправленная работа, как самих учащихся, так и учителя. Именно поэтому проблема формирования мотивации самопознания в младшем школьном возрасте становится актуальной.

Деятельность и поведение человека регулируется самосознанием, которое является одним из главных компонентов психологического склада личности. Составляющими самосознания являются: когнитивный компонент (представление о своих качествах личности и сущности), эмоционально-аффективный компонент (самоотношение, самолюбие) и оценочно-волевой (определенная самооценка). Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной и зарубежной психологии и философской мысли. В работах таких исследователей, как Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, И.И. Чеснокова, У. Джеймса и др. проанализирован вопрос о предметном содержании и становлении самосознания в контексте общей проблемы развития личности, раскрываются различные аспекты становления самосознания, его развития. Самосознанием в младшем школьном возрасте напрямую связано с развитием самопознания и самосовершенствования личности в целом [2, 3, 7, 8].

По мнению большинства исследователей, наиболее последовательная теория о развитии у человека высших психических функций была создана Л.С. Выготским. В соответствии с данной теорией, ребенок приходит в мир, обладая данными ему от природы психофизиологическими функциями. Л.С. Выготский доказывает, что развитие самосознания личности является результатом взаимодействия и общения ребенка с другими людьми. При этом высшие психические функции основываются на овладении собственным поведением. Только тогда можно говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением.

Как показывают многочисленные исследования (И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Э. Риньяно и др.), осознание собственных психических операций появляется у ребенка относительно поздно. Если проследить, как возникает процесс самосознания, то можно увидеть, что он проходит в развитии высших форм поведения через три основные ступени. Вначале любая высшая форма усваивается ребенком исключительно с внешней стороны. С объективной стороны эта форма поведения уже включает в себе все элементы высшей функции, но субъективно, для самого ребенка, она является чисто природным способом поведения. Только благодаря тому, что другие люди наполняют природную форму поведения социальным содержанием, она для других раньше, чем для самого ребенка, приобретает значение высшей функции. Наконец, в процессе длительного развития ребенок начинает осознавать строение этой функции, начинает управлять своими внутренними операциями и регулировать их

По мнению А.В. Петровского, в младших классах школы возникает возможность при содействии взрослых подойти к оценке своих психических качеств, пока что на уровне осознания причин своих успехов и неудач. Стремлением к самовосприятию, к осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с окружающими связано со становлением самосознания. Образ «Я» – это представление человека о самом себе: о своем уме, теле, способностях, чертах характера. В образ «Я» встраивается и отношение к самому себе: человек может относиться к себе фактически так же, как он относится к другому, уважая или презирая себя, любя и не любя и даже понимая и не понимая себя. Образ «Я» тем самым вписывается в структуру личности.

Р. Бернс говорит о Я-концепции как о совокупности представлений индивида о себе, сопряженной с их оценкой. «Я-концепция» в сущности, определяет не только то, что представляет собой индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем [2].

В отечественной психологии принято считать, что на формирование личности младшего школьника и его самосознание решающее влияние оказывают социальные условия и факторы. Наиболее сильно проявляется влияние следующего ряда факторов: семья; взаимоотношения в системе «учитель-ученик»; общество сверстников; идеал.

По нашему убеждению, первой социальной средой, в которой берет начало самосознание ребенка является семья. Первые представления ребенка о себе начинают складываться в процессе взаимоотношений с родителями, так как самоотношение у ребенка является перенесенными вовнутрь знаниями и отношениями взрослых в сочетании с собственной активностью ребенка. Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей.

Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и, наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью.

Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они.

В-третьих, понимание: родители, хорошо зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, формируют его самосознание и коммуникативные качества [1].

Отношение в сфере «учитель-ученик» это следующий фактор. Не только родители, но и учителя влияют на самосознание младших школьников.

В работах М.И. Лисиной очень широко представлено исследование влияния общения на психическое развитие ребенка. Она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослыми. Экспериментальные исследования, проведенные под ее руководством, показали, что именно в общении развиваются внутренний план действий ребенка, сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность детей, произвольность и воля, самооценка и самосознание [4]. Можно согласиться с ее выводами, но при этом, наравне с общением столь же важным условием психического развития ребенка является социальная среда.

Зачастую учитель, внимание которого направлено, прежде всего, на учебную успеваемость, не видит за отметками индивидуальности учащегося. Младший школьник очень чуток к оценке взрослыми отдельных качеств его личности, интеллекта, способностей, поскольку интерес к себе у ребенка обострен. Он отличается большой ранимостью и часто болезненной реакцией на любые критические замечания по отношению к себе. А когда критические замечания попадают на почву неуверенности в себе, в своих способностях и возможностях, то возникают сильные переживания в виде тоски и обиды. Таким

образом, учитель, выступая безусловным авторитетом для детей, оказывает наибольшее влияние на самосознание и самооценку младшего школьника.

Далее раскроем такой фактор, как влияние общества сверстников. Основной инстанцией социализации, наряду с родительским домом, является школа. Исследование кризиса 7 лет показало, что в этом возрасте особую значимость для ребенка приобретают его положение среди сверстников и его роль в более широком социальном контексте. Социальная активность, направленная на завоевание признания и уважения других и на самоутверждение, задает смысл всей его деятельности [8]. Представляется, что развитие коммуникативных способностей и самосознания младших школьников напрямую зависит от общения со сверстниками. Познание другого человека, а также познание самого себя в сравнении с ним, является целью общения со сверстниками.

Если статус школьника достаточно высок, только тогда, по нашему мнению, группа сверстников является благоприятной для развития самооценки и самосознания средой. Место в системе отношений зависит от различных черт характера школьника, в том числе и от таких, как общительность, способность понять другого, быстро ориентироваться в сложившейся обстановке.

Несколько слов о влиянии идеала в развитии самосознания. Идеал – то, что составляет высшую цель деятельности, стремлений. В возрастной психологии идеал – это нравственный образец, эталон, который служит мотивом преобразовательной деятельности субъекта. Л.И. Божович утверждает, что психологический идеал выполняет двоякую функцию. Во-первых, он создает более или менее постоянную и интенсивную систему нравственных стремлений ребенка, которая входит в структуру его аффективных тенденций, создавая вместе с другими его потребностями и стремлениями сложную констелляцию побудительных сил, определяющих его поведение. Во-вторых, идеал, будучи осознанным, начинает выступать в качестве того нравственного эталона, по которому школьник стремится сознательно формировать самого себя, оценивать свои и чужие поступки» [2]. Идеалом для младшего школьника могут служить люди ближайшего окружения: отец, мать, старший брат или сестра, затем учитель (при условии его авторитетности).

По нашему мнению, в формировании самосознания младшего школьника перечисленные факторы выступают взаимовлияющими компонентами. Становится очевидным, что любое исследование факторов может быть только комплексным.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что в младшем школьном возрасте постепенно формируется самосознание. Ведущей формой развития самосознания в младшем школьном возрасте является самооценка.

Референтная группа предъявляет к конкретной личности определенную оценку, и в целом от нее зависит уровень самооценки.

Постепенно накапливаются психические качества, ведущие ребенка к важному моменту развития его самосознания в подростковом возрасте. Наиболее устойчивые предпосылки сформированности самосознания в младшем школьном возрасте относятся к внешним характеристикам, а самопредставление внутренних качеств находится на стадии формирования, характеризуется нечеткостью и малой объективностью.

В условиях школы развитие самосознания, осуществляется в процессе сложноорганизованной, многопредметной, социально-значимой деятельности и определяется степенью вовлеченности в нее самого ученика.

Основным способом повышения уровня самосознания младших школьников будет являться, по нашему мнению, усовершенствование педагогического процесса, в котором будут совмещены элементы традиционной (коллективная работа, работа в группах) и личностно-ориентированной (диалогичность, творчество, ситуации успеха рефлексивные методы, педагогическая поддержка личности, субъект субъектные отношения) программ.

Литература

1. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: Автореф. канд. психол. наук. – Н., 2000. – 23 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. – 425 с.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М., 2013. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Собр. Соч., т. 3. – М.: 1983, С. 144, 145.
5. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 325 с.
6. Лисина М.И. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 2001. – 346 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 456 с.
8. Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии. 1985. № 4. – С. 162–164.
9. Чикишева О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. – С. 90-92.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Лихачев С.В.

д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: LikhachevSV@mgpu.ru

РАЗНООБРАЗИЕ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ЖАНРОВ НАУЧНОГО КРАСНОРЕЧИЯ

Статья посвящено изучению современного состояния многообразия ораторских жанров в области научной коммуникации. Автор предлагает оригинальную классификацию жанров научного красноречия, включающую двадцать шесть разновидностей выступления. Научное красноречие включает четыре основные разновидности: академическое, пропагандистское, организационное и дискуссионное красноречие. Академическое красноречие состоит из двух частей: учебной и квалификационной. В первую часть входят шесть типов лекций, во вторую входят пять типов речи на защите работы. Пропагандистское красноречие состоит из жанров внешне научных областей: предвыборной речи, лауреатской и просветительской лекции, презентации. Организационное красноречие подразумевает формальные выступления: приветствие, представление отчет, повестка, поздравление. Дискуссионное красноречие состоит из собственно научных выступлений: мемориального, фундаментального, эмпирического докладов, проблемного сообщения, обзора.

Ключевые слова: научное красноречие, лекция, доклад, сообщение, выступление, ораторская речь.

The article is devoted to the study of the current state of the variety of oratorical genres in the field of scientific communication. The author offers an original classification of the genres of scientific eloquence, which includes twenty-six varieties of speech. Scientific eloquence includes four main varieties: academic, propaganda, organizational and discussion eloquence. Academic eloquence consists of two parts: academic and qualification. The first part includes six types of lectures, the second includes five types of speech on job protection. Propagandistic eloquence consists of genres of outwardly scientific fields: pre-election speech, laureate and enlightening lecture, presentation. Organizational eloquence implies formal speeches: greetings, presentation of a report, agenda, congratulations. Discussion eloquence consists of actual scientific presentations: memorial, fundamental, empirical reports, problem reports, review.

Key words: scientific eloquence, lecture, report, message, speech, oratory.

К жанрам академического красноречия по рутинной традиции относятся «доклад, научный обзор, лекция, научно-популярная лекция, научное

сообщение» [3, с. 863]. В практике современной научной коммуникации разновидностей научного монолога больше, и разнообразие жанров нуждается в новой классификации, которой посвящена настоящая статья. Предлагаемые названия жанров являются выражениями интуитивно понятными, обладающими внутренней формой, что допустимо: «образные термины в лингвистике используются благодаря традиции, пошедшей от старейших русских грамматиков» [5, с. 112]. По сфере употребления выделены основные разновидности научного красноречия.

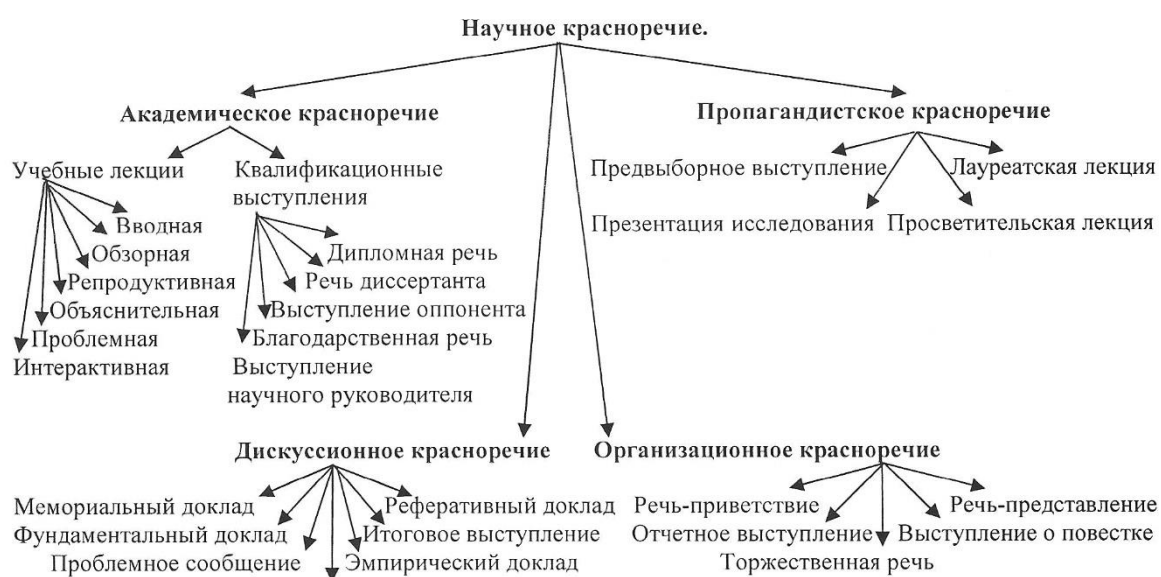
1. Академическое красноречие используется в сфере обучения и присвоения квалификации, то есть или в учебном процессе, или во время заседания диссертационных советов и экзаменационных комиссий.

2. Пропагандистское красноречие используется в областях, где научная коммуникация соприкасается с ненаучной.

3. Организационное красноречие используется в официально-деловой части научной коммуникации: во время заседаний кафедр и ученых советов.

4. Дискуссионное красноречие используется для передачи, обсуждения и совершенствования научного знания на научных конференциях, съездах.

Безусловно, границы между разновидностями красноречия не являются непроходимыми. Однако предлагаемая в схеме классификация даст и студенту, и ученому возможность точно определять жанр каждого своего выступления, чтобы достойно выступить. «Устная публичная речь требует весьма ответственного произнесения, то есть каждое слово должно быть произнесено и каждый звук должен быть услышан» [1, с. 65].



1. Академическое красноречие включает учебные лекции и квалификационные выступления, произносимые на мероприятиях, связанных с

присвоением квалификации, то есть на защитах работ. Под лекцией надо понимать группу жанров, каждый из которых следует рассматривать отдельно. Типы лекций выделяются по содержанию и целям.

Репродуктивная лекция. Классическая по форме лекция, преподносимая с листа или в заученном виде в строго монологической форме и представляющая собой пересказ одного или нескольких источников, как правило учебников, достаточно устарела. Она используется для изложения традиционного содержания учебных курсов. Репродуктивная лекция может опираться на множество источников и быть полезной и актуальной.

Вводная лекция отличается от репродуктивной тем, что ее содержание является до некоторой степени оригинальным, так как она отражает характеристики данного курса: цели и задачи, литературу и иные источники информации по курсу, методологию, критерии оценок, формы контроля, тематическое планирование курса, его место среди других дисциплин, предполагаемые результаты курса. Во вводной лекции целесообразно сообщить о наличии в науке разных точек зрения, школ и подходов.

Обзорная лекция должна включать краткое содержание всего академического курса или его большого раздела. Она читается аудитории аспирантов, студентов (обычно очно-заочной формы обучения) или абитуриентов перед важным экзаменом. От репродуктивной лекции данный жанр отличается сжатием материала, предполагающим оригинальность текста.

Объяснительная лекция предполагает комментированную подачу практического материала. В частности, это может быть решение математических, физических, химических или экономических задач, вывод уравнений, анализ языковых единиц, примеров экзаменационных заданий. Рассуждая, лектор подробно комментирует каждый этап работы, раскрывая сложности и тонкости мыслительных операций.

Проблемная лекция представляет собой сократическую беседу лектора со слушателями, когда лектор, имея в виду тот или иной готовый результат, то или иное готовое знание не сообщает его, но серией наводящих вопросов помогает слушателям открыть это знание как бы заново. Причем вопросы не должны иметь однозначного ответа, но должны вызывать необходимость размышлений, выбора между разными вероятными ответами.

Интерактивная лекция представляет собой монолог с диалогическими отвлечениями. Лектор излагает теоретический материал, по ходу спрашивая студентов о доступности материала для восприятия, предлагая сформулировать свое, более доступное определение вновь введенного понятия, привести примеры явлений. Кроме того, лектор может просить слушателей сделать предположения о дальнейшем ходе лекции.

Квалификационные выступления – речи, произносимые на защитах

работ, связанных с присвоением квалификации.

Дипломная речь имеет более или менее стандартную композицию, то есть включает обоснование актуальности исследования, цели и задачи работы, новизну, методологию, апробацию (если имеется). Далее следует краткий пересказ (резюме, а не аннотация) основного содержания каждой главы работы и выводы о том, как достигнута цель и реализованы задачи. Дипломная речь сопровождается презентацией с основными выводами.

Речь диссертанта композиционно схожа с дипломной речью. Добавляется теоретическая и практическая значимость, обязательная формулировка гипотезы. По характеру изложения речь диссертанта может быть более подробной и занимать 15 минут при защите кандидатской и более при защите докторской работы.

Речь оппонента включает актуальность темы, обоснование новизны, практическую и теоретическую значимости, обзорную характеристику важнейших частей основного содержания работы, после чего обычно располагаются замечания и задаются вопросы. В конце речи должен содержаться вывод, заслуживает ли ее автор присвоения искомой квалификации.

Выступление научного руководителя главным образом должно касаться не содержания работы, а характеристики самой деятельности молодого ученого во время исследования и написания текста работы. Могут быть охарактеризованы умения в области сбора научной информации в литературе, проведения эксперимента, обработки данных, а также оценены личные качества, проявленные в исследовательской работе.

Благодарственную речь после обсуждения и принятия решения произносит на защите дипломник или диссертант. В этой речи следует благодарить членов государственной экзаменационной комиссии или ученого совета и всех присутствующих за внимание. Научного руководителя за постоянную длительную помощь в работе. Оппонентов и/или рецензентов за детальный анализ и справедливую оценку работы.

2. Пропагандистское красноречие состоит из тех жанров, которые используются на стыке науки и ненаучных сфер: выборов, просвещения масс, поиска спонсоров.

Предвыборное выступление может быть произнесено ученым в научном учреждении и адресовано его коллегам, но по своим задачам оно является пропагандистским и представляет административную программу кандидата на пост ректора или президента, к примеру, академии наук. В таком выступлении могут преобладать вопросы, касающиеся источников финансирования, распределения ресурсов, как финансовых, так и материальных.

Презентация исследования требуется ученому, если исследование способно принести прибыль при внедрении в производство, соответственно для финансирования разработок могут быть привлечены деньги бизнесменов, при условии их заинтересованности. Эту заинтересованность и должна создать устная презентация.

Просветительская лекция – устаревающий научно-популярный жанр, широко использовавшийся в двадцатом веке. Просветительская лекция по содержанию должна быть не только научной, но и занимательной, должна подчеркивать «увлеченность автора предметом речи, его удивление, вызванное особенностями анализируемых фактов» [2, с. 241].

Лауреатская лекция – свободный жанр, предполагающий изложение лауреатом премии своих научных взглядов в честь присуждения премии. Лауреатские лекции произносят, в частности, ученые, удостоенные нобелевской премии.

3. Организационное красноречие отличается от двух вышеописанных типов как целью – организацией научной коммуникации, так и сферой употребления – на специальных собраниях ученых.

Речь-приветствие в начале важных мероприятий произносят либо руководители учебных и научных учреждений, либо видные ученые. Приветствия произносят в начале конференций ученых, при посвящении первокурсников в студенты, при вручении дипломов.

Речь-представление является формальной. Она произносится на заседаниях кафедр, секций, департаментов для того, чтобы познакомить собравшихся с новым коллегой перед голосованием о его кандидатуре на должность. Речь представление обычно читается с листа.

Отчетное выступление произносят все ученые, в том числе и аспиранты, чтобы сообщить научному коллективу о своих достижениях. В отчетном выступлении нужно только перечислить по плану работы позициям факты выполнения и невыполнения видов работ.

Выступление о повестке содержит следующие композиционные части: 1) приветствие, 2) мотивационное высказывание, 3) постановка общих целей и задач собрания, 4) краткое изложение с программы работы или повестки дня, 5) регламент работы: время и место, конкретные помещения, если работа проходит в секциях, 6) указание на время и место подведения итогов и планируемые результаты, 7) пожелания участникам успешной работы.

Торжественная речь произносится при завершении работы крупной конференции или большого научного проекта. Тон должен быть эмоционально положительным. В начале и в финале в торжественной речи уместен пафос. В

основной части торжественная речь может содержать ретроспективный рассказ о событиях, которые послужили для торжества.

4. Дискуссионное красноречие является средоточием научного красноречия. Но может использоваться и в школьной практике: «целесообразно организовать на уроках выступления школьников с докладом и последующим дискуссионным обсуждением» [6].

Мемориальный доклад бывает посвящен деятельности великих ученых прошлого, произносится на именных конференциях или на юбилейных заседаниях в организациях, где они работали. Нередко докладчик был лично знаком с героем повествования или даже является его учеником, что придает его докладу ценность мемуарного первоисточника.

Фундаментальный доклад обычно касается широкого спектра проблем, охватывающих если не всю тематику конференции или научного направления, то значительную ее часть. Фундаментальный доклад имеет своей целью изложение общих теоретических идеи, имеющих актуальную перспективу развития в фундаментальной науке.

Обзор – вторичный научный жанр, предполагающий кратное изложение основных научных идей в некотором направлении науки. Обзор исходно является письменным жанром, но бывает весьма уместен, полезен и интересен на пленарных заседаниях конференций, позволяя собравшимся быстро познакомиться с широким кругом обсуждаемых проблем.

Частный эмпирический доклад содержит информацию о конкретной разработке конкретного докладчика и в обязательном порядке сообщает о деталях исследования: методологии и методике, конкретных фактах и примерах, данных статистической обработки.

Проблемное сообщение делается для того, чтобы обрести научную идею, гипотезу относительно некоторого имеющегося материала. Оно не содержит результатов исследования, обобщающих идей и выводом. В нем должен быть изложен оригинальный научный материал проблемного характера и поставлена проблема изучения этого материала.

Итоговое выступление произносится на заключительных заседаниях конференций или ответственными организаторами, или желающими из числа активных участников конференции, если организаторы предлагают подвести итоги присутствующим. В итоговом выступлении должны быть упомянуты все направления работы, и – желательно – все доклады.

Жанры устного научного диалога, описанные нами, разумеется не появились независимо от настоящей статьи. Однако здесь предложено новое описание, отражающее современное состояние научного дискурса. В дальнейшем его развитии неизбежно появятся новые жанры, которые потребуют

новой классификации, что подтверждает «наличие у всякого дискурса возможности еще не наступившего будущего» [5, с. 19 – 20].

Литература

1. *Ассуирова, Л.В.* Музыкальность устной публичной речи. / Л.В. Ассуирова, А.А. Росинская // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Межрегиональная конференция. – 2015. С. 63-65.
2. *Десяева, Н.Д.* Роль научно-популярного текста в организации коммуникативно-познавательной деятельности школьника / Н.Д. Десяева // Риторика в контексте образования и культуры. XIX Международная научная конференция. – Рязань: РГУ. – 2015. – С. 240 – 243.
3. *Кряквина, Е.В.* Основные роды и виды ораторского искусства / Е.В. Кряквина, Е.А. Мартиросян // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2017. – Том 7. № 6. – С. 863.
4. *Лихачев, С.В.* Коммуникативное единство утилитарного дискурса / С.В. Лихачев. М.: ИУИ. – 2011. – 194 с.
5. *Лихачев, С.В.* Образные термины в языковом образовании школьника / С.В. Лихачев // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. – С. 111-114.
6. *Лихачева, Т.С.* Релевантность сетевых ответов на продуктивные вопросы школьников о человеке и природе. На материале УМК «Окружающий мир» системы «Школа 2100» / Т.С. Лихачева // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. Режим доступа: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/likhacheva-t-s-relevantnost-setevykh-ot/>

Орлянская Р.Р.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail:slavna13@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ СПОСОБСТВУЮЩЕЙ РАЗВИТИЮ АКТИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОМАХ РЕБЕНКА

Дома ребенка – это учреждения, в которых воспитываются дети, оставшиеся без попечения родителей, от рождения до трех лет и которые находятся в ведомстве Министерства здравоохранения. Малыши попадают в дома ребенка из роддомов (отказные дети), из больниц и из неблагополучных семей. Основная деятельность домов ребенка – лечебно-оздоровительная и воспитательная. Дети постоянно находятся в микросоциальной среде учреждения, которая является для них основой формирования социального

поведения. В статье представлено эмпирическое исследование организации предметно-развивающей среды способствующей развитию активной речи детей раннего возраста.

Ключевые слова: дом ребенка, активная речь, ранний возраст.

Children's homes are institutions where children left without parental care are brought up from birth to three years of age and are located in the Department of the Ministry of health. Kids get into the child's home from maternity hospitals (refused children), from hospitals and from disadvantaged families. The main activity of the children's homes-therapeutic and educational. Children are constantly in the micro-social environment of the institution, which is the basis for the formation of social behavior. The article presents an empirical study of the organization of the subject-developing environment conducive to the development of active speech in young children.

Key words: child's home, active speech, early age.

Установлено, что направление деятельности и развитие ребенка во многом зависят от того, как устроена предметно-пространственная организация его жизни, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал, как они расположены. Педагогическое обеспечение развивающих возможностей ребенка – это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды, которые должны обеспечивать комплекс возможностей для личностного саморазвития. Предметно-развивающая среда является важным средством развития личности ребенка, источником его знаний и социального опыта (Т.В.Антонова, В.В.Давыдов Л.М.Кларина, С.Л.Новоселова, В.А.Петровский и др.).

Взаимодействуя с окружающей средой, ребенок не только познает свойства, качества тех или иных предметов, но и овладевает навыками общения. Именно в предметно-развивающей среде взрослый знакомит детей с доступными моделями общения, воспитывает доброжелательное отношение к сверстникам, учит играть вместе, и, самое главное, правильно говорить. Речь воспитателя, который находится постоянно в общении с детьми, является одним из основных источников, из которого дети получают образец родного языка, культурной речи. Благодаря правильно организованной предметной среде развивается связная речь детей и общение, которое приобретает новые оттенки.

Для обеспечения развивающей среды в группе нами были предусмотрены следующие пространства:

- для двигательной, игровой деятельности детей;
- для самостоятельной деятельности ребенка;
- для уединения.

Для организации двигательной и игровой деятельности детей в игровых комнатах были организованы компактные спортивные мини-комплексы, способствующие развитию общих движений, состоящие из мягких модулей. Мебель расставили по принципу небольших полузамкнутых микропространств, чтобы избежать скученности детей. Границы между этими пространствами мы обозначили мягкими модулями (арками или бревнами), которые дети могли без затруднения преодолевать и свободно передвигаться по группе. Игры, игрушки, пособия разместили таким образом, чтобы не мешать свободному перемещению детей, не создавать «перекрещивание путей передвижения», что позволяло каждому ребенку найти комфортное для себя место.

В игровой комнате было организовано так же пространство для самостоятельной деятельности детей. При этом мы использовали рекомендации М.Монтессори, основу которых составляет развитие индивидуальности ребенка, когда взрослые просто помогают малышу осваивать необходимые навыки в удобном для него темпе и наиболее подходящими для него способами. Основной формой деятельности ребенка является свободная деятельность малыша. В результате правильной организации такой деятельности ребенка в специально подготовленной среде ему удастся максимально использовать внутренний потенциал, запустить механизм саморазвития, достичь состояния нормализации, то есть внутренней гармонии и самодисциплины при высокой активности, стабильной положительной самооценке.

При создании подготовленной развивающей среды мы учитывали принцип актуального и ближайшего развития, характеризующих разницу между тем, что ребенок способен сделать самостоятельно, и тем на что он становится способен с помощью педагога. Каждое упражнение с дидактическим материалом М.Монтессори имеет две цели - прямую и косвенную. Первая способствует актуальному движению ребенка, вторая - служит работе на будущее. Такой подход соответствует теории Л.С.Выготского, который видел движение ребенка от зоны его актуального развития к зоне ближайшего развития как путь от наглядной ситуации к абстрагированной.

Обучающее пространство, по М.Монтессори, строится с учетом возрастных особенностей восприимчивости ребенка к различным видам деятельности («сенситивные» периоды), включает в себя создание условий, в которых ребенок может действовать спонтанно и произвольно, осуществляя переход от действия к деятельности, развивая мышление, память, волю, органы чувств, крупную и мелкую моторику, получая знания и опыт. Оно состоит из пяти зон. Учитывая особенности развития ребенка раннего возраста, мы выбрали две зоны.

1. Зону жизненной практики – все материалы и упражнения направлены на то, чтобы помочь ребенку научиться заботиться о себе (застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, мыть руки, овощи и фрукты, сервировать стол), а также материалы, которые связаны с переливанием, пересыпанием, ношением и сортировкой предметов, то есть всем тем, что развивает движения рук, соответственно способствует речевому развитию детей. Все предметы в этой зоне – настоящие, а не игрушечные.

Оборудование зоны жизненной практики	
<i>предметы</i>	<i>цель</i>
Рамка с молнией	Для обучения застегиванию и расстегиванию молнии.
Рамка с большими пуговицами	Для обучения застегиванию и расстегиванию пуговиц.
Рамка со шнуровкой на коже (обувная)	Для обучения шнуровке
Рамка с липучками	Для обучения застегиванию и расстегиванию липучек.
Рамка с кнопками	Для обучения застегиванию и расстегиванию кнопок.
Рамка с ремнями на коже	Для обучения застегиванию и расстегиванию ремешков
Рамка с крючками	Для обучения застегиванию и расстегиванию крючков
Кошельки с разными видами застежек: защелка, кнопка, молния, липучка	Для обучения застегиванию и расстегиванию
Деревянные подносы с тремя, четырьмя и шестью отделениями - для сортировки мелких предметов.	Для развития мелкой моторики рук
Поднос, кувшины разного размера, губка.	Для обучения навыку переливания жидкостей, согласованности действий обеих рук.
Поднос, мисочки разного размера, чашки, стаканы, чайная ложка	Для обучения навыку переливания жидкостей и пересыпания сыпучих предметов из реальной жизни, согласованности действий обеих рук.

Комплект для работы с водой или снегом. Деревянный столик-подставка со встроенной прямоугольной коробкой-ванной из пластика.	Для упражнений и игр с водой или снегом, таких как: переливание, вылавливание шариков из воды, переливание губкой, рыбалка.
---	---

2. Зону сенсорного развития. Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного и речевого развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. С помощью материалов, находящихся здесь, ребенок развивает свое зрение, осязание, вкус, обоняние, слух.

Оборудование зоны сенсорного развития	
<i>предметы</i>	<i>цель</i>
«Розовая башня» 10 кубов из натурального дерева, окрашенных в розовый цвет, длины ребер которых уменьшаются от 10 до 1 см.	Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти.
«Коричневая лестница» 10 призм из дерева, длиной 20 см каждая, окрашенных в коричневый цвет. Длины ребер боковых сторон (квадратов) уменьшаются от 10 до 1 см.	Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти.
«Красные штанги» 10 штанг из натурального дерева, окрашенных в красный цвет. Длина их уменьшается от 1 м до 10 см.	Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти.
Геометрические тела 10 объемных тел: куб, четырехгранная призма, трехгранная призма, четырехгранная пирамида, трехгранная пирамида, шар, эллипсоид, цилиндр, конус.	Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти

Основания для геометрических тел Деревянный ящик с крышкой и табличками-проекциями: 4 квадрата, 2 круга, 2 прямоугольника, 1 равносторонний треугольник, 2 равнобедренных треугольника.	Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти.
Цветные цилиндры 4 коробки с цветными цилиндрами, соответствующими блокам. Крышки коробок окрашены в соответствующие цвета.	Материал для самопроверки при работе с блоками цилиндров. Для различения форм и размеров, развития зрительной памяти.
Доски для ощупывания Комплект из 2 досок с различными структурами поверхностей: гладкой и шероховатой.	Для развития чувства осязания, тонкой моторики.
Волшебные мешочки. Различные деревянные объемные фигурки.	Для опознания на ощупь, поиска пары, развития чувства осязания, тонкой моторики, памяти.
Шероховатые таблички Деревянный ящик с пятью парами табличек с различной степенью шероховатости.	Для развития чувства осязания, тонкой моторики.
Ящик с тканью Деревянный ящик с образцами (парами) тканей: лен, хлопок, шелк, кожа, шерсть, искусственная кожа.	Для развития чувства осязания.
Весовые таблички Три ящика. В каждом находится по 7 деревянных табличек, отличных друг от друга по цвету и весу.	Для развития барического чувства (различения веса).
Шумовые коробочки Две деревянные коробочки с синей и красной крышками, в каждой из которых находятся по 6 цилиндров, издающих при встряхивании различные шумы.	Для развития слуха
Тепловые таблички Деревянный ящик с 5 парами табличек, изготовленных из материалов с	Для различения температуры и теплопроводности.

различной теплопроводностью: металл, дерево, мрамор, войлок, стекло.	
--	--

Дети в домах ребенка практически все время находятся в замкнутом пространстве учреждения, они не получают в должной мере впечатлений об окружающем мире, не имеют возможности наблюдать за действиями взрослых в быту (приготовление пищи, стирка и глажение белья и т.д.), не видят как используются бытовые предметы, поэтому со всем этим детей сначала знакомили на занятиях: показывали предметы, действия с ними, обозначали их соответствующими словами, а потом предоставляли детям для игр.

Поскольку в домах ребенка малыши все время находятся в коллективе детей и взрослых, они часто «заряжаются» эмоциями других (как положительными, так и отрицательными), утомляются, поэтому мы предусмотрели пространство для уединения. Для этого мы оборудовали сенсорную комнату.

«Сенсорная комната», была разработана в Голландии с целью обеспечения больных с интеллектуальной недостаточностью подходящими средствами для проведения досуга и раскрепощения. Определяющим постулатом при ее разработке послужило утверждение, что для обеспечения деятельности инвалида необходима разработка особой, специально организованной окружающей среды, в частности, учитывающей недостаточность восприятия. В настоящее время оборудование для «сенсорной комнаты» в различных комбинациях широко используется в реабилитационных центрах и дошкольных учреждениях не только, как средство проведения досуга и релаксации детей с ограниченными возможностями, но и как один из методов коррекции снижения темпа психоречевого развития ребенка, развития его познавательной мотивации и произвольного внимания.

Мы оформили эту комнату в одной цветовой гамме, пол застелили мягкими матами, расставили релаксационные пуфы и кресла, позволяющие принимать удобное положение, окна закрыли плотными шторами (для эффективного использования светооптического оборудования). Данное помещение необходимо было для:

- снятия эмоционального и мышечного напряжения у детей;
- стимулирования сенсорной чувствительности детей, развития у них зрительно-моторной координации;
- фиксирования и управления вниманием ребенка, поддержание у него интереса к окружающему и познавательной активности;
- стимулирования положительных эмоциональных реакций детей.

Условно оборудование сенсорной комнаты делится на два функциональных блока:

1. Релаксационный - в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушечки, напольные и настенные маты, приборы, создающие рассеянный свет, релаксационная музыка.

2. Активационный - в него входит оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, сенсорные панели для рук и ног, массажные мячики.

Учитывая особенности развития детей в домах ребенка, мы для использования в сенсорных комнатах выбрали следующее оборудование.

Оборудование сенсорной комнаты	
<i>предметы</i>	<i>цель</i>
Настенный ковер «Звездное небо» Ковер темного цвета, на котором расположено множество мелких лампочек. Имеет разные режимы: от плавно мерцающих звездочек до быстро бегущих огней.	Используется для коррекции психоэмоционального состояния
Пучок из светооптических волокон, изменяющий цвет по всей длине волокна Толстые мягкие волокна можно перебирать, держать, обматывать вокруг рук, тела, лежать на них.	Изменяющиеся цвета обладают успокаивающим эффектом. Играя с волокнами, трогая их, ребенок приобретает новый опыт. Яркие, изменяющиеся цвета привлекают внимание, успокаивают, хорошо концентрируют внимание
Пузырьковая колонна Прозрачная колонна из пластика, заполнена водой, внутри разноцветные фигурки, подталкиваемые пузырьками воздуха плавно всплывают вверх и опускаются вниз.	Используется для коррекции психоэмоционального состояния, концентрации внимания
Зеркальный шар. Луч света, отражаясь от зеркального шара, подвешенного к потолку, превращается в бесконечное множество “зайчиков”, которые, плавно скользят по стенам, потолку и полу, меняя цвет.	Привлекает внимание, успокаивает, способствует концентрации внимания.

Безопасные зеркала	Расширяют пространство, увеличивают светооптический эффект.
Проектор мультимедийный со светоотражающим экраном. Прибор, проецирующий на противоположной стене картинки движущихся форм различной тематики (животные, растения, природа, облака, подводный мир и т. д.).	Привлекает, хорошо концентрирует внимание

В течение дня каждому ребенку предоставлялась возможность побыть в данной комнате с взрослым или небольшими подгруппами (2-3 ребенка и взрослый). Время пребывания в ней зависело от эмоционального состояния ребенка (от 10 до 30 минут).

Эффективность использования данных педагогических условий подтверждаются позитивной динамикой, в:

- изменении понимания просьб взрослых, связанных с более сложными действиями;
- попытках вовлечь взрослых во взаимодействие с помощью речи, а не только жестов;
- разнообразии речи по своему составу (возросло количество используемых прилагательных, глаголов, местоимений, появились вопросы);
- переходе к языку взрослых (исчезли звукокомплексы, сократилось количество лепетных слов).

Литература

1. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка/ М. Монтессори.— М.: Тип. Госснаба, 1993. — 168с.
2. Петровский А.В. Психология. Учебник для вузов по пед. специальностям/ А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М.: Академия, 1998. — 500 с.
3. Петровский В.А. Учимся общаться с ребенком/ В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина.- М.: Просвещение, 1993. – 191с.

Серебренникова Ю. А.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

serebr.vse@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ПИСЬМУ



В статье раскрываются психолого-педагогические условия освоения навыка правильного письма, причины и способы устранения возникающих затруднений.

Обучая письму, учитель должен знать не только требования, предъявляемые к самому процессу, но и психологические и педагогические условия, при которых учащиеся лучше усваивают навыки правильного письма, в чем заключаются причины затруднений и как их преодолеть.

Согласно программам обучения в начальной школе, в первые месяцы поступления в школу дети должны научиться пользоваться приемами письма, правильно изображать буквы и их соединения в словах и правильно определять при письме звуковой и буквенный состав простейших слов, правописание которых не расходится с произношением. Таким образом, в период обучения грамоте ребенок должен овладеть тремя группами навыков: техническими (умение правильно обращаться с письменными принадлежностями, умение правильно координировать движение руки при письме, соблюдение гигиенических навыков при письме), графическими (умением правильно изображать буквы и их соединения, соблюдать при письме равномерный размер, наклон, расстановку и положение букв на строке) и орфографическими (умением правильно определять звуки, входящие в состав слов, обозначать эти звуки соответствующими буквами и соблюдать орфографические правила).

Письмо для маленького ребенка – очень сложный процесс, требующий непрерывного, напряженного контроля. Именно поэтому на уроках письма чаще всего встречаются неудачи и расстройства детей, которые впоследствии ведут к отрицательному отношению к решению письменных задач.

Успех обучения письму во многом зависит от отношения ребенка к самому процессу. Успешно справившись с первыми письменными упражнениями, ученик гордится достижениями, и с готовностью принимается за решение новых,

более сложных задач. Успешное выполнение письменных задач младшими школьниками невозможно без знания учителем психологических особенностей письма детей. Рассмотрим различия письма взрослого человека и ребенка. Для грамотного человека письмо является средством выражения мыслей. Взрослый фиксирует на бумаге свои воспоминания, сосредотачивая внимание на содержательной стороне письма, не задумываясь над элементами и буквами, из которых составляется слово. Внешним показателем целостности процесса является безотрывность, связность письма. Темп письма максимально приближен к темпу устной речи, и это делает невозможным контроль за выполнением графических и технических требований. Данные навыки выполняются автоматизировано, т.е. не думая о них. При письме слов и фраз отсутствует мышечное напряжение, процесс происходит легко и свободно. Следствием данного процесса является устойчивость почерка взрослых. Эта устойчивость настолько велика, что особенности почерка являются юридическим основанием для признания подлинности документов.

Процесс письма детей происходит иначе. При отсутствии навыков автоматизированного выполнения технических и графических правил, дети все внимание сосредотачивают на элементах письма. Огромную трудность на начальных этапах обучения представляет опознавание звуков, из которых состоит слово и припоминание знаков, которыми данные звуки обозначаются на письме. Из-за нескоординированности движений отдельных звеньев руки – пальцев, кисти, предплечья и плечевой части руки, наблюдается чрезвычайная медленность письма детей. Несмотря на сосредоточенность внимания детей на соблюдении графических правил, почерк детей очень неустойчив. Одна и та же буква изображается различно по форме, размеру, наклону, нажиму и положению на строке. Неустойчивость почерка также зависит и от быстрой утомляемости детей. Непрерывно и напряженно контролируя процесс письма, учащийся быстро устает и оказывается не в состоянии контролировать свое письмо с одинаковой тщательностью.

Рассмотрим основные причины трудностей освоения навыка письма.

Одной из основных проблем является трудность управления движениями пишущей руки. Эта сложность обусловлена высокой подвижностью руки. Каждое из звеньев руки и вся рука в целом может обеспечивать движение в различных направлениях и с высокой скоростью. А чем больше подвижность органа и чем большее количество частей принимает участие в выполнении движения, тем сложнее обеспечить его точность. Движения органов нашего тела происходят в результате сокращения мышц под воздействием импульсов, поступающих из центральной нервной системы. Кроме нервных импульсов, точность движений руки зависит от других причин: непрерывно меняется

направление и скорость движения, происходит трение о поверхность стола, воздействие силы тяжести руки, сопротивление ручки и бумаги, одежды и т.п. Возникает большое количество силовых взаимодействий, затрудняющих точное выполнение заданного движения. Маленький ребенок еще не умеет приспособливать свои движения к непрерывно изменяющимся условиям, поэтому происходят нарушения письма и одни и те же знаки изображаются различно. Стараясь предупредить неверную траекторию письма, ученик усиливает напряжение мышц руки, вследствие чего руки теряет свойственную ей подвижность. Поэтому важной задачей при обучении письму является обучение расслаблению и освобождению руки от излишнего мышечного напряжения.

Для того, чтобы избежать отклонения ручки от заданного направления, начинающий обучаться письму уменьшает число звеньев руки, принимающих участие в процессе – письмо производится с помощью движений пальцев и кисти, предплечье и плечевая часть руки из процесса выключаются. Вследствие этого осложняется возможность передвижения руки вдоль строки, искажается размер, нажим, наклон букв, их положение на строке делается неравномерным. Поэтому очень важно научить избавляться маленького ученика от излишнего мышечного напряжения и включать в процесс письма все части руки.

Другой трудностью, которая вызывает нарушение правил четкого письма, является сложность поставленных перед учеником графических задач. При написании отдельного элемента ребенок должен следить за выполнением ряда требований в отношении формы элемента, его размера, наклона, нажима, соединений с другими элементами. Выполняя одно правило, учеником часто забываются другие.

Чтобы устранить эту проблему, необходимо обеспечить плавный переход от выполнения простых к более сложным. При несвоевременном переходе к сложным задачам, решение простых значительно ухудшается. Сложные задачи требуют автоматизированного выполнения простых задач. Если необходимые навыки усвоены недостаточно, правила, усвоенные при простых упражнениях, при сложных начинают нарушаться. Поэтому необходимо укрепление элементарных навыков перед переходом к более сложным, когда ограничиваются возможности контролировать его.

При выполнении каждого упражнения ученик должен представлять цель выполнения упражнения, какими навыками и качествами он должен овладеть в результате данного упражнения. Поэтому при обучении нельзя ограничиваться простым показом образца. Необходимо подробно объяснить в чем заключаются задачи упражнения и в какой последовательности необходимо их решать.

Еще одной причиной нарушений правил письма является торопливость. Ускорение письма увеличивает число отклонений пишущей руки от правильной формы букв и отвлекает внимание от наблюдения за правильностью формы букв. Поэтому затруднения преодолеваемые при медленном письме, оказывают затруднения при ускорении темпа письма. Решению этой проблемы поможет плавное ритмичное письмо под счет. Особенно медленный темп необходим в начале упражнения, когда ученик приспосабливается к процессу письма.

Серьезной причиной плохого почерка является отношение ученика к выполнению упражнений. Если ребенок пишет без старания, а значит и без понимания значения выполняемых упражнений, без заинтересованности в достижении поставленных целей, то четкий почерк не будет усвоен. Поощрения, сравнение последних работ с предыдущими, показ лучших работ перед другими учениками – все это является мощным средством повышения интереса младшего школьника к выполнению письменных упражнений.

Иногда причиной неудач в обучении письма являются неправильное положение руки, тетради, ручки, неправильная поза и координация движений пишущей руки. Эти проблемы обычно возникают на начальной стадии обучения письму, делаются привычкой и затем осложняют усвоение правильного письма. Поэтому с начала обучения на эти моменты необходимо обратить особое внимание.

Преобразование сложного и напряженного процесса изображения письменных знаков в автоматизированный процесс, осуществляемый на основе навыков, составляет одну из основных задач обучения письму.

Литература

1. 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., Трегубова Л.С.; Сильченкова Л.С., Серебренникова Ю.А. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. Москва, 2016. – 468 с.
2. Серебренникова, Ю.А., Амусина, В.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка//Начальная школа. 2016. №6. С. 29-32
3. Серебренникова Ю.А. Теория и практика обучения каллиграфии // Начальная школа. 2013. № 1. С. 34-37
4. Технологии непрерывного образования в детском саду и школе: Методическое пособие/под ред. Н.В. Микляевой. -М.: ТЦ «Сфера», 2011

Шукина С.Е.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,

e-mail: 02svetlana000@mail.ru

Сухова М.О.,

магистрант ФГБОУ ВО МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск,

e-mail: vip.bybyl@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

В статье представлено обоснование развивающих возможностей кейс-технологии в работе с детьми старшего дошкольного возраста, описан опыт работы по внедрению кейс-технологии в педагогическую практику, выделены педагогические условия, создание и учет которых позволит организовать эффективную развивающую работу с детьми в процессе использования разнообразных видов кейсов.

Ключевые слова: кейс-технология, дети дошкольного возраста, проблемная ситуация, образовательный процесс.

Abstract: the article presents the rationale of developing opportunities of case technology in working with children of preschool age, describes the experience of the implementation of case technology in teaching practice, highlights the pedagogical conditions, the creation and registration of which will allow to organize effective developmental work with children in the process of using a variety types of cases.

Key words: case-technology, preschool children, problem situation, educational process.

Внедрение в образовательный процесс интерактивных педагогических технологий направлено на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах. Новое качество образования невозможно получить, решая педагогические проблемы устаревшими методами.

Главная особенность организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации на современном этапе – это уход от жестко регламентированной учебной деятельности, повышение статуса игры, как основного вида деятельности дошкольников; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

Занятием должна стать интересная, специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая

активность, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, формирование способов умственной деятельности.

Одной из перспективных на сегодняшний день является кейс-технология, которая достаточно активно стала внедряться в дошкольное образование, что позволяет на практике реализовать компетентностный подход к обучению. Это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная на формирование у обучающихся новых личностных качеств и умений. Суть данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучающимся в виде проблемных ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой исследовательской работы.

Применение кейс-технологии в образовательном процессе имеет ряд преимуществ, так как позволяет: актуализировать имеющиеся теоретические знания в контексте анализа предложенных практических ситуаций (проблем); выражать свои мысли, аргументировать собственную точку зрения; принимать собственное обоснованное решение на основе индивидуального и группового анализа предложенной ситуации; поддерживать высокую познавательную активность обучающихся.

Кейс-технология помогает повысить интерес детей к изучаемому материалу, развивает у них способность к анализу предложенных практических ситуаций, умение аргументировать свою позицию, выстраивать оптимальный алгоритм деятельности, решения проблемной ситуации, развивает такие качества, как гибкость мышления, социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли. Главное предназначение кейс-технологии – развивать способность исследовать различные проблемы и находить их решение, т.е. научиться грамотно и эффективно работать с информацией.

В результате проведенной опытно-экспериментальной работы было установлено, что большинство педагогов не готовы к работе в новых образовательных условиях, у них в недостаточной степени сформированы профессиональные компетенции в области образовательной и развивающей деятельности с детьми дошкольного возраста, что выражается в неумении организовать эффективный образовательный процесс, построенный на принципах индивидуализации, интеграции, проблемности, практической востребованности получаемых знаний, самостоятельности и пр.

Способ подачи нового материала остается, в большинстве случаев, репродуктивным. В режиме дня не уделяется достаточно времени систематической организации исследовательской, опытной деятельности детей. Педагоги дошкольного образования затрудняются в создании проблемных

познавательных ситуаций для детей, не умеют вести эвристические беседы, ставить проблемные вопросы, которые бы направляли детей на поисковую активность, поддерживали бы у них высокий уровень познавательного интереса. Методический арсенал, которым пользуются большинство педагогов, достаточно беден. В качестве приоритетного и ключевого выделяют только игровой метод. Другие методы (элементарные опыты, экспериментирование, наблюдение и пр.) используют, но бессистемно и эпизодически.

Были также проанализированы методические рекомендации к популярным образовательным программам дошкольного образования, где обращалось внимание на специфику организации образовательной работы с детьми, на методы, средства и формы работы, которые рекомендованы авторами в качестве эффективных. Особое внимание уделяется технологии проблемно-игрового обучения, созданию проблемных ситуаций с занимательным сюжетом, что позволяет активизировать познавательный интерес детей к изучаемому и поисковую активность. Большое значение придается организации наблюдений, элементарных опытов и экспериментирования с детьми дошкольного возраста, использованию развивающих и обучающих игр.

Было установлено, что кейс-технология не выделена как одна из эффективных технологий обучения и развития дошкольников, хотя некоторые элементы данной технологии, которую можно отнести к проблемному обучению, рассматриваются в качестве перспективных: проблемные ситуации, эвристические беседы, ситуации морального выбора, дискуссии, мозговой штурм и пр.

Опираясь на результаты анализа теоретической литературы и существующей педагогической практики, мы считаем возможным использовать элементы кейс-технологии в работе со старшими дошкольниками, что позволит активизировать их мыслительную деятельность, сделает процесс обучения практико-ориентированным, а знания востребованными в детской деятельности и жизни.

Был разработан банк кейсов, направленный на решение разнообразных программных задач разделов дошкольной образовательной программы (за основу были взяты разделы «Социализация, развитие общения, нравственное воспитание», «Формирование основ безопасности», «Развитие познавательно-исследовательской деятельности», «Ознакомление с предметным окружением», «Ознакомление с социальным миром», «Ознакомление с миром природы»). Определялась роль и место кейса в структуре целостной образовательной работы: когда кейс выполняет вспомогательную роль (настраивает на совместную работу, позволяет вызвать интерес к теме и содержанию занятия), а когда основную (предложенная для решения проблема позволяет детям на основе актуализации имеющихся знаний «открывать» новое знание).

Разработка кейса – процесс творческий, но требует соблюдения определенного алгоритма: определить цель кейса, т.е. какие компетенции, умения или способности педагог хочет сформировать у детей – составить текст кейса, заложить в сюжет проблемность, неожиданно возникающие события и ситуации – продумать момент подведения детей к проблеме, к кульминации кейс-ситуации – сформулировать проблемный вопрос или задание, которые предлагается решить детям.

Педагог может корректировать кейсы и планировать их применение в соответствии с потребностями группы, в соответствии с выявленными проблемами. Использовать предложенные кейсы возможно в следующих формах:

- 1) как составную часть организованной образовательной деятельности познавательного или социально-коммуникативного цикла;
- 2) как форму работы, реализуемую в рамках совместной деятельности, образовательной деятельности в режимных моментах. Использование кейсов в данном случае может быть рассмотрено как культурная практика;
- 3) как часть проекта познавательной направленности и разной степени продолжительности.

Опыт работы по использованию кейс-технологии в образовательном процессе однозначно свидетельствуют о том, что эффективной она становится только при условии соблюдения системности. Педагогу необходимо вводить детей в ситуацию практического познания и оценки ситуации, формировать культуру ведения диалога и полилога. До 4-5 первых предъявлений кейсов являются своеобразной ориентировкой и тренировкой. Мы рекомендуем включать кейсы в планирование педагогической работы с детьми с частотой – 1-2 раза в неделю. Сами по себе кейсы не занимают много времени, достаточно разнообразны, поэтому не будут утомительны для детей.

В процессе педагогической работы решался вопрос о дифференцированном подходе к детям группы, т.к. результаты некоторых были достаточно низкими и не соответствовали возрастному уровню развития элементов логического мышления, что напрямую коррелировало и с недостаточным уровнем сформированности представлений этих детей из разных предметных областей.

Опираясь на исследования в области дифференцированного обучения, мы решили не делить детей по уровням, которые были определены в процессе первичной диагностики, а сделать смешанные группы, где основную массу составляли бы дети со средним уровнем сформированности логического мышления, и куда обязательно бы входили несколько детей (1-2) с высоким и низким уровнем развития.

Также эти группы не были статичными. Дети в таких проблемных группах могли меняться (как по собственному желанию, так и по проявленному интересу к определенным проблемам, так и на усмотрение воспитателя), что позволяло обогатить опыт их общения, учить отстаивать свое мнение в разных условиях, делиться опытом решения проблем, который они уже смогли получить в других группах.

Наиболее оптимально объединение детей в группы по 4-5 человек. Это позволяет высказаться каждому ребенку и принять посильное участие в обсуждении проблемы и способов ее решения. В процессе совместной коллективной работы происходило взаимообучение детей, более «слабые» дети могли следить за ходом рассуждения более «сильных» детей, учиться выдвигать гипотезы, рассуждать, аргументировать, делать обоснованные умозаключения. Также позитивным моментом является необходимость обсуждения вариантов решения проблемы, где, по правилам, должны высказаться все дети проблемной группы, стараясь обосновать, почему их решение проблемы верное или самое лучшее (интересное, оригинальное).

Право озвучить общее решение предоставлялось тому ребенку, который принимал активное участие в обсуждении и вариант решения проблемы которого был принят детьми группы за правильный. Либо дети договаривались между собой и устанавливали очередность. При этом воспитатель следил за тем, чтобы каждый ребенок проблемной группы мог побыть в этой роли.

Ниже представим некоторые виды кейсов, которые мы применяли в образовательном процессе:

1. Кейс-прогнозирование (направлен на умение детей отличать реальную и воображаемую ситуацию; умение строить логические и обоснованные прогнозы; умение видеть и анализировать варианты возможных последствий в условиях неопределенности; развитие критического мышления; умение включаться в коллективное решение сложных задач);

2. Кейс-неоднозначная ситуация (направлен на проявление способности видеть ситуацию с разных сторон; анализировать, строить гипотезы, предполагать);

3. Кейс-проблемная ситуация (направлен на формирование умения детей видеть возможный парадокс окружающих явлений; способность формулировать проблему; умение анализировать, строить гипотезы, предполагать; способность коллективно решать сложные задачи);

4. Кейс-диспут/дискуссия (направлен на умение воспитанников аргументированно отстаивать свое мнение; способность вести конструктивный диалог; умение анализировать, видеть ситуацию с разных сторон);

5. Кейс с добавлением внешней проблемы (направлен на умение воспитанников аргументированно отстаивать свое мнение; предлагать

различные варианты решений в обстоятельствах форс-мажор; способность вести конструктивный диалог; способность выбирать актуальные решения) [1]

Чаще всего в работе с детьми применялась технология кейс-иллюстрация, фото-кейс, которая в большей степени адаптирована к восприятию детей дошкольного возраста и даёт возможность сформировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребёнок в будущем сможет преодолеть самостоятельно возникающие жизненные ситуации разной сложности. В основе фото-кейса лежит анализ проблемной ситуации, которая представлена на иллюстрации. Дополнительно ситуация характеризуется подготовленным текстом, в который включены вопросы, мотивирующие детей проанализировать проблему и найти ее оптимальное решение.

Тематика кейсов может быть заимствована из знакомых детям литературных произведений или основана на реальных событиях. Удачность выбора ситуации определяется степенью ее соответствия изучаемому знанию, наличием в ней нестандартности, некоторой интриги, что придает ей интересность, побуждает исследовательскую мотивацию.

Приведем пример создания и работы с кейсами на основе ситуаций из литературных произведений (в качестве средства выступают «Рассказы для детей» М.М. Зощенко).

Ситуация № 1 (по произведению М.М. Зощенко «Хитрые и умные» (Интересно придумала))

Воспитатель (читает детям):

Одна собака, по имени Лёшка, увидела на комод колбасу. А дома никого не было. Наша собачица расхрабрилась и решила эту колбасу стянуть. И до того она захотела полакомиться этой колбаской, что даже глазки у нее загорелись и слюнки потекли. Вот видит собака колбасу, а достать ее не может, потому что комод высокий, а она сама маленькая, чуть побольше кошки. Маленькая-то она маленькая, но довольно хитрая. Она немножко подумала, как профессор, и вот что придумала.

Воспитатель: Ребята, что придумала собака Лёшка?

Дети высказывают свои предположения, активно их обсуждают.

Ситуация № 2 (по произведению М.М. Зощенко «Хитрые и умные» (Еще одна умная белка))

Воспитатель (читает детям):

А другая белка, по имени Белочка-тарелочка, прыгая с ветки на ветку, увидела под деревом гриб.

«Не понимаю, — подумала Белочка, — почему наши лесные зверьки не хотят использовать этот гриб так, как надо».

— Во-первых, — сказала Белочка, — гриб может служить хорошим столом. Лучшие я буду за этим столом кушать, чем на ветке. С ветки я и упасть могу, и кушанье могу уронить. А тут вон как удобно.

— Во-вторых, — сказала белка, —...

Воспитатель. Ребята, что еще могла предложить белочка?

Дети предлагают свои варианты, активно их обсуждают. Затем все варианты озвучиваются, при этом можно выбрать самый оригинальный. После этого воспитатель дочитывает сказку, где белочка озвучивает разные способы применения гриба в практической деятельности.

Момент сопоставления собственных версий с версиями героев произведений также очень важен. В случае совпадения вариантов решения дети испытывают неподдельное удовлетворение и радость, что смогли угадать «правильный ответ», в случае отличающихся вариантов дошкольники гордятся, что они придумали не хуже, чем герой рассказа [3].

Таким образом, кейсы, которые предлагает воспитатель детям, не просто ориентированы на то, чтобы дать информацию, а погружают в атмосферу происходящего, стимулируют к общению, обсуждению. Диалог должен быть конструктивным. Важно научить дошкольников аргументировать свое мнение и из большого количества идей выбирать наиболее уместные и актуальные.

Работа над каждым кейсом требует от воспитателя времени. Но результаты оправдывают эти усилия. Систематическое общение воспитателя с детьми посредством использования кейс-технологии позволяет решать разнообразные педагогические задачи и повышает уровень профессионального мастерства педагога, который с помощью кейсов может самостоятельно проектировать не только отдельные образовательные ситуации, но и весь процесс работы с дошкольниками.

Важно приучать детей думать прежде, чем сделать, объяснять для себя и других ход своих мыслей, делать выводы и умозаключения, получать удовлетворение от самостоятельно найденного решения. Развитие мыслительной деятельности во многом зависит от того, насколько взрослые сумели пробудить у ребенка интерес к умственным занятиям, воспитать привычку к мыслительной деятельности.

Литература

1. Дергунова, А. Мастер-класс «Использование кейс-метода в работе с детьми дошкольного возраста» [Электронный ресурс]/ А. Дергунова// URL:<http://www.maam.ru/detskijasad/master-klas-ispolzovanie-keis-metoda-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 14.03.2018).

2. Кейс-технологии как способ формирования культуры безопасности детей дошкольного возраста. Методическое пособие / под общей редакцией Л.Ф. Дьяконовой, И.Е. Граматкиной. – Тольятти, 2017. – 65 с.

3. Шукшина, С.Е. Учить дошкольников думать / С.Е. Шукшина// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – М. – 2015. – № 1. – С. 19-24.

Савенкова Т.Д.,

*мл.науч.сотрудник лаборатории образовательных
инфраструктур ИСП ГАОУ ВО МГПУ
tdpichik1@yandex.ru*

Пархимович З.В.,

*аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
zarina.pa@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игровые занятия и различные виды художественной деятельности детей являются действенными средствами развития эмоциональной сферы личности ребенка. В статье предложены методические решения, направленные на развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова – эмоции, чувства, эмоциональный интеллект, социальная компетентность, художественная деятельность детей, сюжетно-ролевые игры.

Annotation. Game classes and various types of artistic activity of children are effective means of developing the emotional sphere of the child's personality. The article proposes methodical solutions aimed at developing the emotional intelligence and social competence of children of senior preschool age.

Key words - emotions, feelings, emotional intelligence, social competence, artistic activity of children, story-role games.

В ряду важнейших навыков будущего (future skills) в современной психологии и образовательной практике рассматриваются эмоциональный интеллект и социальная компетентность личности. Адекватное выражение собственных эмоций, точное восприятие эмоциональных реакций других людей, способность эффективно действовать в рамках постоянно меняющегося социального контекста, чрезвычайно важны для жизни в обществе. Разработка концепций и методик развития эмоционального интеллекта и социальной

компетентности людей разных возрастов, интенсивно ведется в современной психологической и педагогической науке (О.А. Айгунова, И.Н. Андреева, Ю.Д. Бабаева, Р. Бар-он, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, Р. Стергнберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, О.В. Цаплина, В.С. Юркевич и др.).

Одним действенных средств развития эмоциональной сферы личности ребенка-дошкольника традиционно является искусство, художественная деятельность и родственные им разнообразные развивающие и сюжетно-ролевые игры. Искусство, игра и художественная деятельность ребенка – не только важные факторы развития креативности, мобилизуя душевные силы, глубинные, внутренние, часто неосознаваемые переживания, эти виды деятельности оказывают мощное воздействие на развитие психосоциальной сферы личности ребенка-дошкольника. Обращенные непосредственно к чувствам, эмоциям и переживаниям личности, эти виды детской деятельности способны эффективно решать задачи развития эмоционального интеллекта и его производной – социальной компетентности личности.

Разрабатывая методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка-дошкольника с использованием возможностей сюжетно-ролевых игр и художественной (преимущественно изобразительной) деятельности, мы опирались на концепцию эмоционального интеллекта и социальной компетентности А.И. Савенкова (А.И. Савенков, 2015). Она включает три группы критериев:

- когнитивные (социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование);
- эмоциональные (эмоциональная выразительность, сопереживание, саморегуляция);
- поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация) (А.И. Савенков, 2015).

При точных педагогических акцентах, расставленных с учетом применения этой теоретической модели, игра и художественно-изобразительная деятельность ребенка способны актуализировать все базовые параметры эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

Первая группа предлагаемых нами заданий ориентирована на развитие параметров, отнесенных к числу когнитивных: социальные знания; социальная память; социальная интуиция; социальное прогнозирование. Человека с высоким эмоциональным интеллектом и развитой социальной компетентностью отличает свободное владение знаниями о людях, знаниями специальных правил, понимание чувств и эмоций других людей. Для развития представлений ребенка о социальных знаниях, знаниях о людях, знаниях о специальных правилах, совершенствования понимания чувств, эмоций и переживаний других людей

хорошим заданием могут служить рисунки, объединенные общей темой: «портрет хорошо знакомого человека».

Аффилятивные связи детей дошкольного возраста характеризуются ситуативностью, однако, уже в этом возрасте появление явно выраженных дружеских отношений у детей не редкость. Предложим детям задание - «нарисуйте портрет своего самого лучшего друга». Наш опыт показал, что такие портреты детьми создаются быстро, «муки творчества», свойственные взрослым художникам, не знакомы дошкольникам. Достаточно вооружить маленьких портретистов бумагой, гуашью, акварелью или фломастерами и процесс пойдет интенсивно и весело.

Даже если не акцентировать внимание юных художников на эмоциях, чувствах и переживаниях изображаемых, в ходе выполнения такого задания ребенок на подсознательном уровне будет фиксировать их эмоции и настроение. Достигается это естественными изобразительными средствами - с помощью цветовых пятен, линий и тональных отношений. Взрослому, в процессе выполнения детьми этого задания надо подчеркивать, что следует стремиться выразить свое эмоциональное отношение к портретируемому.



Рисунок 1. Рисунки на тему: «Портрет лучшего друга».

После завершения рисунков проведем с детьми беседу на тему: «кого ты считаешь самым хорошим, самым надежным, своим лучшим другом?» «Какими качествами обладает этот человек?» «Хочешь ли ты, чтобы тебя считали хорошим другом?» «Что для этого надо делать, как надо себя вести?». Такие коллективные обсуждения, актуализируя знания детей в сфере социальных

отношений, могут стать эффективным средством обучения формулированию норм и правил дружеского, позитивного общения.

Развить сюжет этого задания можно путем коллективной работы, зафиксировав эти правила на большом общем листе бумаги с помощью пиктографического письма или письма печатными буквами. Пиктографическим письмом, как правило, с удовольствием пользуются все дошкольники, пока ими не освоены навыки традиционного письма. Давайте отметим, какие идеи желательно в этом случае зафиксировать:

- помогай друзьям;
- делись с другими детьми;
- учись играть и заниматься вместе с другими;
- останови друга, если он делает что-то плохое;
- скажи ему, если он в чем-то не прав;
- не ссорься, не спорь по пустякам;
- играй со всеми дружно;
- не завидуй;
- если ты поступил плохо, не бойся признаться в этом, извинись;
- спокойно принимай советы и помощь других ребят;
- не радуйся, когда кто-то проигрывает, если можешь, помоги проигравшему;
- если сам проиграл, не срывай свою обиду на других и ты обязательно выиграешь в следующий раз.

Вряд ли дети старшего дошкольного возраста сформулируют их сами, здесь обязательно потребуется деликатное участие со стороны педагога. Важно подвести детей к этим идеям и создать у них ощущение, что все это они сформулировали и нарисовали сами.

В плане организации коллективного взаимодействия и сотворчества, особое внимание следует уделить композиционному решению этой коллективной работы. Пиктографическое письмо предполагает использование изобразительных символов, и надо добиваться того, чтобы изображение каждого из этих символов было выполнено в общем, едином стиле и работало на общую композицию. Такая работа станет хорошей тренировкой умений работать совместно, потребует от детей проявления целого ряда социальных умений и навыков.

Другое, не менее интересное и эффективное для развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности, задание сюжетно-ролевая игра – «словесный портрет». В этом случае, перед ребенком ставится задача словами описать кого-то из хорошо знакомых ему людей (родители бабушки, дедушки или друзья). Такое задание позволяет детям обучаться умениям вербализировать наблюдаемое социальное поведение. Для этого надо будет учиться выделять

существенные детали, и важные поведенческие особенности, определять специфику доминирующего настроения изображаемого, особенности его эмоциональной сферы. Особенно важно заострять внимание детей на том, что в этих словесных портретных зарисовках желательно использовать социально приемлемые, необходимые слова. Это, безусловно, будет содействовать не только развитию эмоционального интеллекта ребенка, но и поможет ему стать более компетентным в области социальных отношений, кроме того, расширит его активный и пассивный словарь.

Выполнить такое задание можно иначе - каждый ребенок в группе детского сада, по очереди, задумывает - чей портрет, из числа присутствующих, он будет сейчас словесно описывать. После чего начинает словами «рисовать» портрет избранного человека, отмечая при этом как характерные внешние черты, так и внутренние психологические особенности личности, не называя при этом имени этого человека. Другим детям нужно будет угадать о ком идет речь, кого из ребят описывает автор. Развить сюжет можно, предложив детям подсказку - какого киногероя или персонажа мультфильма напоминает описываемый, или даже сказать на какое животное или растение он похож.

Не менее часто, чем портреты других людей, дети рисуют себя. Задание нарисовать автопортрет может стать важным средством развития эмоционального интеллекта, совершенствования социальной осведомленности ребенка. Выполняя такие задания, мы имеем возможность стимулировать развитие готовности ребенка к рефлексии и самоанализу.



Рисунок 2. Рисунки на тему «Автопортрет».

Предложив детям нарисовать автопортрет, подчеркнем, что в нем должны найти отражение не только твои хорошие, и плохие качества. Предупредить возможные затруднения, можно путем предварительной беседы с детьми, поговорив с ними о том, какие качества они считают хорошими, а какие плохими и почему. Естественно, что в процессе работы надо обращать внимание ребенка на использование изобразительных средств, деликатно подсказывая ему как можно выразить линиями и цветом в собственном рисунке хорошие качества и как плохие.

Важной характеристикой человека с высоким эмоциональным интеллектом является социальная память. Успешно развивать её поможет рисование портретов знакомых людей по памяти. Обычно дети и рисуют по памяти, даже если объект их изображения находится рядом. Усложнить задание «изображение портрета друга по памяти», можно вопросом: «Скажи, что изменилось во внешности твоего друга в течение нескольких месяцев». Это может быть одежда (несколько месяцев тому назад была осень, а теперь зима), может быть он подрос, изменил прическу, а может быть стал по-другому относиться к другим детям и взрослым.

Следующую сюжетно-ролевую игру для развития социальной памяти предлагаем условно назвать – «опиши друга». Выполнять его следует в группе детского сада, объединив детей в пары. Поставим детей спиной друг к другу, и по очереди будем просить каждого из них описать внешний облик другого ребенка из его пары: лицо, настроение, прическу, одежду и др. Описание можно тут же сравнить с оригиналом и сделать вывод о точности ответа.

Рисование портрета человека создает прекрасные условия для развития такого важного параметра эмоционального интеллекта как «социальная интуиция». Выполняя его, дошкольник оценивает чувства, определяет настроение, это позволяет лучше понимать мотивы поступков других людей и адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках существующего социального контекста. Если в процессе работы над портретом подчеркнуть важность передачи настроения портретируемого, то задание станет очень полезным для развития эмоциональной сферы личности человека.

Развивать такое важное свойство эмоционально развитого, социально компетентного человека как социальное прогнозирование, позволит рисунок на тему: «кем я хочу быть». Дети любят рассуждать о том, кем они станут в будущем. В ряду профессий популярных у современных детей множество самых разных: врачи, пожарные, парикмахеры для собак и др. Дети старшего дошкольного возраста устремлены в будущее, они хотят побыстрее вырасти, и охотно делятся с окружающими своими планами, нередко воплощая свои мечты в рисунках. Предложим детям нарисовать свои портреты в будущем, изобразив себя представителями какой-либо профессии. Такое задание способно создать

хорошую основу для развития способности ребенка к социальному прогнозированию, формулированию планов собственных действий. В дальнейшем это будет содействовать отслеживанию и планированию своего развития, рефлексии собственной эволюции и оценки неиспользованных, альтернативных возможностей. Конечно, большая часть этих важных в социальном плане задач еще не актуализирована в сознании ребенка, но первые шаги на этом пути делаются уже в дошкольном детстве.

Хорошим средством для развития социальной памяти может стать игра, условно названная нами - «что изменилось». Его основная цель - развитие внимания и наблюдательности ребенка, необходимых для эффективного общения. Выполнить его можно в группе детского сада предлагая по очереди каждому из детей стать «водящим». Водящий выходит из комнаты. За это время в участники игры производят несколько изменений в своей одежде, прическах, перемещаются на другие места (не желательно, чтобы было больше двух-трех изменений и важно, чтобы все изменения были видимы). Водящий должен был все заполнить, и теперь продемонстрировать социальную память - правильно определить и отметить все изменения.

Развивать эмоциональный и интеллект и совершенствовать социальные навыки старших дошкольников не менее результативно поможет и восприятие изображений, сделанных другими детьми и взрослыми. С этой целью предлагаем задание - «учимся читать эмоции людей по изображениям». Это задание способно служить действенным средством развития эмоционального интеллекта ребенка. Способность адекватно выражать собственные эмоции, быть эмоционально чувствительным, уметь контролировать собственные эмоции – важнейшие характеристики человека с высоким эмоциональным интеллектом и развитой социальной компетентностью. Для диагностики способности ребенка идентифицировать базовые эмоции людей психологи часто используют карточки с изображением мальчиков и девочек, выражающих эти эмоции. Обычно это такие эмоции: радость, горе, смех, плач, удивление, страх и т.п. Подчеркнем, что слов для обозначения эмоций в нашем языке значительно меньше, чем самих эмоций, которые мы способны переживать и выражать, но для ребенка даже точное понимание и считывание семи-деяти базовых эмоций – часто не простая задача.

Карточки с изображением детей демонстрирующих базовые эмоциями можно без труда найти в сети Интернет. Давайте попробуем с детьми прочитать эмоции изображенных на карточках мальчиков и девочек. Задание ребенку – «скажи, что чувствуют дети изображенные на каждой картинке». Усложнить и видоизменить это задание можно, предложив ребенку сделать такое же лицо, как на выбранной картинке. Еще одним вариантом задания с этими карточками будет

вопрос – «придумать различные ситуации, в которых человек испытывает те или иные эмоции».

Очень важно научить ребенка распознавать эмоции на эталонных картинках, но значительно важнее суметь это сделать в общении с живым человеком. Поэтому следующее задание для наших маленьких художников – «угадай эмоцию». Закройте лицо руками, а когда откроете, на нем должна быть изображена какая-то эмоция. Предложите детям угадать, что вы изобразили. Потом попросите кого-то из детей сделать тоже самое. Это задание поможет тренировать способность выражать собственные эмоции и точно считывать эмоции других людей.

Особого внимания, с точки зрения решения наших образовательных задач, заслуживают широко распространенные в сети Интернет изображения, схематически представляющие человеческие эмоции – смайлики. Задание, направленное на чтение этих схем способствует развитию понимания мимических выражений человеческого лица, учит детей читать схемы, определять и словесно обозначать эмоции. Возьмем карточки со схематическими изображениями базовых эмоций (смайлики), разместим их на доске и предложим детям сначала назвать изображенные эмоции, а затем, на основе заранее распечатанных на листочках кружков нарисовать такие же схематические рисунки изображающие: радость, удивление, интерес, гнев, злость, страх, стыд, презрение, отвращение и др.

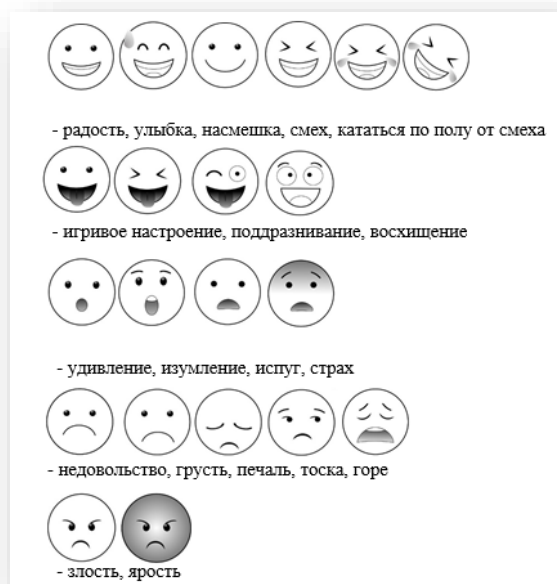


Рисунок 3. Схематические изображения эмоций человека.

Отдельного внимания в деле развития эмоционального интеллекта заслуживает выражение эмоций человека в изобразительной деятельности детей с помощью цвета. Психологи, художники, дизайнеры традиционно много

внимания уделяют тому, как влияет тот или иной цвет на настроение, работоспособность, эмоциональную сферу личности. Существуют специальные разработки, описывающие с какими эмоциями какой цвет обычно ассоциируется у большинства людей. Конечно, в этом случае возникает опасность формирования и закрепления в сознании и представлениях ребенка визуальных стереотипов, но нельзя не заметить, что эти стереотипы опираются на глубинные архетипические, пласты человеческой психики и фундаментальные, культурные традиции.

В этом случае нам поможет игровая ситуация, созданная с помощью беседы о том, какие эмоции человека соответствуют какому настроению, какие чувства обычно вызывают те или иные цвета. Удивительно, но в наших опытах, выполняя это задание, дети интуитивно выбирали светлые тона и яркие цвета для обозначения положительных эмоций, и темные для отрицательных, негативных. Наш опыт показывает, что в этих беседах взрослому желательно избегать частых оценочных высказываний и подсказок, пусть ребенок решает сам, какой цвет ему хочется использовать.

Важно показать ребенку, что в природе существует огромное количество цветов и их оттенков, многие из которых очень похожи друг на друга. Следующая, предлагаемая нами познавательная игра условно названа нами «оттенки цвета и эмоции», она позволит научить детей различать близкие цвета, а также покажет, как один цвет может плавно перетекать в другой. Перед ребенком на игровом поле расположены разноцветные шарики (бумажные кружочки, или полоски): первый и последний уже находятся в правильном месте, а оставшиеся нужно поставить в подходящие ячейки. Задача ребенка создать плавный переход от одного цвета к другому. Такой эффект хорошо заметен на радуге, где все цвета перетекают друг в друга и, таким образом, получаются миллионы новых оттенков. Если у ребенка возникают сложности в этой игре, потребуется деликатная помощь педагога.

Хорошим упражнением, развивающим умения ребенка описывать свое настроение и распознавать особенности настроения других людей, тренировать собственную способность к эмпатии и сопереживанию может стать игра под названием – «мое настроение». Детям предлагается рассказать другим детям в группе детского сада о своем настроении. Задание можно видоизменить, предложив детям выразить свое настроение не рассказом, а рисунком. Педагогу следует подсказать детям, что настроение в рисунке может быть передано какими-то определенными цветами. Можно пойти другим путем - использовать образы эмоционально ярко окрашенных известных персонажей сказок и мультфильмов (людей и животных).

Закрепить и развить эти умения и навыки позволит игровое задание - «мини-театр - маски». Оно поможет детям в дальнейшем находить новые

изобразительные средства. Каждому из детей в группе детского сада дается задание - выразить с помощью собственной мимики одну из эмоций: горе, радость, боль, страх, удивление и др. другие ребята в группе должны правильно прочесть и назвать то, что пытался изобразить автор.

Игровая ситуация на тему – «шкатулка эмоций» позволит развивать у детей эмоциональную чувствительность и умения вербализировать собственные эмоции и чувства. Для его выполнения создадим с детьми воображаемые шкатулки: «для хороших эмоций» и «для плохих эмоций». Мысленно сложим в шкатулку «для хороших эмоций» все, что ассоциируется у нас с ощущением благополучия. Отдельно отметив то, что можно наблюдать визуально, воспринимать на слух, с помощью обоняния или осязания. В качестве подсказок можно использовать, примеры:

- визуально можно наблюдать счастливую улыбку;
- на слух можно воспринять веселое пение птиц;
- ощутить приятный вкус фруктов или лесных ягод;
- с помощью обоняния уловить аромат весеннего цветка; соснового леса и др.;
- с помощью осязания ощутить мягкую шерстку котенка.

Такую же мысленную операцию сделаем со шкатулкой «для плохих эмоций». Сложим в неё все, что нас беспокоит, вызывает волнение и страх:

- агрессивное поведение людей;
- страшный лай злой собаки;
- рычание большого хищного льва и др.

Умение слушать, понимать и слышать собеседника, преодолевать объективно свойственный детям когнитивный и моральный эгоцентризм (Ж. Пиаже) помогут игровые сюжеты, изложенные ниже. Один из них условно назван нами – «поговорим о том, как мы говорим». Взрослый произносит с разными интонациями одну и ту же хорошо понятную детям фразу, например: «Здравствуйте дети!» или - «Давайте поиграем!» и т.п. Произнести их можно: весело, грустно, радостно, печально, удивленно, смешно, зло, удивленно, испуганно и т.д. Задание детям – «угадать эмоцию». Разнообразить игру можно, изменяя саму фразу. Естественно, задание принципиально усложнится, если взрослый и предложит детям самим выступить в роли произносящих фразы с разной эмоциональной окраской.

Задание на тему: «как ты себя чувствуешь» направлено на развитие эмпатии, внимательного отношения к тем с кем общаешься. Оно актуализирует и развивает у детей умения чувствовать эмоции, настроение, переживания другого человека. Выполнять это игровое задание следует в группе детского сада, расположив детей «по кругу». Алгоритм может быть таким - каждый ребенок внимательно смотрит на своего соседа слева и пытается догадаться, как

тот себя чувствует, а затем рассказывает об этом. Ребенок, состояние которого описывается, слушает, после чего соглашается со сказанным или поправляет рассказывавшего.

Способность и готовность к коллективному взаимодействию и, в особенности к сотворчеству, отличает человека с высоким эмоциональным интеллектом и развитой социальной компетентностью. Хорошим средством для развития этих качеств является детское коллективное рисование. Множество сюжетов, описывающих методику коллективной изобразительной деятельности детей в группах детского сада, представлено в работах Т.С. Комаровой и А.И. Савенкова (Т.С. Комарова, А.И. Савенков, 2017). Все эти методические разработки построены на основе различных вариантов организации совместной деятельности, описанных в социальной психологии (А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, Л.И. Уманский и др.). Представленные авторами многочисленные сюжеты могут широко применяться для последовательного развития навыков совместной работы у детей дошкольного возраста, и будут способствовать развитию их эмоционального интеллекта и социальной компетентности. В дополнение к этим сюжетам мы также предлагаем сюжеты заданий по изобразительной деятельности, построенные на основе разных форм организации совместной деятельности (совместно-индивидуальной и совместно-последовательной).

Совместно-индивидуальная форма организации деятельности предполагает, что сначала дети работают самостоятельно, а потом работа каждого становится частью единой общей композиции. Предложим каждому ребенку в группе детского сада нарисовать автопортрет. При этом надо попытаться выразить, по возможности точно, свое сегодняшнее настроение. Затем аккуратно вырежем изображения и смонтируем их на одном большом листе бумаги. У нас должен получиться большой, коллективный портрет нашей группы.

Другой версией этого задания может быть более сложно организованная работа, выполняемая детьми на основе совместно-взаимодействующей формы организации деятельности. Эта форма предполагает, что участники коллективной работы сотрудничают на всех этапах выполнения работы от замысла и реализации до окончательного завершения.

Первое, что следует сделать в этом случае - обсудить общую композицию нашего коллективного портрета. Затем, приступив к выполнению автопортретов, советоваться друг с другом по поводу размеров изображения, его особенностей (изображение лица, или фигуры полностью и др.), цветового решения и др. Монтировать общую композицию из рисунков автопортретов надо так же коллективно, обсуждая каждый шаг. Такая работа создаст хорошие условия для развития у детей способностей и готовности помогать другим, будет учить совместной согласованной работе, будет развивать способность к

коллективному взаимодействию, в том числе и к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству.

Способность и готовность помогать другим позволяет развивать задание, направленное на «ролевое проигрывание ситуаций». Это упражнение следует выполнять в парах. Оно предполагает проработку и применение «волшебных» слов и «чудесных» средств (например – мимики и жестов), позволяющих достигать понимания и сотрудничать.

Задание детям, может выглядеть так: какие «волшебные» слова и средства могут помочь нам, например, в таких ситуациях:

- успокоить плачущего ребенка, потерявшего игрушку;
- помочь маме, пришедшей с работы и очень уставшей;
- товарищ в твоей группе детского сада грустит, у него заболел котенок;
- твой друг плачет, он чем-то расстроен.

Способность к совместной работе с другими отличает социально компетентного человека. Результативно развивать её позволяют не только совместные дела, но и совместные детские игры. Приведем пример такой игры. Играющие дети встают в круг и берутся за руки. Ведущий-воспитатель встает в центре круга. Задание детям предлагается такое: если вы согласны с утверждением, то поднимаете руки вверх и кричите «да», если не согласны с тем, что слышите, опускайте руки и кричите «нет». Затем ведущий произносит:

Есть ли поле пчелки?

Есть ли в речке рыбки?

Есть ли крылья у козленка?

Есть ли нос у медвежонка?

Есть ли гребень у горы?

Есть ли хвостик у щенка?

Есть ли клавиши у скрипки?

Есть ли крылья у совы?

Для человека способного эффективно и естественно существовать в социуме принципиально важно уметь объяснять свои идеи, иметь развитую способность убеждать других, а также иметь способности уживаться с другими людьми, демонстрировать открытость в отношениях с окружающими. Предлагаем несколько упражнений для развития этих важных способностей.

Одно из таких заданий условно названо нами – «копилка добрых дел». Для его выполнения вырежем из цветной бумаги кружочки, звездочки или сердечки. В конце каждого дня предложим каждому ребенку в группе положить в «копилку» столько кружочков (звездочек, сердечек), сколько добрых дел он сегодня совершил. Если малыш затрудняется, поможем ему найти в событиях происшедших за день это доброе дело. Сделать это следует, выделив и

подчеркнув даже малейшие его положительные поступки. Это будет стимулировать ребенка совершать что-то хорошее и создаст прекрасные условия для того, чтобы ребенок действительно получил заслуженную похвалу.

Пользуясь выделенными критериями эмоционального интеллекта можно разрабатывать процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных в его концептуальных моделях параметров, а также разрабатывать методики развития используя деятельность разной предметной направленности.

Литература

1. Комарова Т.С., Савенков А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. Учебное пособие. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). –М.; Юрайт. 2017. – 108 с.
2. Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста / Информатизация образования: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции. –М; 2015. С. 110-112.
3. Пархимович З.В. Формирование психологической готовности ребенка к школе на этапе предшкольного образования / Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. Ред.-сост. А.И. Савенков. – М.: Перо, 2017. С. 40-43.
4. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема. Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94.
5. Савенков А.И., Айгунова О.А., Кривова В.А., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу. Научный редактор А.И. Савенков. –М.; 2017.
6. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков. Одаренный ребенок. 2016. № 3. С. 6-12.
7. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3 (41). С. 47-53.
8. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.; НКЦ. 2015. -128 с.
9. Цаплина О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника. Детский сад от А до Я. 2016. № 1 (79). С. 44-53.

Скиф О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dea.skif@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлено теоретическое обоснование и эмпирическая проверка психолого-педагогических условий, способствующих формированию экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста: реализация специальной программы формирования экологической культуры, включающей комплекс занятий по экологии с элементами экспериментирования; методическое сопровождение образовательной работы по экологическому воспитанию дошкольников; создание эколого-развивающей среды в дошкольной образовательной организации. Экологическая культура дошкольников рассматривается как интегративное личностное образование, включающая взаимосвязанные компоненты: когнитивный (знаниевый), мотивационный (эмоционально-ценностный), поведенческий (деятельностный). Воспитание экологической культуры определяется как целенаправленная педагогическая работа по формированию у детей экологических знаний и представлений, природосберегающего отношения к природным объектам.

Annotation. The article presents the theoretical substantiation and empirical verification of psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of ecological culture in children of senior preschool age: the implementation of a special program for the formation of ecological culture, which includes a set of classes on ecology with elements of experimentation; methodical support of educational work on ecological education of preschool children; creation of an ecological and developing environment in a pre-school educational organization. The ecological culture of preschool children is viewed as an integrative personal education, which includes interrelated components: cognitive (knowledge), motivational (emotional-value), behavioral (activity). Education of ecological culture is defined as purposeful pedagogical work on formation of ecological knowledge and ideas among children, nature-conserving attitude to natural objects.

Key words: ecological culture, children of the senior preschool age, educational program, classes in ecology, methodological support.

В настоящее время важнейшей экологической проблемой является взаимодействие человека со средой обитания, основу которого составляет созидательное, бережное отношение к природе. Решение данной проблемы находится в области воспитания экологической культуры личности,

определяемой учеными как интегрированное личностное образование (С.Н. Глазачев, И.Д.Зверев, Н.М.Мамедов, Н.Н.Моисеев; Е.С. Слостенин, И.Т. Суравегина и др.), составными взаимосвязанными компонентами которого являются:

— экологическое мышление (анализ и установление причинно-следственных связей экологических проблем, прогнозирование экологических последствий человеческой деятельности);

— экологическое отношение (эмоционально-чувственное общение и познание мира природы);

— экологическая деятельность (сохранное природопользование) [4].

Исследования, посвященные вопросам экологического воспитания и образования (Н. М. Верзилина, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверева, В. С. Липицкий, Н.А. Рыжова и др.), свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте у детей формируются начала экологической культуры: элементарные представления о природе ближайшего окружения; эмоционально-чувственное, природосберегающее отношение к природным объектам [2]. Основными компонентами экологической культуры у дошкольников являются: когнитивный (знаниевый), мотивационный (эмоционально-ценностный), поведенческий (деятельностный). В соответствии с этим, воспитание экологической культуры у дошкольников предполагает целенаправленную педагогическую работу по формированию у детей экологических знаний и представлений, бережного отношения к природным объектам, элементарных навыков ухода за живыми природными объектами и природосберегающего поведения. В то же время, в образовательной практике существует мнение, что у детей правильное отношение к природе формируется как бы само по себе, т.е. в процессе усвоения детьми экологических знаний.

На основании теоретического анализа научных источников (Н.Н. Вересов, С.Д. Дерябо, Л.С. Игнаткина, Н.Н. Кондратьева, И.Р. Колтунова, В.И. Логинова, С.Н. Николаева, Н.А.Рыжова, П.Г. Саморукова, И.А. Хайдурова, А.М. Федотова, В.А. Ясвин и др.), нами были выдвинуты психолого-педагогические условия формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста: повышение мотивации участников образовательных отношений к реализации задач экологического воспитания через использование комплекса специальных занятий по экологии с элементами экспериментирования и методическое сопровождение образовательной работы по экологическому воспитанию дошкольников.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Автономного дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада № 26 «Незабудка» (далее – АОУ ЦРР детский сад №26 «Незабудка») города Долгопрудный Московской области. В исследовании приняли участие две

старшие группы (50 дошкольников 6–го года жизни), родители воспитанников и педагоги дошкольной организации.

На первом этапе исследования нами был выявлен уровень сформированности компонентов экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста в двух старших группах в количестве 50 человек и изучено мнение и взгляды педагогов и родителей воспитанников к проблеме экологического воспитания детей в детском саду и семье.

На следующем этапе исследования с одной из групп дошкольников были проведены занятия по программе воспитания начал экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

После апробации программы мы повторно провели диагностику уровня сформированности компонентов экологической культуры у всех дошкольников, участвующих в эксперименте и проанализировали полученные результаты.

Рассмотрим подробнее этапы нашего исследования.

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента экологической культуры детям были предложены задания, направленные на определение объема знаний и представлений о животном и растительном мире, живой и неживой природе, сезонных изменениях в природе. Для выявления мотивационного (эмоционально-ценностного) компонента с каждым ребенком была проведена беседа, в ходе которой предлагался ряд вопросов и проблемных ситуаций, свидетельствующих об отношении детей к живым объектам природы (методика Т.В. Хабаровой, Н.В. Шафигуллиной) [5].

Уровень сформированности поведенческого (деятельностного) компонента мы определяли посредством метода наблюдения за детьми во время ухода за растениями и животными в экологической комнате дошкольной организации.

Результаты исследования уровня сформированности экологической культуры у старших дошкольников представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1. Результаты первичной диагностики уровня сформированности экологической культуры у старших дошкольников группы №1 (экспериментальной группы)

Уровни	Когнитивный (знаниевый)		Мотивационный (эмоционально-ценностный)		Поведенческий (действенный)		Сред. значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%
высокий	9	36	6	24	4	16	26
средний	9	36	14	56	10	40	44

низкий	7	28	5	20	11	44	30
Итого	25	100	25	100	25	100	100

Таблица 2. Результаты первичной диагностики уровня сформированности экологической культуры у старших дошкольников группы №2 (контрольной группы)

Уровни	Когнитивный (знаниевый)		Мотивационный(эмоционально-ценностный)		Поведенческий (действенный)		Сред. значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%
высокий	10	40	7	28	3	12	27
средний	9	36	15	60	12	48	48
низкий	6	24	3	12	10	40	25
Итого	25	100	25	100	25	100	100

Данные констатирующей диагностики свидетельствовали о несформированности компонентов экологической культуры у старших дошкольников в обеих группах (преобладали низкий и средний уровни). Наиболее низкие результаты дети продемонстрировали по уровню сформированности поведенческого (действенного) компонента (уход за объектами живой природы). В целом, данные, представленные в таблицах, свидетельствуют о том, что уровень сформированности экологической культуры у детей обеих групп (№ 1 и № 2) примерно одинаковый. Выявление статистически значимых различий по уровню сформированности у старших дошкольников компонентов экологической культуры на констатирующем этапе в группах №1 и №2 посредством критерия Манна-Уитни, не обнаружено. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 301.5$ находится в зоне незначимости [2].

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
192	227



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(301.5)$ находится в зоне незначимости

Рисунок 1. Статистические различия в уровне сформированности компонентов экологической культуры у старших дошкольников на констатирующем этапе исследования

В дальнейшем, принимая во внимание отсутствие значимых различий по уровню сформированности экологической культуры у детей обеих групп, мы решили одну из них сделать экспериментальной (группа № 1), а вторую группу — контрольной (группа № 2).

Анкетирование родителей выявило факт их слабой заинтересованности вопросами экологического воспитания детей: во многих семьях отсутствуют домашние животные, дети не привлекаются к работе на дачных садовых участках и т.д. Вместе с тем, ответы родителей показали, что они имеют представления об экологических проблемах, многие регулярно ходят с детьми гулять в парк в выходные дни, обращают внимание на сезонные изменения в природе. В ходе беседы все педагоги говорили о важности экологического образования для дошкольников, указывали на его связь с нравственным воспитанием. Среди основных форм работы называли занятия, наблюдения за природными явлениями на прогулке, чтение рассказов, заучивание стихотворений, дидактические игры и т.д. В качестве основной проблемы для формирования экологических знаний и навыков практического взаимодействия с природными объектами педагоги отметили требования СанПиН (2013), запрещающие в дошкольных учреждениях иметь живые уголки в группах, в том числе, и комнатные растения.

Так же педагоги указали, что родители не заинтересованы в экологическом образовании детей, не придают ему особого значения, поэтому не проявляют инициативы в сотрудничестве с педагогами, например, оказать помощь в организации и проведении экскурсий, проектной деятельности на экологическую тематику и т.д.

Наше ознакомление с календарным планированием в группах показало отсутствие в планах проведения экскурсий в городские парки, а организация

наблюдений детей за природными объектами проводится только в утренний отрезок времени на прогулке.

Таким образом, можно заключить, что в силу отсутствия возможности постоянного взаимодействия с объектами природы, как в детском саду, так и семье, у дошкольников не могут быть сформированы должным образом два значимых компонента экологической культуры мотивационный (эмоционально-ценностный) и поведенческий (действенный), что и было подтверждено результатами констатирующей диагностики.

Для преодоления проблем, выявленных диагностикой, нами была разработана и реализована программа воспитания начал экологической культуры у старших дошкольников, включающую комплекс занятий по экологии с элементами экспериментирования; а также посредством организации методического сопровождения образовательной работы способствовать формированию мотивации у всех субъектов образовательного процесса к реализации задач экологического воспитания детей в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Занятия по экологии проводились с детьми старших возрастных групп один раз в неделю во второй половине дня в экологической комнате дошкольного учреждения. Основываясь на стратегии обогащения содержания образования, с целью более глубокого усвоения детьми образовательного материала, развития исследовательских навыков, формирования у каждого ребенка умения выстраивать логические цепочки рассуждений, объяснять причинно-следственные связи и делать выводы, мы разделили общее количество детей экспериментальной группы на две подгруппы по 12 и 13 человек [3].

Пример плана занятий представлен в таблице 3.

Таблица 3. Пример плана занятий по экологии с элементами экспериментирования для детей старшего дошкольного возраста

№/п дата	Тема занятия	Задачи	Материалы и оборудование
№ 1.	<i>Свойства воды</i> Опыт 1. «Вся ли вода одинакова на вкус?» Опыт 2. «Откуда берется дождь?»	— рассмотреть глобус и находящиеся на нем участки воды и суши; — закрепить названия различных водоемов и других водных объектов; — опытным путем закрепить знания детей о том, как образуется дождь	— глобус, ноутбук со слайдами; поднос, губка, стакан с водой, стаканы с пресной и подсоленной водой

		и почему бывает сильный и слабый	
№ 2.	<i>Свойства льда</i> Опыт 1. «Почему лед тает быстрее в соленой воде?» Опыт 2. «Что произойдет с цветным льдом в воде? Почему?» Опыт 3. «Поймай лед при помощи веревки и соли» Опыт 4. «Как отделить лед от песка? Что будет если оставить его таять в комнатных условиях?»	— вспомнить из чего состоит лед и как он образуется; -при помощи слайдов показать льды в Арктике; — расширить знания о соленой воде; — совместно прийти к выводу о взаимодействии льда с солью; — выявить связь функций марли и ватного диска при таянии льда с песком	— соль, цветной лед, веревка, стаканчики с простой водой комнатной температуры, фотографии распечатанные или слайд-шоу — стаканчики с марлей, лед с песком, ватные диски
№ 3.	<i>Свойства воздуха</i> Опыт 1. «Почему мандарин не тонет в воде?» Опыт 2. «Создаем воздух из разных предметов, самостоятельно. (искусственно созданный и естественным путем) Теплый воздух и его свойства» Опыт 3. «Почему шарик от пинг-понга держится от теплого потока воздуха, исходящего от фена?»	— закрепить знания, где можно увидеть и почувствовать воздух, в каких условиях он «живет», как и какими способами его создать; — тренировать дикцию при помощи разного выдувания изо рта воздуха (вспомнив разные шумы, издаваемые предметами и животными) — показать и закрепить знания о взаимодействии теплого воздуха на предмет; — рассмотреть картины и фотографий природных	— фен, шарики пинг-понга, клизма, воздушные шары, мандарины, графин с водой, свеча бумажная спираль, подвешенная на ниточку, трубочки, стаканчики с водой, фотографии

		явлений, воздействие стихии на среду обитания.	
№ 4.	<i>Свойства песка</i> Опыт 1. Сравнить с камнями. «Что общего со стеклом?» Опыт 2. Мокрый и сухой песок «какой он по ощущениям? Что можно сделать и с тем и с другим?» Взаимодействие с воздухом	— выявить одинаковые свойства у песка и стекла; — закрепить знания о пользе песка; — причинно-следственные связи взаимодействия песка с водой, песка с высокой температурой воздуха; — сравнить ощущения в пакетах мокрого и сухого песка и в стаканчиках, проанализировать и сделать вывод	-песок, стекло, вода, стаканчики, пакетики.
№ 5.	<i>Свойства глины</i> Опыт 1. «Что произойдет с глиной при взаимодействии с водой? По каким признакам она отличается от песка?»	— закрепить знания и показать поделки разных ремесел из глины; — сравнить при помощи эксперимента состояния глины и песка при взаимодействии с водой и друг с другом, сделать выводы. — слепить фигурки	— глина, три стаканчика на каждого, песок, вода, фотографии
№ 6.	<i>Свойства пара</i> Опыт 1. «Чем пар отличается от воды? Как он появляется и когда его можно заметить в природе и дома?»	-наглядно продемонстрировать пар, ощутить его; -сформировать отличительные свойства воды и пара; — научиться самостоятельно превращать пар в воду -закрепить знания о происхождении пара в	- стаканчики, теплая вода, лист бумаги или салфетка, пакетик целлофановый.

		природе (облака, холодный и теплый воздух)	
№ 7.	<i>Свойства муки</i> Опыт 1. «Что происходит с мукой на поверхности воды? Что происходит, если смешать ее с водой? А если добавить соли?» Опыт 2. «Мука в воздушном шарике» Опыт 3. «Мука как предмет творчества»	— сравнение мокрой и сухой муки при помощи моторно-сенсорных ощущений; — совместное построение причинно-следственных связей в процессе взаимодействия компонентов одновременно (плотность, легкость и клейкость); — развитие эмоциональных особенностей в проявлении творчества.	— мука, шары воздушные, нитки, срезанные бутылки пластиковые (несколько штук, чтобы насыпать муку в шарик), вода, соль, картон
№.8	<i>Свойства среды для живого явления</i> Опыт 1. «Что произойдет если в разные условия посадить семечко? (замусоренная земля и обычная) Что влияет на процесс роста, посаженного семечка?» Опыт 2. (Длительное наблюдение на 3 недели). «Что будет, если соединить чай (заварку) с водой?» (чайный грипп).	— предложить поразмыслить о взаимодействии двух явлениях живого и не живого, — понаблюдать за ростом растений в разных условиях среды. (Опыт 1.) — расширить знания о грибах и бактериях, об условиях существования их в природе, построить биологическую цепочку при помощи рассказа и картинок (бактерии-грибы).	-энциклопедия, интернет-ресурс, вода, земля, семена, два прозрачных горшка (один с фантиками, тряпочками, стеклами мусором), чай для заварки, банка, марля, сахар

Для развития наблюдательности, воспитания у дошкольников положительного отношения к животным и навыков ухода за ними нами был организован цикл наблюдений за домашним хомячком. В экологическую

комнату мы принесли клетку с нашим домашним хомячком, которая находилась там в течение трех месяцев. Наблюдения за поведением детей показали, что они нуждаются в общении с живыми объектами: с большим удовольствием дети брали хомячка на руки, разговаривали с ним, чистили ему клетку, кормили, меняли воду, наблюдали за его поведением, просили перенести клетку в групповую комнату. В заключение проведения цикла занятий по экологии с элементами экспериментирования нами вместе с воспитателями в группе была создана картотека познавательных опытов и экспериментов.

При реализации второй задачи (организация методического сопровождения экологического воспитания дошкольников), мы выделили два блока: анализ современных программно-методических материалов по экологическому образованию и тематическое планирование.

В ходе анализа программно-методических материалов при содействии старшего воспитателя дошкольного учреждения нами были проведены несколько семинаров на темы: «Современные программы экологического образования: требования к сочетаемости парциальных и комплексных программ»; «Календарно-тематическое планирование на основе принципа интеграции»; «Экскурсия как форма познавательного развития и воспитания основ экологической культуры дошкольников» и др. В процессе семинара, направленного на анализ программно-методического обеспечения экологического воспитания дошкольников, педагоги объединялись в небольшие подгруппы, каждая из которых анализировала определенную парциальную программу экологического образования, выделяя цели, задачи и основное содержание программы. На семинарах по календарно-тематическому планированию педагоги делились опытом, каким образом они каждый в своей возрастной группе реализуют принцип интеграции образовательных областей, в том числе, с участием родителей организуют выставки художественных работ детей на экологическую тематику.

В процессе взаимодействия с родителями нами был реализован совместный проект «Экологическая тропа», викторина «Мы познаем мир» (с участием команд педагогов и родителей вместе с детьми); программа кружка «Юный исследователь». Еще до окончания реализации программы мы с воспитателями обратили внимание на положительные изменения в поведении детей: они стали чаще обращать внимание на природные объекты и явления во время прогулок; задавать вопросы о строении растений, о явлениях природы. Дети стали сами проявлять инициативу в проведении экологических занятий, инсценировать занятия по экологии в процессе сюжетно-ролевой игры, предлагали свои идеи обустройства экологического уголка в группе, стали просить воспитателей чаще посещать экологическую комнату, чтобы им предоставили возможность общения и ухода за попугайчиками. В беседах с

воспитателями родители отмечали, что дети увлеченно дома рассказывают, что и как они делали на дополнительных занятиях по экологии, многие пытаются повторить эксперимент в домашних условиях. В ходе исследования воспитатели экспериментальной группы отметили повышение уровня экологических знаний, дети быстро и правильно отвечали на вопросы, определяли названия растений, рассказали о способах ухода за ними и т.д.; улучшилась речь, умение выстраивать цепочку рассуждений, объяснять причинно-следственные связи и отношения. Этому во многом способствовала наша специальная работа с детьми на занятиях по подгруппам, предоставляющая возможность уделить внимание формированию у каждого ребенка умения рассуждать и устанавливать причинно-следственные связи.

С целью выявления результатов проведенного эксперимента мы провели контрольную диагностику уровня сформированности у дошкольников начал экологической культуры с использованием тех же методик, что и на начальном этапе. В процедуре контрольной диагностики приняли участие дети обеих старших возрастных групп (50 детей). Результаты представлены в таблицах 4,5.

Таблица 4. Результаты повторной диагностики уровня сформированности начал экологической культуры у старших дошкольников экспериментальной группы

Уровни	Когнитивный (знаниевый)		Мотивационный (эмоционально-ценностный)		Поведенческий (действенный)		Сред. значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%
высокий	18	72	16	64	15	60	65
средний	7	28	9	36	10	40	35
низкий	0	0	0	0	0	0	0
Итого	25	100	25	100	25	100	100

Таблица 5. Результаты повторной диагностики уровня сформированности начал экологической культуры у старших дошкольников контрольной группы

Уровни	Когнитивный (знаниевый)		Мотивационный(эмоционально-ценностный)		Поведенческий (действенный)		Сред. значение
	чел	%	чел	%	чел	%	%

высокий	12	49	7	28	6	24	34
средний	11	44	15	60	9	36	47
низкий	2	7	3	12	10	40	20
Итого	25	100	25	100	25	100	100

Анализ результатов контрольной диагностики позволил констатировать следующее: в обеих старших группах наблюдается положительная динамика в уровне сформированности компонентов экологической культуры у дошкольников. Однако, сравнительный анализ результатов выявил выраженную положительную динамику в уровне сформированности каждого компонента экологической культуры у детей экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы.

Анализ статистической обработки данных на основе методики Манна-Уитни свидетельствовал о том, что различия результатов по уровню экологической культуры у детей экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 155.5$ находится в зоне значимости (рис.2).

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
183	217



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(155.5)$ находится в зоне значимости.

Рисунок 2. Статистические различия в уровне сформированности компонентов экологической культуры у старших дошкольников на контрольном этапе исследования

Выраженная положительная динамика в уровне сформированности всех компонентов экологической культуры у детей экспериментальной группы; данные наблюдений родителей и воспитателей, свидетельствующие о повышении исследовательской активности детей, умений рассуждать,

устанавливать причинно-следственные связи и зависимости в объектах и явлениях природы, облекая их в речевую форму и т.д., позволяют сделать вывод об эффективности реализации психолого-педагогических условий формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова; под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Спутник+, 2016. 52 с.
2. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников: учебно-методическое пособие / С.Н. Николаева. М.: Инфа – М., 2016. – 256 с.
3. Савенков А.И., Карпова С.И., Вершинина Н.А. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности//Вестник МПГУ. Серия: Педагогика и психология. №3 (21). 2012. С.73-83.
4. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология [Текст]/ В.А. Ситаров., В.В. Пустовойтов — Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 280 с.
5. Хабарова Т.В., Шафигуллина Н.В.: Планирование занятий по экологии и педагогическая диагностика экологической воспитанности дошкольников. М.: Детство-Пресс, 2011. – 128с.
6. PSYCHOL-OK. [Электронный ресурс] /RUL: <https://www.psychol-ok.ru/> (дата обращения 24.02.2018).

Константинова А.А.,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,

E-mail: ankoo1@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В этой статье анализируется понятие и структура информационно-коммуникационных технологий, анализируются понятия близкие к понятию «информационно-коммуникационные технологии».

Современный мир – мир новых технологий. Современные школы ни на шаг не отстают от современного мира и ускоренно внедряют информационно-коммуникационные технологии в учебную и внеурочную деятельность. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс

позволяет увеличить объем информации, усваиваемый ребенком, повысить познавательный интерес учащегося. Наглядность, информативность, интерактивность - главные качества и плюсы урока с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Под информационными технологиями понимают технологии управления и обработки данных, созданных с применением вычислительной техники.

Обучение на базе информационно-коммуникационных технологий дает возможность включения в информационное взаимодействие между учителем и учениками интерактивного средства обучения. В этом случае присутствует взаимодействие между средством обучения и учащимся, учителем и средством обучения. Информационные технологии помогают найти индивидуальный подход к каждому ученику, что облегчает работу учителя.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий имеет свои достоинства и недостатки.

Достоинства использования информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс:

- повышение эффективности образовательного процесса за счет одновременного изложения учителем теоретического материала и выполнением практических упражнений;
- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование осознанного восприятия информации;
- соблюдение индивидуального режима работы;
- повышение мотивации к учению за счет мультимедиа.

К недостаткам использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере можно отнести следующие моменты:

- долгое пребывание за компьютером оказывает плохое влияние на физическое и психическое здоровье учащегося;
- беспристрастность оценивания снижает мотивацию обучения;
- подготовка к уроку у учителя занимает больше времени;
- блокировка потребности в самовыражении.

Говоря об информационно-коммуникационных технологиях, стоит упомянуть такие понятия, как информация, информационное общество, информационные технологии.

Информация – это любые сведения о любом явлении окружающей среды, ее свойствах, параметрах и состоянии. В нашем обществе, а особенно в образовании информация является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Она служит для создания прочных межличностных отношений, с ее помощью происходит общение, обнаруживаются общие интересы. Информативное знание очень важно для человека. Без информации сложно

сосуществовать в мире, найти общий язык со сверстниками и близких по интересу людей.

В информационном обществе развитие социализации человечества зависит от производства, переработки, хранения и распространения информации.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют современному обществу обогатить свои знания той информацией, которая им необходима. Сбор, получение, переработка информации с помощью компьютера - это не что иное как информационная технология.

Компьютер и информация теперь не могут существовать друг без друга. Они являются базовыми компонентами системы образования.

Информационно-коммуникационные технологии – это широкий спектр цифровых технологий, используемый для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг.

Информационно-коммуникационные технологии влияют на создание эффективного познавательного интереса, расширяют деятельность учителя, отличаются высокой степенью интерактивности. Познавательный интерес детей может развиваться с помощью информационно-коммуникационных технологий как коллективно, так и индивидуально.

Информационно-коммуникационные технологии делают процесс обучения более эффективным, интересным и запоминающимся, облегчая работу учителя. Компьютер как новое средство обучения очень прочно вошел в школу.

Рассмотрим задачи информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности.

1. Формирование универсальных учебных действий младших школьников, их готовность к учебной и профессиональной деятельности.
2. Формирование основных компетентностей обучающихся.
3. Социализация личности ребенка, развитие его мышления, коммуникативных способностей.
4. Развитие умений исследовательской и проектной деятельности.
5. Индивидуализация процесса обучения.
6. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся за счет контроля и обратной связи преподавателя и обучаемых.

Важным компонентом работы с компьютером является подключение к сети интернет, которое в настоящий момент входит в различные образовательные программы, так как развитие познавательного интереса ребенка, становление гармонично развитой личности, создание информационно развитой личности – основные задачи современной школы на сегодняшний день. Изменение целей и содержания учебного плана, формы и метода обучения

происходят с помощью внедрения интернет-технологий, телекоммуникационных средств в учебном процессе.

Можно отметить, что, благодаря, использованию интернет-технологий на уроках дети учатся пользоваться поисковыми сайтами, для нахождения нужной им информации, таким образом приобретая основные умения пользователя сети интернет.

Через использование интернет-технологий увеличивается наглядность урока, что отчасти облегчает сам процесс обучения. Особо важно это в тех случаях, когда ребенку необходимо дистанционное обучение или обучение на дому. Процесс обучения становится более интересным, отвечающий требованиям сегодняшнего дня. Повышение мотивации учения и интереса к учебе является одним из важных достоинств применения компьютера в образовательной сфере.

При применении информационно-коммуникационных технологий происходит существенное изменение учебной деятельности, воображения, как основного процесса, переориентирование учебного процесса на развитие мышления.

Информационно-коммуникационные технологии создают широкие возможности для реализации творческого потенциала, не только ученика, но и учителя. Для более четкого иллюстративного понимания образовательного процесса учителя чаще всего используют мультимедийные средства.

Внедрение мультимедийных технологий в образовательную сферу является одним из главных моментов информатизации образования. Под мультимедиа понимают программные и аппаратные средства, позволяющие пользователю работать с различными данными.

В школе к средствам мультимедиа относят любые средства, которые используются для повышения познавательного интереса учащихся и вносят в учебный процесс возможность оперирования с информацией разных типов, таких как звук, текст, фото и видео изображений.

Средства мультимедиа позволяет:

- формировать у младших школьников коммуникативные навыки, культуру общения;
- повышать индивидуализацию обучения;
- развивать базы для самостоятельного обучения учащихся;
- организовывать дистанционное обучения;
- вырабатывать у учащихся критическое мышление, навыки поиска отбора достоверной и необходимой информации.

Мультимедийные средства расширяют кругозор, мышление, воображение учащихся. Позволяют мыслить глобально и рационально, развивая тем самым

отличное запоминание любой принятой информации. Все это необходимо для процесса обучения, повышает успеваемость учащихся, их мотивацию к учению.

Проанализировав понятие и структуру информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств обучения можно сказать о том, что они преобразуют преподавание традиционных учебных предметов, оптимизировав процессы усвоения учебного материала, рационализируют детский труд, поднимают уровень познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Водолад С.Н., Башкатова Ю.В. Об использовании информационных технологий в современном образовании. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». - М.:МГПУ, 2006. №2 (7). – 214 с.
2. Захарова И.Г. «Информационные технологии в образовании» / И.Г. Захарова. - М: Издательский центр «Академия». 2007. – 192 с.
3. Курин, Ю.Н. Мультимедийные и гипермедийные технологии в реализации концепции эффективного изучения геометрии в начальной школе/ Ю.Н. Курин // Начальная школа. - 2005. - №6. – 76 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. - М.: «Академия». 2003. – 272 с.
5. Селевко Г.К. «Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств» / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий. 2006. – 208 с.
6. Ходакова Н.П., Нильсен Т.А. ИКТ в образовательном учреждении / Н.П. Ходакова, Т.А. Нильсен. - Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 1. С. 84-88.

Макарова И.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: makarovira@list.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДСКОЙ ЛЕКСИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена методической проблеме изучения лексико-семантической системы языка с помощью тематических групп. Рассматривается «этнокультуроведческий подход» в образовании, который реализуется в практике предметной и внеклассной деятельности постепенно.

Рассмотрен один из приемов – знакомство младших школьников с этнокультуроведческой лексикой на уроках русского языка. Подчеркивается, что изучение этнокультуроведческой лексики включает в себя традиции, обычаи народа, умение анализировать текст, содержащий руссиеведческую лексику.

Ключевые слова: этнокультуроведская лексика, этнокультуроведский подход, тематические группы, фоновая лексика, безэквивалентная лексика, культурная идентичность.

The article is devoted to the methodical problem of studying the lexico-semantic system of language with the help of thematic groups. An "ethnocultural approach" is considered in education, which is realized in the practice of subject and extra-curricular activity gradually. Considered one of the techniques - familiarity of younger students with ethnocultural vocabulary in the lessons of the Russian language. It is emphasized that the study of ethnocultural vocabulary includes traditions, customs of the people, the ability to analyze text containing Russian vocabulary.

Keywords: etnokulturologiya vocabulary, ethnoculturological approach thematic group background vocabulary-specific vocabulary, cultural identity.

Результативность формирования культурной идентичности личности обучающегося во многом зависит от сознательного, последовательного освоения языковых и культурных знаний, представлений, оценок. Как учебный предмет русский язык реализует две важные социально-бытовые функции развития школьника: функцию познания и налаживания коммуникации с обществом и функцию интеллектуального, духовно-нравственного, эмоционального формирования личности.

Именно язык обеспечивает доступ к мыслительным процессам человека, поэтому методика обучения языку в поисках новых подходов для решения стоящих перед школой современных задач обращается к ценностному потенциалу национальной культуры, истории.

Овладение основами народной культуры (традиций, обычаев, устного народного творчества, символов и др.), умение анализировать тексты, содержащие этнокультуроведческие сведения, усвоение руссиеведчески-ценностной лексики, в том числе с помощью приема исторического комментирования, является важнейшей частью обучения на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе. Названные составляющие этнокультуры также могут стать базовым фактическим материалом для внеурочной работы, в том числе над проектами.

Идентификация с культурными символами происходит через лексические единицы. Изучение лексики в школьном курсе русского языка занимает одно из ведущих мест. Знакомство с ценностной лексикой – совокупностью слов,

которые аккумулируют и преломляют в своей семантике своеобразие культурно-исторического опыта русского народа, его обычаев, традиций – одно из условий успешной социализации учащихся.

Особенность лексической работы в начальной школе заключается в том, что она организуется постоянно – в процессе изучения различных языковых явлений, различных уровней языка. Это положение согласуется с важным методическим требованием расширения словаря учащихся не только за счет увеличения количества речевых единиц, но и за счет уточнения понимания семантики каждого слова, особенностей употребления слов в предложении и тексте. Именно важность лексической работы на уроках русского языка, ее объем обуславливают поиск учителями новых приёмов работы.

Кроме того, необходимо отметить, что в настоящее время непростая работа, решающая задачи социокультурного развития школьника, существенно осложняется поликультурным составом обучающихся, причем отличающимся кардинально разным уровнем знаний, умений, представлений внутри группы.

Основные трудности в усвоении лексики и русскими учащимися, и учащимися, для которых русский язык не является родным, связаны с наличием в языке многозначных, устаревших слов, слов и словосочетаний с переносным значением. Именно эти явления могут способствовать непониманию, сбоем в речевом общении.

Слова, характеризующие традиционную культуру, отражающие реалии народной культуры, составляют этнокультуроведческую лексику. Т.В.Яковлева определяет ее как «слова, которые, являясь хранилищем национально-культурной семантики, наиболее полно отражают специфику культуры русского народа, особенности его традиций, обычаев и обрядов» [5: с. 48].

Этнокультурная лексика в большей своей части носит устаревший характер. Изучение устаревшей лексики не должно быть узким, сугубо информационным, поскольку устаревшие слова отражают наше прошлое, быт, культуру народа, обладают огромным воспитательным потенциалом. В настоящее же время работа с устаревшими словами в начальной школе сводится чаще всего к справочной информации учителя, предназначенной для запоминания детей, с последующим определением грамматических категорий изучаемых слов. При этом обучающие осознают, что изучение устаревших слов способствует развитию у учащихся исторической и культурной эрудиции, чувства патриотизма, любви к своей родине и несомненно служит важнейшим средством обогащения словарного запаса. Таким образом, в настоящее время назрела необходимость более детального, расширенного осмысления вышедших из активного употребления слов и выражений, уточнения их статуса в современной литературной речи, культурно-исторического комментария.

Для усвоения устаревших слов учащимся необходима постоянная, поэтапная работа со словом, распланированная в системе уроков согласно тому, что предполагает тема урока и дидактический материал.

Овладение учителем нестандартными приемами работы над правописанием данных слов, умение ввести их в единую логической последовательной системы в процессе обучения младших школьников дает возможность поднять на новый уровень эффективность словарно-орфографической работы.

Реализация этнокультуроведческого подхода к обучению родному языку требует знаний о языке как национальном феномене, любви к русскому языку, которая в той или иной степени передается обучающим посредством методических приёмов и форм работы.

Исследователи Т.В. Яковлева и В.В. Демичева разделили этнокультуроведческую лексику на тематические группы [4: с.226]. Это, например, названия архитектурных сооружений и их частей (кремль, терем, хоромы, палата, светлица, изба), наименования крестьянской утвари (печь, сундук, икона), названия сословий и чинов (боярин, стрелец, казак, князь, стольник).

В отдельные группы выделяются названия транспортных средств и средств передвижения (тройка, сани, салазки, колымага, кибитка); наименования продуктов питания (сбитень, расстегай, щи, чай, блины, окрошка). Именно эти группы представляются интересными и менее разработанными в методическом плане для обогащения словаря младших школьников.

Источниками обогащения словаря могут быть тексты различной жанровой принадлежности, а также специальные задания. Так, например, в УМК «Школа России» (авторы – В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) для третьего класса есть задания, направленные на осознание места старославянского языка как прародителя русского (тема «Следы старославянского языка в русском языке»):

В русском языке есть слова, которые имеют варианты написания: злато – золото, град – город, брег – берег и др. Почему так получилось?

Прочитайте: царь, око, уста, купец, престол, чело, слуга, кольчуга, перст, вершок, барин, кафтан, карета, бурлак, ветрило.

Что обозначает каждое слово?

Почему вы затруднились определить лексическое значение некоторых слов?

Далее даются сведения об устаревших словах: вы прочитали устаревшие слова. Они уже не употребляются в современной речи. Одни слова обозначают предметы и явления, которые исчезли из нашей жизни: бурлак, боярин, другие слова заменены новыми: ветрило – парус, ланиты – щёки.

Однако анализ учебников по русскому языку показывает, что заданий, направленных на обогащение словаря младших школьников этнокультуроведческой лексикой, в них немного.

Представим отдельные приемы обращения к группе этнокультурной лексики, включающей транспортные средства и средства передвижения.

1. Работа над словом «тройка». Работа интересна тем, что тройка лошадей и все, что с ней связано, – это исконно русское, не имеющее аналогов ни в одной стране мира.

Детям даются карточки с изображением тройки (трех лошадей в одной упряжи). Предлагается задание: «Ребята, посмотрите на фотографии.

-Кто на них изображен? (Лошади)

-Сколько лошадей в одной упряжке? (Три лошади в одной упряжке).

-Кто знает, как назвать трёх лошадей в одной упряжке? (Тройка).

Посмотрите. Вам раздали отрывок из стихотворения И.Уткина «Тройка».

Что говорится о тройке? (Она мчится, скачет)

Мчится тройка, скачет тройка,

Колокольчик под дугой

Разговаривает бойко.

Светит месяц молодой. (И.Уткин «Тройка»)

Далее возможно обратиться к истории русской тройки, устройству, амуниции; чтению художественных произведений и рассмотрению иллюстраций.

2. Работа над словом «обоз».

Цель фрагмента занятия – расширение знаний о старорусском виде транспорта

(Дается отрывок):

Где быстрые, шумные воды

Недавно свободно текли,

Сегодня прошли пешеходы,

Обозы с товаром прошли... (Н.А. Некрасов. «Мороз-воевода»).

Ребята, как вы думаете, кто или что такое обозы?

Посмотрим в толковом словаре. Обоз – это группа повозок, перевозящих грузы, т.е. это группа лошадей, запряжённых одной упряжкой и перевозящих грузы. Слова «воз», «везу» созвучны и исторически родственны ему.

Далее следует чтение и анализ басни «Обоз» И.А. Крылова.

3. Работа над словом «салазки» начинается с чтения отрывка:

В зимние сумерки нянины сказки

Саша любила. Поутру в салазки

Саша садилась, летела стрелой,

Полная счастья, с горы ледяной. (Н.А. Некрасов. «Саша»)

– Как вы думаете, что такое салазки?

Нередко раньше единственной зимней радостью для детей были салазки. В.И. Даль предполагает, что происходит слово от глагола сала́зить – «скользить, съезжать». Он приводит пример: «Ноги салазят, нельзя ходить». Как выглядели салазки? Они все же отличались от современных санок и имели закрытые по бокам высокие бортики и цельное дно. Нередко их поверхность была украшена орнаментами (На доске появляется изображение салазок).

Мы предполагаем, что дополнительные приемы работ над этнокультурной лексикой будут способствовать как включению в словарь младших школьников новых слов, так и в целом расширению кругозора учащихся, развитию интереса к освоению русского языка.

Литература

1. Запесоцкий, А.С.. Философия искусства Д.С. Лихачёва/ А.С. Запесоцкий, Т.Е. Шехтер, Ю.М. Шор. – М.: Наука, 2009 . – С. 17-33
2. Канакина, В.П. Русский язык. 1-4 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с прил.на эл. Носителе В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 4 изд. – М.: Просвещение, 2014.
3. Толстой Н.И. Некоторые проблемы сравнительной семасиологии: монография / Н. И. Толстой — М: Наука, 1998. – 213 с.
4. Яковлева Т.В. Этнокультуроведческий подход в обучении русскому языку в начальной школе /Т.В. Яковлева, В.В. Демичева, О.И. Еременко//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.– 2013. – №1 – С.325-330.
5. Яковлева Т. В. Этнокультуроведческий подход к обучению русскому языку в начальной школе (на лексическом материале) /Т.В. Яковлева, В.В.Демичева.–Белгород: Политерра, 2009.–125с.

Козлова А.Л.

ГБОУ г.Москвы «Школа № 1554»

alya.aleksandrakozlova@mail.ru

ЗНАНИЯ О РАСТЕНИЯХ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена теме формирования понятий языковой картины мира у обучающихся в начальной школе. Автор отбирает языковые единицы, прежде всего, слова, в которых языковое значение существенно отличается от соответствующего понятия в естественных науках. Освоение младшими школьниками отобранных в настоящей статье слов позволит им понять, как и

чем языковая картина мира отличается от научной. Областью отбора языковых единиц стал растительный мир, который актуален как в курсе русского языка, так и в курсе окружающего мира. Для изучения наивной языковой картины мира привлечено изучение таких практик, как кулинария, траволечение и комнатное растениеводство. Предлагаемый в статье материал полезен для будущей работы по формированию у обучающихся представлений о языковой картине мира.

Ключевые слова: обучающиеся, представления, языковая картина мира, растения.

The article is devoted to the theme of the formation of the concepts of the language picture of the world among students in primary school. The author selects linguistic units, first of all, words in which the linguistic meaning differs significantly from the corresponding concept in the natural sciences. Mastering by younger schoolchildren the words selected in this article will allow them to understand how and how the language picture of the world differs from the scientific one. The field of selection of language units has become a plant world, which is relevant both in the course of the Russian language and in the course of the surrounding world. To study the language picture of the world, the study of such practices as cooking, herbal medicine and indoor plant growing is involved. The material proposed in the article is useful for future work on the formation of the students' understanding of the language picture of the world.

Key words: junior schoolchildren, representations, language picture of the world, plants.

Под языковой картиной мира понимают повседневные знания обо всем, что окружает человека, отраженные в системе языка, прежде всего в лексике. Языковая картина мира наивна, опирается на интуицию, здравый смысл. Эта картина мира не безальтернативна. «Научное исследование мира дает человечеству научную информацию, которая лежит в основании представлений, называемых научной картиной мира» [2, с. 93].

В образовании младших школьников научная картина мира занимает все большее место, в ущерб естественным языковым представлениям. Школьников учат научным сведениям о природе, например, что «собственно мед в рационе медведя редок» [4, с 39], но это разрушает внутреннюю форму слова «медведь». Однако именно во внутренне форме слова сокрыты глубины истории языка, языковые представления о мире, языковая культура. Таким образом справедливыми оказываются слова Н.Д. Десяевой о том, что на последнем месте оказывается «формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность [1, с 93].

Учащиеся должны сами изучать и житейский здравый смысл, и научную информацию о мире, исследовать их сходства и различия. Это будет им по силам, если мы не станем навязывать одну из картин мира как истину в последней инстанции, ведь «всякий здоровый ребёнок рождается исследователем» [5, с. 174].

Непосредственная цель нашего небольшого исследования – найти в лексическом поле «растения» примеры слов, которые помогут иллюстрировать различия языковой картиной мира и научной. Отобранные слова в дальнейшей работе должны быть использованы для разработки программы экспериментальной деятельности над формированием у обучающихся представлений о языковой картине мира. В нашей работе использованы лингвистический анализ текста и семантический анализ слова.

Структурирование и систематизация знаний далеко не всегда происходит на научной основе. Человек, получая знания из самых разных источников, подвергая эти знания и представления классификации на разных основаниях, создает разные модели (картины) мира, актуальные для той или иной сферы своей деятельности. «Освоение языковой картины мира требует внимания к тонкостям и глубине смысла слов, но начать можно с работы над словарными значениями» [3, с. 17].

1. Кулинарные представления и биологические понятия о плодах.

Обычно плоды груши или рябины никто не назовет яблоками: плоды груши, и яблони являются фруктами, а плоды рябины – ягодами. Ягодами называют и «сборные плоды» малины и земляники. И напротив, помидоры или огурцы и апельсины в повседневной речи не называют ягодами: помидоры и огурцы – это овощи, а апельсины – это фрукты. Ягода – это разновидность плода и это научный термин, как и плод. В то время как овощи и фрукты – это не биологические, а бытовые термины.

В хозяйстве съедобные растения делят на фрукты, ягоды, овощи, орехи, зерновые.

При рассмотрении категории «фрукты» следует оговориться, что она выделяется не во всех картинах мира. Так, в научной картине мира (в ботанике) понятия фрукт не существует, поэтому в терминологическом аппарате биологии, медицины и агрономии при описании тех или иных плодовых культур лексическая единица фрукт не используется, сама категория фрукты не выделяется. Однако слово фрукт весьма употребительно в экономике, торговле (внешней и внутренней), кулинарии, диетологии и бытовой речи.

Фрукт (лат. *fructus* — плод) — сочный съедобный плод дерева или кустарника, который содержит в себе одно или несколько семян растений.

Ягода тоже сочный плод. Фрукт отличается от ягоды в основном размером.

Овощи (слово также существует только в «бытовом» употреблении) – это любая часть растения, пригодная в пищу: корнеплод, лист, плод, клубень, луковица или стебель. Кулинарные книги могут относить к овощным растениям и отдельные виды грибов, например, шампиньоны, что противоречит естественнонаучной классификации.

Овощных растений насчитывается более 1200 видов.

В древнерусском языке слова «фрукт» не существовало, оно появилось лишь в 1705 году, раньше любые плоды назывались овощами (овоштами). К нам слово «фрукт» пришло из немецкого языка: Frucht (от латинского fructus – плод), так в старину называли «древесные плоды», например, яблоки и груши.

Не существует единой системы языковых представлений, которая бы соответствовала огромному разнообразию, существующему среди плодов растений.

Лексика кулинарии для фруктов неточна и сложилась исторически.

В кулинарном смысле, фрукт – это обычно любой сладкий продукт растительного происхождения, связанный с семенем (семенами), а овощ – любой несладкий или менее сладкий продукт растительного происхождения

Ботаническая классификация плодов иная. Простые плоды делят по консистенции околоплодника на сухие и сочные. I. К сухим плодам относятся боб; орех, орешек; зерновка (пшеница); жёлудь; семянка (подсолнечник). II. Сочные плоды. 1. Ягода (плод черники, смородины, томата, винограда). Ягодами называют плоды с тонкой оболочкой, сочной серединой, обычно с несколькими плотными семенами внутри. 2. Яблоко – сочный многосемянный плод (яблоня, груша, боярышник, рябина). В его образовании принимает участие не только завязь. 3. Тыквина — многосемянный плод растений, характерный для представителей семейства тыквенные (для тыквы, арбуза, дыни, кабачка, огурца). Плод морфологически родственен ягоде, но отличается от неё большим количеством семян и структурой околоплодника. 4. Гесперидий, или померанец (плод цитрусовых); 5. Гранат. 6. Костянковидные: вишня, слива, персики; 6. сборные плоды, или сложные плоды.

В языковом представлении ягодой называют любой мелкий мякотный плод (вне зависимости от его ботанической классификации), например, смородину, крыжовник (ягода), клубнику, землянику, шиповник (ложная ягода), вишню, черешню, малину (костянка). Малина – это сборная костянка, т. е. множество растущих вместе плодов, каждый из которых устроен так же, как плоды сливы или абрикоса.

Земляника – это сборная семянка, т. е. множество плодов, устроенных так же, как плоды подсолнечника; то, что в быту называют ягодой земляники, с точки зрения биологии представляет собой сочное разросшееся цветоложе.

В то же время плоды большого размера в быту не называются ягодами (даже если с ботанической точки зрения они ими являются), например, помидор, баклажан, банан, киви.

Интересно отметить тот факт, что в 1893 году Верховный суд США признал, что при взимании таможенных сборов помидоры следует считать овощами. Хотя судья признал, что с точки зрения ботаники томаты, а также огурцы, тыквы, горошек и фасоль являются фруктами (точнее ягодами – А.К.), но в повседневной жизни они употребляются как овощи (их едят на обед со вторыми блюдами, а не на десерт, как фрукты).

2. Народно-целительские приметы о растениях и научные представления.

Даже в академически признаваемой части траволечения нет терминологической строгости. Например, корни и корневища девясила не различают, вопреки научной строгости ботаники, и называют корнями даже на упаковке, продаваемой в аптеке.

В неортодоксальной народной медицине существует своя, забытая классификация растений: травы солнца и травы луны. Есть и сложные правила их сбора. Травы солнца собирают так: бессмертник – около полудня, девясил – в начале августа, в полдень, зверобой – во второй половине лета до полудня, иван-да-марью – перед восходом, мать-и-мачеху – на рассвете, пустырник – в полдень и т. д. Травы луны тоже собирают в определенное время: аир болотный – сразу после заката солнца, ландыш – на восходящем солнце по утренней росе, подорожник (лист) – во время цветения, по вечерней росе и т.д. Кроме того для всех растений определено время сбора по фазам луны. Выделяются и растения разных планет.

Конечно, все это суеверия, хотя отдельные правила вероятно могут быть научно обоснованными. Например, в полдень трава суше и собирать ее хорошо для дальнейшего высушивания. Но сточки зрения культуры ценна сама романтика поверий, человек во все времена нуждался в красивых выдумках, фантазировал и верил в фантазии. Поэтому плохо, что поверья о целебных травах уходят из языковой картины мира младшего школьника.

3. Комнатно-растениеводческие и научные представления о растениях.

В комнатном растениеводстве цветы – это растения, а в науке – генеративные органы. Папоротник, который цветет только в народных поверьях, тоже называют цветком. Про многие комнатные растения их владельцы говорят, как про одушевленные существа. В языковой картине мира растения что-то любят или не любят. Например, Ванька мокрый (бальзамин) *любит* воду. В научных представлениях растения не обладают эмоциями. Выводковые почки каланхоэ в языковой картине мира – это «детки», то есть процесс вегетативного размножения в языке тоже представляется одушевленно.

В языковой картине мира существует много названий растений, которые содержат и во внутренней форме слова, и в лексическом значении суеверные представления, не имеющие отношения к науке, но имеющие культурную ценность, как увлекательная игра, позволяющая компенсировать психологическое напряжение. Плющ (хойя) суеверно называют «мужегоном», ведь он якобы *гонит* из дома мужчин. Денежное дерево (толстянка) приносит в дом деньги. Тещин язык (сансевиерия), вопреки стереотипам о теще, укрепляет семейные узы и оберегает от ссор. Такие поверья даже детьми не воспринимаются всерьез, но связаны с ценностью семьи и несут младшему школьнику положительную информацию.

Научные названия многих растений и сложны для произношения и не имеют интригующей мистической ассоциации. Поэтому повседневные названия стоит сохранять.

Итогом нашего исследования является сам корпус примеров слов и выражений, лексическое значение которых не тождественно понятию научного характера. Опираясь на изучение значения и понятийного содержания этого корпуса слов можно формировать у младших школьников представления о языковой картине мира.

Литература

1. Десяева, Н.Д. Современная языковая ситуация и ее отражение в содержании обучения русскому языку / Н.Д. Десяева // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. - Коллективная монография. – Москва: «Спутник+». – 2016. – С. 91 – 97.
2. Лихачев, С.В. Основы научной коммуникации / С.В. Лихачев / Учебное пособие для студентов-бакалавров. – М.: Экон-информ, 2018. – 134 с.
3. Лихачев, С.В. Формирование у младших школьников представлений о языковой картине мира / С.В. Лихачев // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 16 – 19.
4. Лихачева, Т.С. Соотношение русской языковой картины мира и научных представлений (на примере концептов диких животных) / Т.С. Лихачева // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. – Сборник статей по итогам III Международной научно-практической конференции. Том. Часть 2. – Минск, 2018. – С. 38 – 43.
5. Савенков, А.И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков // Народное образование. № 6. – 2011. – с. 173– 181.

Лазарева М.А.

e-mail: lazmaria22@rambler.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОФИЦИАЛЬНО ДЕЛОВЫХ ЖАНРОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции младших школьников в процессе изучения жанров официально-делового стиля. Автор выдвигает предположение о зависимости между овладением навыками письменной речи в официально деловом стиле и коммуникативной компетенцией в целом. Статья содержит как теоретические положения, так и комплекс упражнений, с помощью которых проверены теоретические положения. Автор описывает также экспериментальную работу по предлагаемым упражнениям. Заключение статьи содержит в качестве выводов анализ результатов экспериментального обучения младших школьников жанрам официально-делового стиля.

Ключевые слова: школьники, жанры, коммуникативная компетенция, официально-деловой стиль.

The article is devoted to the problem of forming the communicative competence of junior schoolchildren in the process of studying the genres of the official and business style. The author suggests the relationship between mastering the skills of written speech in a formal business style and communicative competence in general. The article contains both theoretical provisions and a set of exercises with which theoretical premises are checked. The author also describes the experimental work on the proposed exercises. The conclusion of the article contains, as conclusions, an analysis of the results of experimental training of junior schoolchildren in the genres of the official business style.

Keywords: schoolchildren, genres, communicative competence, formal-business style.

Коммуникативная компетентность младшего школьника формируется в результате накопления опыта устного и письменного общения с окружающими, в условиях реальной и учебной коммуникации, которая «не ограничивается намеренной передачей информации, но включает и демонстрацию намерений, и манифестацию смыслов» [2, с. 10]. При этом устная коммуникативная компетенция может формироваться произвольно, а в области письменной речи для формирования коммуникативной компетенции требуется специальное обучение. В связи с этим в настоящей статье ставится цель разработать и проверить методическую систему заданий и упражнений, формирующую

коммуникативную компетенцию при изучении официально-деловых жанров младшими школьниками.

1. Определение исходного уровня коммуникативной компетенции младших школьников.

Определение уровня сформированности коммуникативной компетенции при изучении жанров официально-делового стиля помогает более объективно подойти к результату обученности учащихся по данной теме.

Методы диагностики: 1) опрос, 2) тестирование, 3) анкетирование.

На уроках учащимся предлагаются тексты официально-делового стиля из учебного пособия для младших школьников. Обучающимся было необходимо, во-первых, познакомиться с исходным текстом, индивидуально и в группе определить с темой текста (о чем этот текст?), проблемой (что именно по теме высказывает автор?), целью или авторской позицией (зачем написан текст?). Учитель на уроках литературного чтения методом наблюдения определял, какие коммуникативные умения сформированы у учащихся и каков актуальный уровень коммуникативной компетентности каждого учащегося.

Таблица 1. Критерии оценки сформированности коммуникативной компетентности

Критерии сформированности коммуникативной компетентности	Показатели
Ценностно-смысловой	Умения понимать коммуникативную ситуацию (текст) с позиций ее участников, оценивать ее смысл и значимость
Коммуникативный	Умения учащихся продуктивно общаться с использованием вербальных и невербальных средств общения, выражать свое мнение, слушать и понимать обращенное к ним высказывание
Социально-перцептивный	Умения школьника распознавать состояние партнера по коммуникативной ситуации (эмоции, мотивы, чувства, намерения)
Интерактивный	Умения корректно взаимодействовать с партнерами по общению, в том числе в групповой работе

Общее количество коммуникативных проявлений определяется в %. Затем определяется уровень проявления коммуникативной компетенции. До 50% – низкий, 50–70% – средний, 70–100% – высокий. Окончательный результат (уровень сформированности коммуникативной компетенции) находим путем сложения четырех показателей, отмеченных в таблице в процентах по каждой составляющей: ценностно-смысловой, коммуникативной, социально-перцептивной и интерактивной, делим на количество составляющих (их четыре).

Таблица 2. - Оценка проявления коммуникативной компетенции учащихся на контрольном этапе экспериментальной работы

Критерии оценки сформированности коммуникативной компетентности	Низкий		Средний		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1. Ценностно-смысловой	7	28	12	48	4	16
2. Коммуникативный	8	32	12	48	4	16
3. Социально-перцептивный	8	32	11	44	5	20
4. Интерактивный	10	40	10	40	5	20
Средний уровень проявления коммуникативной компетенции	8,25	33	11,25	45	4,5	18

Констатирующий эксперимент показал, что 33% обучающихся имеют низкий уровень коммуникативной компетенции в области официально-делового стиля в ходе констатирующего эксперимента, 45% обучающихся имеют средний уровень коммуникативной компетенции в области официально-делового стиля и лишь 18% обучающихся имеют высокий уровень коммуникативной компетенции в области официально-делового стиля.

2. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников при изучении официально-делового стиля

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы была проведена проверка влияния разработанной нами педагогической методики на эффективность формирования коммуникативной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Формирующий эксперимент проводился на уроках литературного чтения.

Объяснение данной темы осуществлялось дедуктивным методом. Учащимся сообщается, что официально-деловой стиль – это стиль различных документов, государственных актов, договоров, юридических законов, постановлений, указов, деловых бумаг и т.д.; отмечается, что каждый вид официально-делового документа имеет строгую форму изложения.

При изучении официально-делового стиля особое внимание следует уделить выработке у учащихся навыков нормативного составления деловых бумаг. «Основанием нормализации не должна стать директива учебника» [3, с. 57], то есть правило. Ученик должен научиться нормам в деятельности, для чего ниже предлагается учебный материал.

Упражнения созданы на основе сюжетов детской литературы, в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. При этом учащиеся знакомятся с различными особенностями официально-делового стиля, например, терминами. Причем учитель соблюдает «принцип целенаправленной работы с бытовым пониманием терминов» [4, с 59] для того, чтобы школьники учились строгости терминологического словоупотребления.

Д О В Е Р Е Н Н О С Т Ь

Дорогой почтальон Печкин! Я жду посылку от моего дяди. Он у сторожа живет на гуталинном заводе. У него гуталина завались! Не знает, куда его девать! Вот и шлет нам.

Я должен в поле уйти. Корову доить. Мурку мою. Если меня дома не будет, отдайте, пожалуйста, посылку Шарику. Очень Вас прошу. Матроскин. Кот.

Д О В Е Р Е Н Н О С Т Ь

Я, кот Матроскин, доверяю получить пришедшую на мое имя посылку псу Шарику.

Мои паспортные данные:

Паспортные данные Шарика:

Дата Подпись

Р А С П И С К А

Спасибо вам, дорогие ученые!

Ура! Наконец-то мы получили от вас солнце домашнее. А то дядя Федор не велит природе на дрова пилить. Не понимает, что замерзнем мы все, если печь дровами не топить.

А зима пройдет, и солнце ваше мы вернем тут же. Тогда уж настоящее греть будет.

Кот Матроскин.

Р А С П И С К А

Я, кот Матроскин, получил от ученых комнатный обогреватель в количестве 1 штука.

Обязуюсь вернуть в целости и сохранности в мае месяце 2018 года.

Дата Подпись

Д Е Л О В О Е П И С Ь М О

Уважаемый Иван Петрович! Поскольку Ваш сын опять схватил «пару», а в дневнике у него уже много «пар», то он, несомненно, «срежется» на экзамене, и я буду вынужден выставить его из школы.

Директор школы.

После проведения уроков по развитию речи, был осуществлен контрольный эксперимент.

ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО

Уважаемый Иван Петрович!

Довожу до Вашего сведения, что Ваш сын регулярно получает неудовлетворительные оценки, вследствие чего может быть отчислен из школы. Прошу Вас провести с сыном воспитательную работу.

Директор школы

Формирующий эксперимент проводился на уроках литературного чтения. Всего было проведено 4 урока. В экспериментальной работе были использованы и иные упражнения, которые нецелесообразно приводить в формате статьи в полном объеме.

3. Результаты экспериментальной работы

Контрольный эксперимент проводился методом наблюдения и экспертной оценки учителем. В ходе контрольного эксперимента было проведено 2 урока: на первом уроке была проведена оценка коммуникативных умений при помощи работы с текстами (Приложение 2), на втором уроке проводилось наблюдение за социально-перцептивным и интерактивным критериями сформированности коммуникативной компетентности.

Оценка проявления коммуникативной компетенции учащихся на контрольном этапе экспериментальной работы представлена в таблице 3.

Таблица 3. Оценка проявления коммуникативной компетенции учащихся на контрольном этапе экспериментальной работы

Критерии оценки сформированности коммуникативной компетентности	Низкий		Средний		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1. Ценностно-смысловой	5	20	11	44	9	36
2. Коммуникативный	4	16	12	48	9	36
3. Социально-перцептивный	4	16	11	44	10	40
4. Интерактивный	4	16	12	48	9	36
Средний уровень проявления коммуникативной компетенции	4,25	17	11,5	46	9,25	37

Результаты контрольного эксперимента показывают рост, относительно результатов констатирующего эксперимента по всем параметрам, что подтверждает наличие связи между обучением младших школьников жанрам официально-словесного стиля и формированием коммуникативной компетенции.

Литература

1. Десяева, Н.Д. Современная языковая ситуация и ее отражение в содержании обучения русскому языку / Н.Д. Десяева // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка. - Коллективная монография. – Москва: «Спутник+». – 2016. – С. 91 – 97.
2. Лихачев, С.В. Основы научной коммуникации / С.В. Лихачев / Учебное пособие для студентов-бакалавров. – М.: Экон-информ, 2018. – 134 с.
3. Лихачев, С.В. Сударь и братан, братишка и хозяин. Формы обращения к собеседнику / С.В. Лихачев // Журналистика и культура русской речи. № 2, 2003. – с. 56 – 61.
4. Лихачева, Т.С. Принципы использования международной научной терминологии в учебном процессе на русском языке / Т.С. Лихачева // Русский язык в диалоге культур. материалы всероссийской научно-практической конференции. – Саранск: Поволжский центр культуры. – 2017. – с. 55 – 61
5. Серебренникова, Ю.А. Педагогические проблемы социализации детей и молодежи: научно-исследовательские и методические материалы /Ю.А. Серебренникова // Москва: «Франтера». – 2009. – С. 41 – 50.

Жидилева А. В.

e-mail: zhidilevaanastasia@yandex.ru

СКАЗКИ КАК ИСТОЧНИК МАТЕРИАЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена проблеме освоения языковой картины мира младшими школьниками. Целью статьи является отбор языковых единиц: слов и выражений, где лексическое значение конфликтует с научным понятием. Изучение этих единиц позволит младшим школьникам увидеть и осознать различия между языковой картиной мира и научными представлениями о мире. Для отбора материала языковых единиц использованы фольклорные и авторские сказки. Такой выбор объясняется непосредственным интересом младших школьников к сказкам. Собранный материал послужит для дальнейшей

работы над формированием у младших школьников представлений о языковой картине мира.

Ключевые слова: младшие школьники, язык, представления, картина мира, сказки.

The article is devoted to the problem of mastering the language picture of the world by younger schoolchildren. The purpose of the article is to select the linguistic units: words and expressions, where the lexical meaning conflicts with the scientific concept. The study of these units will allow younger students to see and understand the differences between the world's linguistic picture and scientific ideas about the world. Folklore and author's tales were used to select the material of language units. This choice is explained by the direct interest of younger schoolchildren in fairy tales. The collected material will serve to further work on the formation of younger students in the concept of the language picture of the world.

Key words: junior schoolchildren, language, presentations, a picture of the world, fairy tales.

Человеческий язык опирается на оригинальный способ отражения и осмысления мира, этот способ и порождает оригинальную языковую картину мира. Единство знаний о мире, содержащихся в значении различных слов и других значимых единиц языка, соединяется в общую повседневную и наивную систему представлений, присущую носителям языка.

Языковая картина мира – содержащееся на ментальном уровне языка видение данным народом всего окружающего. Языковая картина мира – форма идеальной реальности. Языковая картина мира включает человека, его произведения и природу.

Знания, составляющие картину мира, включены в значения слов в скрытом виде, поэтому человек считает их бесспорными истинами, представляющими суть вещей в мире.

В противоположность им научна картина мира включает научную информацию, подкрепленную авторитетом науки. «Научное исследование мира дает человечеству научную информацию, которая лежит в основании представлений, называемых научной картиной мира» [2, с. 93]. Научная картина мира опирается на совокупный авторитет ученых, что позволяет ей успешно вытеснять языковые представления там, где они не соответствуют ей. Но этот процесс обедняет языковую реальность. «Отношение к жизни в базовой реальности как к приоритетной должно сохраняться и укрепляться» [1, с 51.]

Учащиеся должны иметь возможность самостоятельно осваивать и наивно-языковую, и научную информацию о мире, самостоятельно сравнивать их и делать выводы. «Стремление наблюдать и экспериментировать,

самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения» [5, с. 174].

Цель настоящей статьи – отобрать из доступных младшим школьникам сказок языковой материал, позволяющий раскрыть различия между языковой и научной картиной мира. В поле зрения попадают именно лексические значения слов, но не сказочная фантазия или суеверия. Материал может быть использован для построения программы обучения младших школьников. Методами исследования являются лингвистический анализ текста и анализ значения слова. «Освоение языковой картины мира требует внимания к тонкостям и глубине смысла слов, но начать можно с работы над словарными значениями» [3, с. 17].

С детства все помнят сказку Ершова «Конек-горбунок», в которой упоминается «чудо-юдо рыба-кит», кроме того, определение рыбы в одной связке с китом упоминается в фольклоре разных народов, в авторских песнях, среди людей китов называют гигантскими рыбинами... При этом не уроках естественнонаучных дисциплин школьникам сообщают, что в соответствии с научным понятием кит является млекопитающим, крупнейшим из всех живущих на Земле. В литературе уже отмечалось, что «в науке под животными понимаются и насекомые и птицы, а в языковой картине мира к животным относятся только млекопитающие» [4, с 39]. Но как показывают наблюдения, в языковой картине мира не все млекопитающие относятся к животным. Млекопитающее кит в языке называется рыбой.

Во многих сказках, например, в изучаемой в начальной школе сказке С.Т.Аксакова «Аленький цветочек» слово «солнце» получает эпитет «красное». Исторически это слово имело значение «красивое». Но для современных детей оно обозначает цвет, синоним слов «алый», «багряный» и т.д. В итоге получается, что в языковой картина мира солнце имеет иной, чем, в научных представлениях цвет, где Солнце – звезда бело-желтого цвета. Здесь есть смысл – ведь на закате и восходе солнце мы видим красным.

В той же сказке С.Т.Аксакова, как и в других народных и авторских сказках заяц получает эпитет косой. Косоглазие, это заболевание, связанное с ухудшением зрения. Зайца же считают косым по внешним признакам, из-за особого расположения глаз. Для языковой картина мира внешнее впечатление вполне достаточно. В научных представлениях заяц не косой, в том смысле что хорошо видит. Зайцам необходимо сохранять бдительность, чтобы не быть пойманными хищниками. Широко посаженные в косых разрезах глаза позволяют зайцу видеть почти на 360°. Заяц может видеть, что происходит у него за спиной.

Царевна в сказке Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях» во время взросления описана так: «Поднялась – и расцвела. Белолица, черноброва,

Нраву кроткого такого». В сказке содержится наивное представление о том, что красивое лицо (европейца) – белое. Это романтическое и обаятельное представление языковой картины мира противоречит объективному наблюдению, в соответствии которым кожа на лице не абсолютно белая.

В книге В.Г.Сутеева, «Сказки и картинки» ежик собирает яблоки, чтобы питаться ими. Это представление позволяет ребенку положительно, с искренней симпатией воспринимать этого зверька. Так что представление несет идею гуманизма. В научной картине мира, ежи питаются насекомыми, змеями, лягушками, то есть вообще плотоядны.

«На море-окияне, на острове Буяне» Читаем в «Сказке о царе Салтане» Пушкина. В картине мира русского языка море и океан тождественны, так как русских народ мало видел море и почти никогда – океан. В научной картине мира «море» — это часть Мирового океана, обособленная сушей или возвышениями подводного рельефа. В языковой картине мира, основанной на сказках, море имеет синий цвет: «У самого синего моря» - читаем в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. Наблюдения позволяют найти желтоватый, светло-коричневый на мелководье цвет Азовского моря и зеленый цвет различных морей, плотно заселенных водорослями. С научной же точки зрения вода в море чаще всего прозрачна.

Легенда о цветке папоротника настолько прижилась в языковой картине мира, что современные сказочники-любители: Т.Домаренок, С.Юлина, Н.Маркелова, О.Юнзова и другие, – написали и опубликовали на литературных сайтах сразу несколько сказок о нем. Все сказки так и называются – «Цветок папоротника». По поверью цветет папоротник на праздник Ивана Купалы. Согласно ботанике папоротник не цветет и размножается спорами.

В русской народной сказке «Кобылье яйцо», уже в самом названии заложено противоречие – в научной картине мира лошадь живородящее млекопитающее. Обычно кобыла рождает одного, реже двух жеребят. Это фантастическое сказочное представление не может повлиять на представления русского народа, который использовал лошадей и знал о рождении жеребят. Однако на язык одного современного городского ребенка сказка повлиять может. Значит нужно разъяснять школьникам, что в сказке имеет место фантазия.

В русской народной сказке «Медведь и Лиса» описано, что медведь питается медом. Это же следует из внутренней формы самого слова «медведь», вполне понятной школьникам. В научной картине мира медведи всеядные, и хотя мед и могут есть, но он им малодоступен.

В сказке «В гостях у дедушки мороза» показал детям зеленую траву под периной из снега. В «Двенадцати месяцах» под снегом растут подснежники. В

научных представлениях если снег не начал таять, растения под ним ни зеленеть, ни, тем более расти, не могу.

В сказках, например, «Маугли» ворон живет триста лет, своим карканьем предупреждает всех лесных жителей, обо опасности, о засухе. По научным данным ворон живет 10 – 15 лет, а сигналы его предназначены только для представителей его вида.

В той же сказке «Маугли» описано «водяное перемирие» травоядных и хищников. Научные данные не подтверждают существование такого явления. Хотя от сильной жажды у водопоя и могут оказаться вместе тигр и зебра, однако напившись, тигр станет охотиться.

В результате нашего исследования текстов сказок удалось отобрать десять примеров слов и выражений, главным образом, из тематического поля «природа», языковой значение которых не совпадает с научным понятием, соответствующим данным словам: 1) кит, 2) красное солнце, 3) заяц, 4) лицо, 5) цветок папоротника, 6) ежик, 7) медведь, 8) снег, 9) ворон, 10) водяное перемирие. Все эти слова несут в своем значении ненаучные компоненты смысла, пришедшие из сказок. Но эти значения обладают культурной ценностью. Опираясь на разъяснения значения и понятийного содержания этих слов можно в доступной форме разъяснить младшему школьнику различия между языковой и научной картиной мира, чтобы способствовать независимому представлению о языковой картине мира.

Литература

1. Воропаев, М.В. Виртуальные и смешанные реальности и воспитание / М.В. Воропаев // Педагогика. – № 5. – 2011. – С. 41 – 51.
2. Лихачев, С.В. Основы научной коммуникации / С.В. Лихачев / Учебное пособие для студентов-бакалавров. – М.: Экон-информ, 2018. – 134 с.
3. Лихачев, С.В. Формирование у младших школьников представлений о языковой картине мира / С.В. Лихачев // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 16 – 19.
4. Лихачева, Т.С. Соотношение русской языковой картины мира и научных представлений (на примере концептов диких животных) / Т.С. Лихачева // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире. – Сборник статей по итогам III Международной конференции. Том. Часть 2. – Минск, 2018. – С. 38 – 43.
5. Савенков, А.И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков // Народное образование. № 6. – 2011. – с. 173– 181.

Едчик О.В.

ГБОУ Школа №2097

oksana.edchik@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются основные направления и особенности внедрения интерактивных технологий в начальной школе.

Современные образовательные стандарты ставят перед школой задачу научить школьников самостоятельно добывать знания, научить их учиться. Это связано с тем, что в современном мире все сферы профессиональной деятельности претерпевают изменения и для того, чтобы специалисту быть востребованным в своей сфере деятельности, необходимо в течение всей жизни учиться и повышать свою квалификацию.

В результате каждому человеку необходимы хорошо развитые познавательные способности, такие как восприятие, внимание, память, мышление, воображение. Для того чтобы максимально развить эти способности, необходимо начинать это делать еще в начальной школе, так как именно в данный период у ученика происходит интенсивное развитие умственных способностей.

Как показывает педагогическая практика для того, чтобы младший школьник успешно развивал познавательные способности эффективно применение информационно-коммуникационных технологий.

Основными направлениями использования информационно-коммуникационных технологий в начальной школе являются:

- изучение основ информатики, как с использованием компьютерной техники, так и без нее;
- использование информационных технологий на уроках других дисциплин, таких как математика, русский язык, обществознание и т.п.

На сегодняшний момент существует несколько программ обучения младших школьников, такие как «Школа 2100», «Гармония», развивающие программы Занкова или Эльконина-Давыдова. В одних программах основы информатики изучаются с первого класса, в других информатики нет в младших классах.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что для современного школьника курс информатики как общеобразовательный предмет должен начинаться с первого класса, так как он формирует мировоззрение и информационную культуру ученика. Информатика направлена на то, чтобы младший школьник уже на ранней стадии получения образования овладел

различными способами умственной деятельности и развития мышления, заложил в себе фундамент общенаучных знаний, умений и навыков.

Для формирования элементов информационной культуры на уроках информатики предлагается использование игровых обучающих программ, которые направлены на отработку умений младшего школьника, планирование структуры его действий, организацию поиска необходимой информации, за счет рационального и эффективного взаимодействия с компьютерной техникой.

Процесс преобразования умения в навык проходит в три основных этапа – это обучение, тренировка и автоматизация. В связи с этим необходим подход к изучению информационных технологий как к целостной системе, а не беспорядочному набору операций. Это позволит избежать стихийности в обучении, бездумного "кнопконажатия", дезориентации младшего школьника. В результате прохождения курса информатики в младшей школе ученик должен понимать смысл операции, а также ее взаимосвязь с другими операциями, он должен уметь конкретизировать и формулировать задания, выделять этапы выполнения задания, проводить аналогии и осуществлять перенос умений в новые условия.

Курс информатики в начальной школе имеет четыре основных направления:

1. Мировоззренческое, в котором ключевым словом является информация. Данное направление основано на изучении понятия информации и информационных процессов, таких как обработка, хранение и передача информации. В итоге у младшего школьника формируется умение видеть информационную сущность мира, а также распознавать и анализировать происходящие информационные процессы.

2. Практическое, в котором ключевым словом является компьютер. Данное направление основано на изучении компьютера как универсальной информационной машины. Младший школьник изучает разнообразные возможности применения компьютерной техники и информационных технологий, в результате приобретая навыки общения с компьютером.

3. Алгоритмическое, в котором ключевыми словами являются алгоритм, исполнитель и программа. Данное направление основано на изучении основных конструкций развитых языков, решении алгоритмических задач, изучении "чёрных ящиков", программировании простейших исполнителей. Младший школьник получает представление об алгоритмах, способах их представления и выполнения.

4. Исследовательское, в котором ключевым словом является творчество. Данное направление основано на формировании у младшего школьника творческих и исследовательских качеств.

Кроме того, многие исследователи считают, что использование информационных технологий на уроках других дисциплин становится отличным помощником учителю, а та же позволяет ученикам развивать активную творческую деятельность.

На сегодняшний момент существует много способов применения информационных технологий, которые способствуют развитию творческой деятельности на уроках различных дисциплин, такие как компьютерное моделирование, виртуальные эксперименты, овладение новой терминологией. Использование 15-20 минут работы на компьютере на обычных уроках математики, русского языка, обществознания будет вполне достаточно.

На сегодняшний момент использование интерактивных технологий в гуманитарных и естественнонаучных предметах начальной школы уже ведется. В новых учебных программах разрабатываются учебные пособия для учеников и методические пособия для учителей, т.к. несомненна важность и полезность компьютера как средства обучения. Использование компьютерной техники как средства обучения приводит к активизации учебного процесса, индивидуализации обучения, повышает наглядность в предъявлении учебного материала, смещает акценты от теоретических знаний к практическим, повышает интерес младших школьников к обучению.

Как показывает практика, при традиционном обучении 20-30% учеников ведут себя активно, все остальные ученики большую часть урока пассивны. В случае применения компьютера, каждый из учеников активизируется в результате диалогового характера работы с компьютерной программой, которая стимулирует младшего школьника к учебной деятельности и контролирует результаты выполнения действий.

Так как все ученики класса имеют разные умственные способности, при использовании компьютерной техники каждый младший школьник может сам выбрать темп обучения, делать в процессе учебы паузы. Кроме того, сама компьютерная программа может определять уровень обученности учеников и в соответствии с этим уровнем предъявлять теоретический материал, вопросы и задачи, а также делать необходимые подсказки.

Использование графических возможностей компьютерной техники позволяет проводить наглядное обучение младшего школьника. Использование цветовой и графической информации, мультипликационных и звуковых эффектов позволяет воссоздать наглядную обстановку деятельности, тем самым создавая интерес младшего школьника к предмету.

Во все времена при обучении тому или иному предмету остро стоит вопрос о соотношении теории и практики. Использование традиционного обучения на сегодняшний момент является преимущественно теоретическим, в результате у младшего школьника усиливаются теоретические знания предмета в ущерб

практическим навыкам. При введении в обучение предметов при помощи компьютерной техники ученик приобретает практический уклон. Использование диалогового характера работы с компьютерной техникой и использование вычислительных моделирующих возможностей компьютера дают возможность обучаться в форме решения задач или прохождения тестов.

Одним из самых важных условий успешного обучения является интерес младшего школьника к изучаемому предмету, который связан с различными факторами, такими как содержание изучаемого предмета, уровень его сложности, организация процесса обучения, система поощрений и наказаний. Использование интерактивных технологий повышает интерес младшего школьника к обучению предметам, которые не связаны с информатикой. В результате изменение характера работы младшего школьника на уроках позволяет повысить интерес к учебе и предметам.

Использование интерактивных технологий позволяет практически полностью устранить важную причину отрицательного отношения к определенному предмету и к учебе в целом – это неуспех, который чаще всего обусловлен непониманием сути проблемы или большими пробелами в знаниях. При работе с компьютером, младшему школьнику предоставляется возможность доведения решения любой учебной задачи до конца, так как компьютерная программа оказывает ученику необходимую помощь, объясняет в случае необходимости решение, обсуждает оптимальность решения.

Использование интерактивных в начальной школе положительно влияет на мотивацию ученика, раскрывая практическую значимость изучаемого им материала, предоставляя ему возможность испытать свои умственные силы и проявить оригинальность, поставив интересную задачу без риска получить за это низкий балл, - все это способствует формированию у младшего школьника положительного отношения к учебе.

Литература

1. Ларионова Т.В. Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе // Гаудеамус, 2012, №1(19), с.137-140
2. Михайлова Е.В. Информационно-коммуникационные технологии и организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе // Педагогика и психология образования, 2013, №4, с.16-18
3. Мысина Ю.Б. Основные направления использования ИКТ в начальной школе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2015, №4, с.18-25
4. Цыбикова Т.С. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вестник Бурятского государственного университета, 2014, №15, с.57-60.

5. Ходакова Н.П., Виштак Н.М. Воспитание социально-активной личности обучающегося в условиях дополнительного образования средствами ИТ-технологий. Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. №6.- С.4-7.

Сухова М.О.

*магистрант ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
e-mail: vip.bybyl@mail.ru*

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста. Устанавливается взаимосвязь между уровнем развития элементов логического мышления и интеллектуальными способностями дошкольников, формированием обобщенных способов умственных действий. Приводятся экспериментальные данные об уровне развития некоторых логических операций у детей 5-6 лет.

Ключевые слова: мыслительные операции, логическое мышление, старший дошкольный возраст

The article reveals the problem of thinking operations at children of preschool age. Set relationship between the level of development of elements of logical thinking and intellectual abilities of preschool children, the formation of generalized methods of mental actions. The experimental data on the level of development of certain logical operations in children 5-6 years.

Key words: thinking operations, logical thinking, older preschoolers.

Анализ практики показывает, что целенаправленному формированию элементов логического мышления уделяется недостаточно внимания в дошкольном образовании. Возникает противоречие между необходимостью развития элементов логического мышления дошкольников с одной стороны, и недостаточной разработанностью содержания педагогической работы по решению поставленной задачи, обоснования условий ее эффективности, с другой стороны.

Логическое мышление – мышление при помощи рассуждений. Умение логически мыслить позволяет ребенку понимать происходящее вокруг, устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями окружающей действительности, делать умозаключения, решать задачи различной направленности, проверять, доказывать, опровергать и т.п.

В период дошкольного детства перед ребёнком встаёт проблема разрешения задач, требующих установления зависимостей между несколькими свойствами и явлениями. В случае не сформированности логических операций мышления, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, сериация, классификация, абстрагирование и пр., у детей наблюдается фактическое отсутствие поиска связей в познавательном материале, между объектами и явлениями окружающей действительности.

Именно старший дошкольный возраст является сензитивным к усвоению обобщённых средств и способов умственной деятельности. Ребёнок начинает понимать и активно использовать в речи слова, выражающие понятия разной степени обобщённости. Но употребление этих слов не свидетельствуют о понимании родо-видовых отношений, лежащих в основе логического мышления, которые, как правило, без специально организованного обучения в дошкольном возрасте не усваиваются [1].

Важно приучать детей «думать прежде, чем сделать», объяснять для себя и других ход своих мыслей, делать выводы и умозаключения, получать удовлетворение от самостоятельно найденного решения. Развитие мыслительной деятельности во многом зависит от того, насколько взрослые сумели пробудить у ребенка интерес к умственным занятиям, воспитать привычку к мыслительной деятельности [2: с.21].

В рамках изучения поставленной в статье проблемы, нами был проведен констатирующий эксперимент, имеющий своей целью выявить уровень развития элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте принимали участие 50 детей в возрасте 5-6 лет, посещающих дошкольную образовательную организацию.

Для определения уровня сформированности элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста использовалась комплексная диагностика на основе следующих методик: «Четвертый лишний», «Раздели на группы», «Нелепицы», «Найди отличия». Данные методики позволяют диагностировать уровень сформированности приемов логического мышления дошкольников: сравнение, классификация, обобщение, анализ, умозаключение.

В ходе проведения диагностики удалось выявить, что из 50 детей, участвовавших в эксперименте, 31 чел. выполнили задания на хорошем уровне (9 чел. – высокий и 22 чел. – средний уровень), 10 человек показали низкий уровень, выполнили задания со значительными ошибками и затратили на их выполнение более длительное время, чем было положено.

Следует констатировать тот факт, что в обеих группах нет детей, которые совсем не справились с заданием. Достаточно большое количество детей находится на «пограничном» уровне (между низким и средним, между средним

и высоким), что также говорит о хорошем потенциале для повышения у них уровня сформированности элементов логического мышления.

Качественный анализ полученных результатов позволяет констатировать, что у детей операция анализа, которая лежит в основе выполнения всех диагностических заданий, развита в недостаточной степени. Они затрудняются обобщать по ключевому признаку предметы в группу и в большей степени опираются на ассоциативные связи, что и было основной ошибкой при выделении «четвертого лишнего».

Также низкий результат показан детьми при выполнении методики «Раздели на группы»: из 50 чел. всего 2 чел. смогли выделить все четыре основания для классификации (высокий уровень), 22 чел. смогли выделить 3 основания (средний уровень) и 26 чел. смогли обобщить предметы в группы только по признаку цвета и формы (низкий уровень).

Наилучший результат продемонстрирован детьми по методике «Нелепицы» (только у 6 чел. из 50 детей диагностирован низкий уровень, а у 19 чел. – высокий уровень). Почти все дети смогли назвать несоответствия, которые художник неправильно изобразил на картинах. Основная проблема при выполнении этого задания заключалась в неумении объяснить нелепость ситуации и сказать (развернутым ответом с аргументами), как должно быть на самом деле.

При выполнении методики «Найди отличия» детям было сложно произвести поэлементный анализ предметов, внешне идентичных, чтобы выделить признаки отличия и назвать их, что, соответственно, помешало выполнить задание на сравнение на более хорошем качественном уровне: высокий уровень – 10 чел., средний уровень – 30 чел., низкий уровень – 10 чел.

В процессе констатирующего эксперимента было отмечено, что при выполнении всех заданий комплексной диагностики детям было сложно рассуждать вслух. Они затруднялись строить правильные умозаключения на основании установленных в процессе анализа логических связей, что также указывает на недостаточную сформированность такой логической операции у дошкольников, как умозаключение.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о недостаточной обращенности воспитателей в педагогической деятельности к развитию мыслительных операций у детей. Наполняя взаимодействие с детьми разнообразной информацией, педагоги не уделяют внимания способам формирования новых знаний, способам и средствам их применения в практической деятельности, развитию логических приемов мышления. Также можно сказать о том, что способ обучения остается в большинстве случаев репродуктивным, воспитатели в недостаточной степени используют в своей педагогической деятельности развивающие, проблемные методы.

В первую очередь, это говорит о недопонимании педагогами дошкольного образования важности решения поставленной в статье проблемы. Знаниевый подход к построению образовательного процесса остается ведущим. Но в современных образовательных технологиях знания уже не рассматриваются в качестве основной ценности. В связи с этим, образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы помочь ребёнку овладеть высоким уровнем логики, т.е. приёмами мыслительной деятельности, позволяющими самостоятельно добывать необходимую информацию, понимать её, применять на практике.

Мы предполагаем, что процесс формирования логических приемов мышления: сравнения, классификации, анализа, обобщения и пр. у детей старшего дошкольного возраста будет характеризоваться динамикой при целенаправленном и систематическом использовании педагогом в образовательной деятельности развивающих, проблемных, исследовательских методов и приемов обучения.

Литература

1. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет/ Н.Н. Поддьяков – М.: Речь, 2010. – 144 с.
2. Шукшина, С.Е. Учить дошкольников думать /С.Е. Шукшина// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения – М. – 2015. – № 1. – С. 19-24.

Ручи Е.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Katya_2903@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются содержание и формы лексической работы, направленной на формирование у младших школьников духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, формы лексической работы, формирование духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

The article reveals the contents and forms of the lexical work aimed at the formation in pupils moral and spiritual values.

Духовно-нравственные ценности можно назвать важнейшей составляющей жизни общества, в связи с чем их формирование выступает как приоритетная задача российского образования. При этом младший школьный возраст является благодатной порой в процессе формирования данных ценностей. В решении названной проблемы в отечественной педагогике накоплен богатый опыт, можно говорить о сложившейся традиции, однако на данный момент эта проблема представляет особый интерес в теоретическом и практическом плане в связи с процессами гуманизации в школьном образовании, а также в связи с введением новых ФГОС НОО.

По мнению психологов и педагогов, в организации процесса формирования духовно-нравственных ценностей младший школьный возраст является сензитивным, что связано с возрастными особенностями школьников. У них учение выступает как ведущая деятельность, происходит формирование собственной точки зрения, они начинают осознавать собственные эмоции и пр.

Ценностью младшие школьники считают все, что для людей обладает особенной значимостью, что выделяется в их обыденной жизни, предпочитается в мыслях, желаниях, чувствах. К ценностям они относят эстетические и нравственные нормы, которые выработаны человеческой культурой и выступают продуктами общественного сознания, усваиваемые индивидом в процессе социализации. Ценностные ориентации можно назвать стержнем духовно-нравственного развития личности ребенка.

Существующие традиционные духовно-нравственные ценности представляются устойчивыми ценностями, переходящими от одного поколения к другому, унаследованными от предшествующих поколений; их можно характеризовать наличием вневременного характера и мироохранительностью.

Сказанное делает понятным, почему на протяжении долгого времени проблема формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся привлекала к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, методики. Общеизвестно, что одним из эффективных условий формирования духовно-нравственных ценностей является проведение лексической работы. Работа над словом представляет собой передачу из поколения в поколение духовно-нравственных ценностей, приобщение к традициям. [1, С. 31]

Современная лексическая работа в младших классах является крайне актуальным направлением. Происходящий научный прогресс требует усвоения все новых и новых слов, и работа по обогащению и уточнению словарного запаса школьников подразумевает работу над будущим учеников, ведь чем большим количеством слов ученик владеет, тем более точно он сможет реализовывать свои коммуникативные цели как в устной, так и в письменной формах.

Лексическая работа для формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников базируется на использовании различных методов и форм. Так, в качестве эффективного метода уточнения и систематизации ценностей выступает этическая беседа, приобщающая младших школьников к культурным ценностям как страны, в целом, так и родного края, в частности. Усвоение новых слов на этические и нравственные темы направляет ребенка, способствует формированию в его сознании духовно-нравственных ценностей. [5, 96]

Осуществляется лексическая работа и в рамках организации проектной деятельности. Учитель может организовать работу учащихся над различными проектами при активном использовании современных технических средств обучения.

Осуществляется формирование духовно-нравственных ценностей при проведении в процессе лексической работы на уроках русского языка анализа положительных и негативных речевых ситуаций, сравнительного анализа негативных и положительных образцов, что служит выработке у младшего школьника умений оценивать свои и чужие поступки, делать нравственные оценки в системе ценностей и т.п.

В духовно-нравственном развитии младшего школьника роль родного языка можно назвать неопределимой. В соответствии с этим важнейшими условиями являются создание на уроках достаточно результативной речевой среды, правильный отбор учебного языкового материала, рациональный выбор приемов и форм его подачи.

Эффективными формами формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе лексической работы на уроках русского языка являются викторины, конкурсы, фестивали, детский театр.[4, С. 75] Все эти формы привлекают внимание учащихся своей яркостью, необычностью, соревновательностью. Такие мероприятия обладают несомненной ценностью и зрелищностью. Для формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников лексический материал для викторины, конкурса, фестиваля, должен быть подготовлен заранее на базе знаний и учета особенностей учеников, уровня их развития, в том числе лексического и духовно-нравственного. Современная школа позволяет реализовать подобную работу в соответствии с требованиями новых ФГОС НОО, где большое место отводится формированию как предметных, так и личностных результатов учащихся.

Организация лексической работы как условие формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников требует решения серии задач, важнейшими из которых являются:

- воспитание уважения к Отечеству, к настоящему и прошлому России;

- усвоение языка, истории, культуры своего края, своего народа, культурного наследия Отечества и человечества;
- усвоение гуманистических, традиционных, демократических ценностей российского общества;
- воспитание чувства долга и ответственности перед Родиной;
- формирование готовности к духовно-нравственному самосовершенствованию;
- формирование ответственности за культуру языка, которая является общечеловеческой ценностью;
- формирования способностей к различным самостоятельным действиям и поступкам на базе осознанного духовно-нравственного и морального выбора;
- формирования осознанного отношения к другим людям (уважения и доброжелательности) и т.д. [3]

Основными формами работы здесь могут выступать:

1. Работа с текстами, способствующими формированию духовно-нравственных ценностей младших школьников.
2. Подбор специального тематического текстового материала, в котором транслируются духовно-нравственные ценности, разработка способов практической работы с ним в начальной школе.
3. Разработка специального методического материала, направлением которого является формирование ценностного отношения к окружающей среде и своему здоровью.

Также важна опора на ценностный потенциал в содержании образования; использование сочетания традиционных форм в обучении и инновационных; интеграция различных видов деятельности.

Современное общество нуждается в духовном оздоровлении на базе укрепления преемственности поколений, формирования традиционных духовных и нравственных ценностей; современная образовательно-воспитательная практика нуждается в дальнейшей разработке технологий духовно-нравственного развития младших школьников, проектирования школы будущего. [2, С. 25] Именно русский язык как учебный предмет в начальной школе обладает значимым духовно-развивающим потенциалом. Как показывает наш педагогический опыт, грамотная организация лексической работы является важнейшим условием формирования духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

Литература

1. Леонович Е.Н., Амусина В.А. Формирование языковой компетентности студентов при работе над значением слова // Среднее профессиональное образование. 2016. № 6. С. 31 – 34.

2 Леонович Е.Н. Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017, № 1 (5). С. 24 - 27

3 Митропольская А.В. Программа духовно-нравственного воспитания младших школьников: опыт разработки и реализации / Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – т.15, № 1, 2016. – С.11 – 13.

4. Серебренникова Ю.А. Детский театр в школе. // Начальная школа. 2017. № 1. С. 75-77.

5. Серебренникова Ю.А., Леонович Е.Н. Слово и его значение (к вопросу о предметной сущности слова) // Вестник московского образования. 2014. № 12. С. 95 – 112.