



Научный журнал ГАОУ ВО МГПУ «Известия ИППО» № 1/2020

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

Ответственный 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	
<i>Луканина-Михалева В.А.</i> Апробация авторской модели управления внедрением инновационных программ в современные дошкольные образовательные организации	5
<i>Машикова А.С.</i> Подходы к организации тьюторского сопровождения педагогов образовательных учреждений в сфере общего образования	11
<i>Сребрянская В.С.</i> Диагностика и профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов	15
ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Бергольцева А.В.</i> Журнал «Ёж» как образец качественного детского периодического издания	25
ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ	
<i>Вольнова А.М.</i> Сопоставительный анализ имени существительного на примере произведения Дж. Р.Р.Толкина «Властелин колец» в современном английском и русском языках	31
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Зиновьева Т.И.</i> Поликультурная школа современного российского мегаполиса	38
<i>Зверева Н.А., Королева Т.А., Немеровский В.М.</i> Самооздоровление как средство развития волевой сферы студентов	47
<i>Немеровский В.М., Рубенкова Л.А., Никитин А.В.</i> Алгоритм освоения – усложнения физкультурных заданий детьми 3 – 6 лет	52
<i>Никитин А.В., Зверева Н.А., Королева Т.А.</i> Физическая культура как средство самооздоровления студентов	57

Барзенкова Е.И. Влияние профориентационной работы в школе на процесс профессионального определения старшеклассников	61
Воробьева М.А. Совместное инжиниринговое творчество детей младшего школьного возраста и их родителей	66
Глухова О.А. Использование сюжетно-ролевых игр в процессе обучения детей 5-6 лет английскому языку	70
Данилова Е.С., Юдина К.Д. Формирование компетенций в области организации проектной деятельности будущего учителя математики и информатики	74
Зинченко Н.С. Фасилитация на уроках иностранного языка как средство повышения продуктивности результатов учебной деятельности	81
Иочис С.Ш. Педагогические условия социоморального развития детей дошкольного возраста	87
Исса В.В. Создание иноязычной среды как фактор развития аудитивных навыков у дошкольников	94
Киселева М.А. Межкультурная коммуникация в трактовке современной психолого-педагогической науки	97
Козлова Н.И. К вопросу об индивидуальном подходе при обучении младших школьников чтению	101
Ткачук О.А. Педагогический опыт США в нравственном воспитании обучающихся в поликультурной среде	104
Хисамова Г.С. Особенности формирования самоконтроля у детей младшего школьного возраста	109
Швецова Е.В. Современные тенденции обучения первоклассника иностранному языку	113
ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
Мартьянова Г.Ю. Субъективный образ трудной жизненной ситуации в юношеском возрасте	118

Гребенкин Ю.Ю. Интегративная модель понимания феноменов архетипа «Божественного дитя» К.Юнга	122
Воробьева Е.В. Практика развития эмпатии у детей дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой	135
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Будник А.С. Развитие культуры речевого общения при обучении иностранному языку (на материале разговорного британского английского)	141
Гайнуллова Ф.С., Янковская А.В. Формирование экологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности	144
Варанюк С.А. Работа над выразительностью чтения младших школьников на уроках литературного чтения	146
Домолего Д.К. Использование интерактивных заданий в младшей школе при изучении сравнительных оборотов английского языка	148
Карнаух Е.А. Специфика работы над лексическим значением слова в начальной школе	153
Комлева А.А. Эмоциональное развитие дошкольников на занятиях английского языка	156
Лыфарь Е.И. Наглядность в обучении лексике детей младшего школьного возраста на примере урока «Рождество в Великобритании» (на примере английского языка)	159
Позднухова Е.А. Коммуникативные упражнения для активизации форм сослагательного наклонения в англоязычной речи школьников	164
Попов А.В. Развитие разговорных навыков у школьников 8-9 классов при обучении английскому языку в условиях индивидуальных занятий	168
Смирнова Л.А. Игры в обучении дошкольников английскому языку	172
Смирнова С.А. Современные технологии обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе	178

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Луканина-Михалева В.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

заместитель директора НОЧУ СОШ «Живоносный Источник»

директор по маркетингу образовательных проектов

АО «ЭЛТИ-КУДИЦ»

АПРОБАЦИЯ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВНЕДРЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ В СОВРЕМЕННЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ



Статья посвящена анализу апробации авторской модели управления внедрением инновационных образовательных программ в современные дошкольные образовательные организации на примере программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Статистические данные

приведены на примере опроса 98 руководителей образовательных организаций из 16 городов Российской Федерации, которые более 6 месяцев апробируют инновационную программу в своих учреждениях и внедряли ее, опираясь на авторскую модель.

Ключевые слова: инновационные программы, управленческие решения, управление в образовании, дошкольное образование, STEM.

С 2018 года ряд дошкольных образовательных организаций в различных регионах Российской Федерации приступили к внедрению в свои учреждения инновационной парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» Института изучения детства семьи и воспитания Российской Академии Образования (авторы Т.В. Волосовец, С.А. Аверин, В.А. Маркова).

Ни для кого не секрет, что самое сложное в принятии управленческого решения о внедрении той или иной программы, не ошибиться в выборе, просчитать все риски, определить свои возможности, задуматься над эффективностью инновационной образовательной программы.

Для руководителей образовательных организаций была предложена авторская модель управления внедрением инновационных образовательных программ, которая была разработана, прежде всего, посредством анализа трактовки и подходов к определению бизнес-процессов в современных образовательных организациях. В результате анализа современных источников по проблеме, в качестве основной модели мы определили модель управляющих бизнес-процессов в современных образовательных организациях, разработанную О.А. Любченко и С.И. Карповой. Она отражает взаимосвязь управляющих, основных и поддерживающих бизнес-процессов в образовательной организации.

Теоретическое осмысление проблемы позволило прийти к выводу, что внедрение инновационных программ не может сводиться только к управляющим бизнес- процессам, поскольку реальные инновации требуют и повышения квалификации педагогов, и смены профессионального мышления практиков, и значительные доработки нормативно-правовой базы. Один из ключевых моментов связан с тем, что инновационная программа не может реализовываться по шаблону, но все же должна иметь базовую модель управления внедрением инновационных образовательных программ, которая и была предложена руководителям пилотных образовательных учреждений, реализующих программу «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста».

По результатам работы образовательных организаций, по предложенной модели управления, было проведено анкетирование руководителей, на основании которого были сделаны выводы о плюсах и минусах модели в процессе управления внедрением инновационной программы.

Было опрошено 98 руководителей образовательных организаций, которые реализуют данную программу более 6 месяцев из 16 городов Российской Федерации: город Москва, город Ногинск (Московской области), город Нижний Новгород, город Бор (Нижегородской области), город Ижевск, город Казань, город Иркутск, город Новосибирск, город Якутск, город Калининград, город Гусев (Калининградская область), город Зеленоградск (Калининградская область), город Ирбит (Свердловская область), город Сухой Лог (Свердловская область), город Кострома, ЗАТО «Александровск» (Мурманская область), город Евпатория (Республика Крым).

На первом этапе данного исследования был проведен анализ срока реализации данной программы: от 6 месяцев, один полный учебный год, второй учебный год. Статистика выявила следующие результаты.

Из 98 организаций: 48 реализуют один полный учебный год (49%), 26 организаций - 6 месяцев (26%), т.е. фактически находятся на старте внедрения, 25 организаций - второй учебный год (25%).



Стоит отметить, что статистика ответов на

последующие вопросы, четко коррелируется с продолжительностью реализации программы.

Следующим этапом, респондентам было предложено ранжировать утверждения по степени важности. Это стало основным, при выборе реализации и внедрения именно данной инновационной программы, для расстановки вариантов по степени важности от 1 до 4 (где 1 - очень важно, 4 - менее важно).

А) Соответствие цели и задач инновационной программы, целям и задачам программы развития Вашей организации (региона).

Б) Наличие специализированных педагогических кадров.

В) Наличие материально-технической базы для реализации программы.

Г) Анализ финансирования для возможности подготовки кадров и организации материально-технической базы.

В данном вопросе было выявлено, что является наиболее важным критерием, по которым принимаются управленческие решения о выборе инновационной программы.

100% респондентов ответили, что на первом месте по принятию решений о внедрении программы стал пункт А. Соответствие цели и задач инновационной программы, целям и задачам программы развития Вашей организации (региона).

Остальные критерии распределились следующим образом по степени важности:

- ответ Г. Анализ финансирования для возможности подготовки кадров и организации материально-технической базы - 76 человек (77%);

- ответ Б. - 13 человек (13%);

- ответ В. дали 10%.



Из данной диаграммы и ответов респондентов были сделаны выводы, что безусловным лидером критериев в принятии решения о внедрении программы,

стал четкий анализ цели и задач предложенной программы и программы развития организации, анализ того, насколько имеет место быть соответствие инновационной программы и курса образовательной организации в общем. Но, также, немаловажным оказался момент анализа финансовой стороны вопросы. Руководители просчитали, смогут ли они заложить финансирование на обучение кадров и качественное обеспечение материально-технической базы для реализации программы. Анализ тех педагогов, которые будут учиться новой технологии, и анализ имеющейся среды стали также важной частью управленческого решения.

Важным этапом управления внедрением инновационных программ в образовательное учреждение является выбор партнеров по сетевому взаимодействию, следуя мудрости «Один в поле не воин», необходимо иметь соратников в работе, заинтересованные организации во внедрении инновационной программы. Поэтому на данном этапе исследования респондентам был предложен следующий вопрос с утверждениями, которые также необходимо было расставить по шкале важности. Отмечу, что до опроса руководителей, предполагалось, что первым по степени важности займет место совершенно иной ответ, но вот, что показали реалии. Первым по степени важности, в качестве партнеров по сетевому взаимодействию оказались авторы и кураторы самой программы. Для 98% руководителей важным моментом в управлении внедрением инновационной образовательной программы стало внимание и помощь со стороны тех, кто эту программу предложил. Исходя из этого момента, были созданы онлайн чаты взаимодействия авторов и образовательных организаций, для оперативного решения всех волнующих вопросов.

Примем остальные 2% за 100% и рассмотрим расстановку их по степени важности.

Ответ Г) «Важно, чтобы в процессе внедрения участвовал грамотный поставщик оборудования для реализации данной программы» - дали 58 руководителей (59%) образовательных организаций и поставили этот пункт на лидирующие позиции. Основываясь на п.15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» Федерального Закона РФ "ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ" и основываясь на ответах респондентов, выявлено, что руководителям совершенно не все равно, кто же будет поставщиком оборудования для реализации инновационной программы. Важно, чтобы поставщик четко понимал цель и задачи программы, грамотно и четко подбирал то или иное оснащение для эффективной реализации инновационной программы.

Ответ А) «Важно иметь в городе (регионе) несколько образовательных учреждений, которые внедряют инновационную программу, с целью обмена

опытом в регионе (городе)» вывели в лидеры 28 руководителей образовательных организаций (29%). Данное утверждение, попавшее в лидеры, позволило сделать вывод, что руководителю, принимающему решение о внедрении инновационной программы, важно не быть единственным в городе (регионе). Необходимо запускать сразу несколько образовательных организаций, которые начнут внедрение инновации. Важна необходимость совместным педагогических советов, обмена опытом, организации локальных научных конференций по данному вопросу. С целью поддержания данного вопроса, создана сеть площадок, реализующих инновационную программу «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» в каждом городе. Со стороны куратора региона и куратора от авторского состава идет постоянная поддержка педагогического коллектива, организуются тематические фестивали и конкурсы, поддерживаются региональные и всероссийские конференции для распространения передового педагогического опыта работы в рамках инновационной деятельности.

Последние два пункта, по степени важности, были распределены следующим образом: вариант В) «Важно, чтобы в процессе внедрения инновационной программы принимал участие местный (региональный) профильный институт (педагогический, повышения квалификации)» и вариант Б) «Важно, чтобы в процессе внедрения участвовал местный образовательный орган власти (управление, комитет, методический центр)» распределились 8% и 4% соответственно. Данная статистика позволило сделать вывод, что в качестве сетевых партнеров местные (региональные) органы управления не несут столь сильной степени важности, как предполагалось автором модели на первоначальном этапе.



На финальном этапе опроса были исследованы моменты, вызывающие опасения руководителей уже в процессе реализации инновационной образовательной программы. Респондентам были предложены ответы, которые необходимо было расставить по школе важности. Вопрос звучал следующим образом: По результатам работы по внедрению инновационной программы, какие возникали сложности.

Ответ Г) Нехватка финансирования для реализации программы (обучение педагогов, оснащение под программу) - 68 человек опрошенных (69%).

Ответ Б) Разработка дорожной карты реализации программы в организации (в городе, регионе) - 12 человек (12%).

Ответ В) Проблема найти заинтересованные педагогические кадры для реализации программы - данная проблема остро вставала у 8 руководителей (8%).

Ответ Д) Недостаточная методическая проработка программы со стороны авторского состава стала проблемой во внедрении у 6 руководителей (6%).

Ответ Е) Не понимание системы мониторинга в процессе реализации поставили в тупик 4 человек (5%)

Ответ А) Создание локальных нормативных документов (разработка актов и положений) все респонденты поставили на последнее место, что позволило сделать вывод, разработка нормативно-правовой базы в рамках своей образовательной организации не вызывает сложностей.

Данный блок вопросов позволил сделать выводы, что основной проблемой при принятии управленческих решений о внедрении инновационной программы, является недостаточный анализ финансовых возможностей учреждения и разработка дорожной карты реализации, как итог, вытекающий из недостаточного анализа своих экономических возможностей. Со стороны авторского состава, стоит усилить проработку методического сопровождения и системы мониторинга реализации программы.



По результатам проведенного анкетирования руководителей образовательных организаций, было выявлено, что предложенная авторская модель управления внедрением инновационных программ в современные образовательные организации удобна для использования при принятии управленческих решений, но она не может быть шаблонна: у каждого региона, города, учреждения есть свои тонкости и особенности, которые обязательно стоит учитывать, применяя данную модель.

Литература

1. Любченко О.А., Карпова С.И. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций процессного подхода.
2. Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Савенков А.И., Цаплина О.В. Методологические основы мониторинга качества дошкольного образования в соответствии с основными положениями ФГОС

ДО//Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 6. С. 23-30

3. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Использование педагогами stem-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков. 2018. С. 32-36

4. Поставнева И.В., Поставнев В.М., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Львова А.С., Любченко О.А., Сухова Е.И., Карпова С.И. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Методическое пособие. М.: 2016

5. Савенков А.И., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Цаплина О.В. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования//Методист. -2017. -№9. -С. 61 -67

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

Машкова А.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

postnova.nusha@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам тьюторского сопровождения. Рассмотрены основные принципы, направления моделирования тьюторской деятельности педагога в условиях профильного образования.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, структура, этапы сопровождения, формы тьюторского сопровождения, тьюториал

Основателем дистанционного образования в России считается Международный институт менеджмента ЛИНК. В 1993-1994 гг. данный институт публиковал первые статьи по проблеме тьюторского деятельности и являлся партнером Открытого университета Великобритании.

В системе образования существуют разнообразные подходы к понятию «тьютор», однако самыми заметными являются исследования Т.М. Ковалевой. На основе этих исследований «тьютор» – это посредник между ребенком и учителем, который организывает индивидуальную программу развития ребенка.

Практические основы тьюторского сопровождения основаны на принципах и идеях Л.С. Выготского, гуманитарно-психологического подхода, личностно ориентированного подхода и психологии развития личности.

На рис. 1 Б.С. Гершунским, В.В. Краевским, Н.А. Селезневой, Г.Б. Скоком выделены основные принципы тьюторской деятельности на основе анализа современной образовательной парадигмы [3].

Представленные принципы отвечают требованиям современной образовательной системы, а также определяют актуальные направления совершенствования и развития тьюторской деятельности.

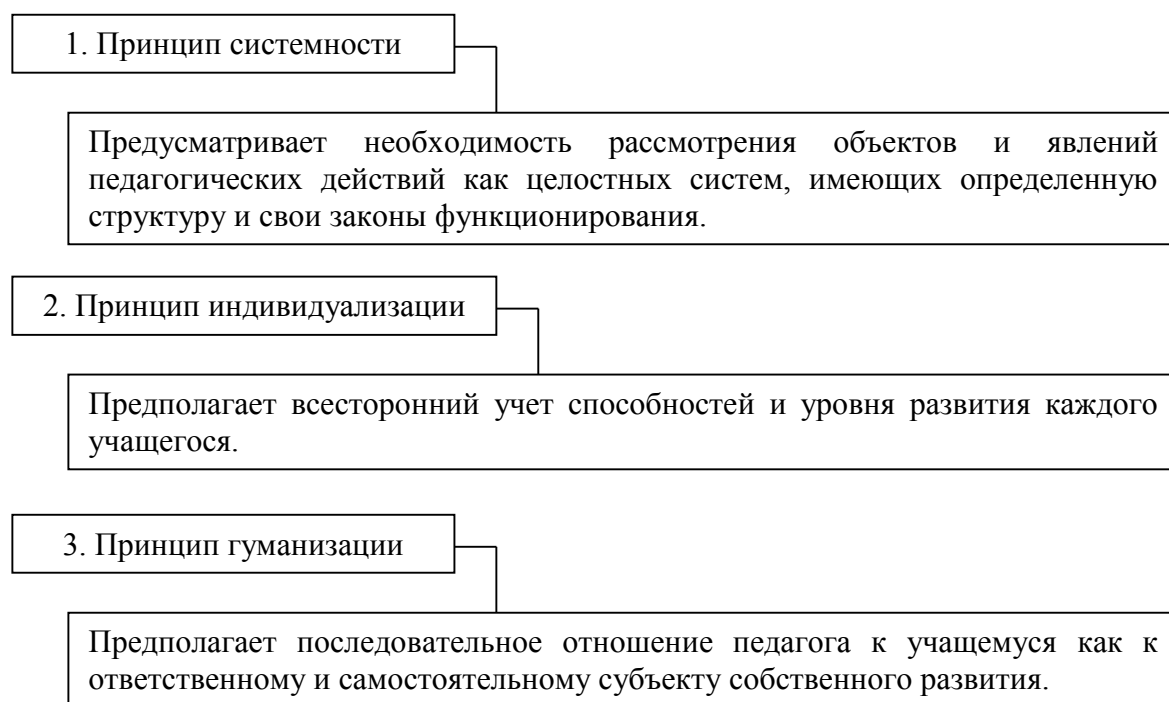


Рисунок 1. Основные принципы тьюторского сопровождения в школе

Моделирование тьюторской деятельности способствует самореализации личности, профессиональному самоопределению и наиболее полному развитию личности учащихся.

Основные цели, функции, принципы и закономерности определенных взаимосвязанных компонентов определяют модель тьюторской деятельности педагога.

Моделирование тьюторской деятельности педагога в настоящее время осуществляется по направлениям, представленным на рис. 2 [5].

В образовательной школе педагог-тьютор выполняет следующие функции:

- формирует выпускника школы, который уже имеет профессиональную ориентацию;
- проводит адаптацию выпускников школы к обучению в ВУЗе;
- активизирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся, развивает их мотивацию к получению дальнейшего образования;
- оценивает процесс и результат обучения, дает рекомендации и прогнозы [2].

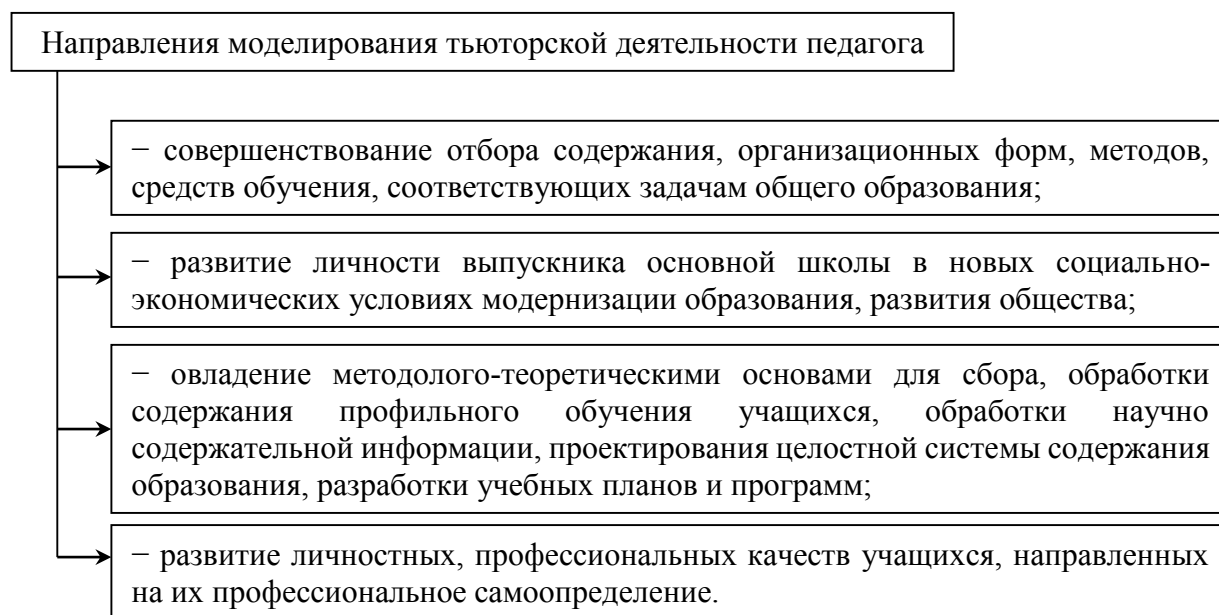


Рисунок 2. Направления моделирования тьюторского сопровождения педагога

На рисунке 3 представлена модель тьюторской деятельности педагога в выпускных классах, разработанная Е.А. Челноковой [1].

Данная модель тьюторского сопровождения способствует активной позиции учащихся к своему профессиональному выбору, который соответствует потребностям, интересам и способностями личности ребенка.

С помощью модели тьюторского сопровождения предполагается обеспечить:

- познавательные и профессиональные возможности намерений и интересов школьников;
- осознание школьниками своих профессиональных возможностей и развитие смылосодержащих ориентаций;
- помощь в создании образовательного проекта своей профессиональной деятельности школьника;
- с учетом разработанной индивидуальной программы, помощь в организации научно-исследовательской и проектной деятельности школьника [4].

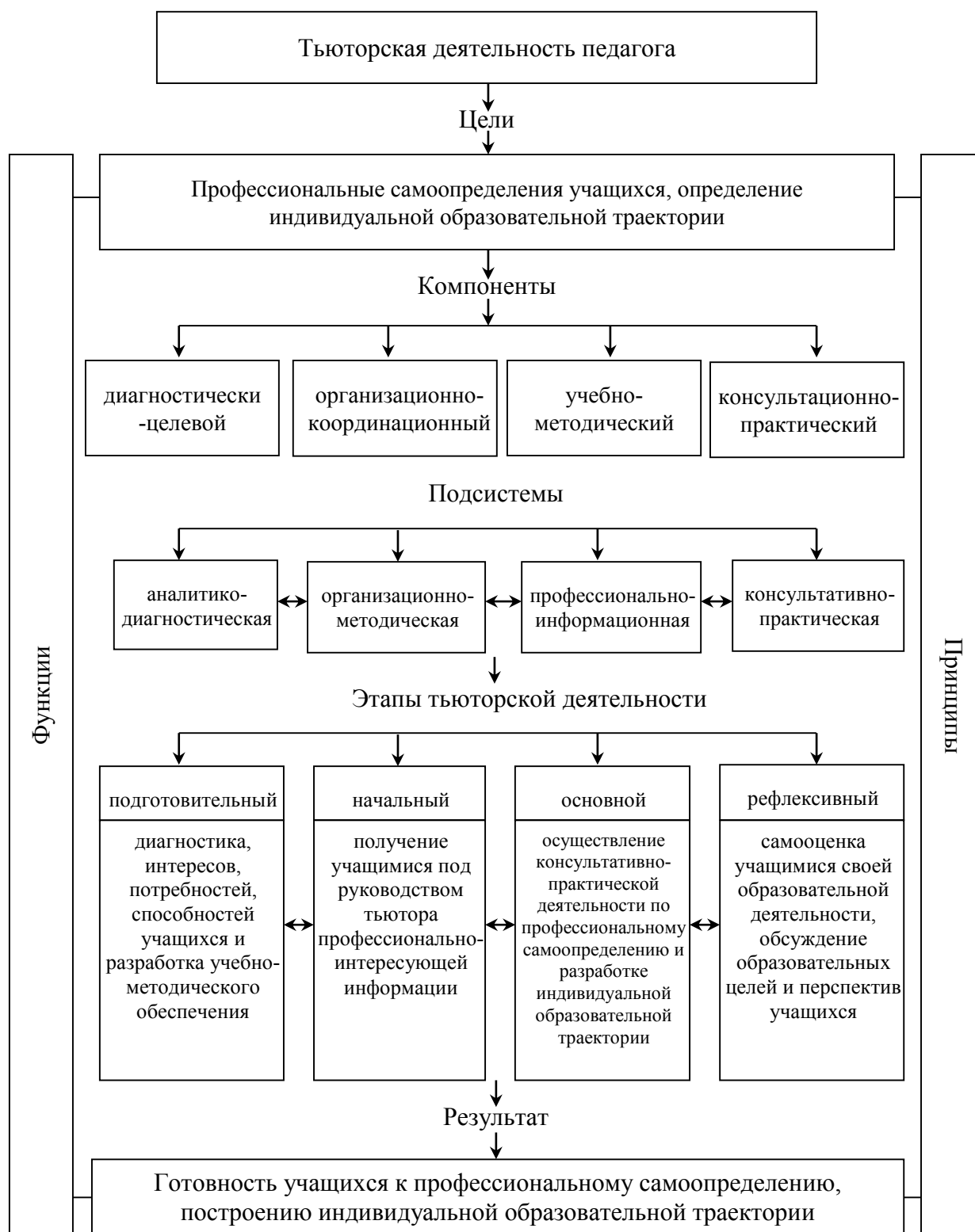


Рисунок 3. Модель тьюторской деятельности педагога выпускных классов

В условиях профильного обучения апробированная модель тьюторского сопровождения показала свою эффективность в рамках гуманистического, системного и личностно ориентированного подходов.

В результате анализа проблематики тьюторского сопровождения и апробирования представленной модели можно сделать вывод, что представленная модель тьюторского сопровождения формирует осознанное

профессиональное самоопределение школьников, способствует их определению личностных и профессиональных качеств, создает индивидуальную образовательную траекторию, мотивирует к продолжению самообразования, что отражает один из основных признаков эффективного тьюторского сопровождения.

Литература

1. Гладкая Е.С. Технологии тьюторского сопровождения: учебное пособие / Е.С. Гладкая, З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-вл Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2017. – 92 с.
2. Донина И.А. Тьюторские технологии сопровождения образовательного процесса в современной школе: монография / И.А. Донина, Ю.А. Лях, Р.М. Шерайзина. – Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т, 2016. – 156 с.
3. Практики индивидуализации и тьюторства / составитель: А.А. Клементьев. – Ижевск: ИРО, 2018. – 99 с.
4. Профессиональная компетентность тьютора как условие повышения качества образования: методические рекомендации / составители: В.Г. Черемисина и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2018. – 89 с.
5. Яковлев С.В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей: монография / С.В. Яковлев; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 70 с.

Сребрянская В.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

SrebrjanskajaVS@mgpu.ru

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В данной статье были рассмотрены такие понятия как: «выгорание», «синдром профессионального выгорания». В статье представлены современные методы диагностики синдрома профессионального выгорания у педагогов. В статье рассмотрены методы работы по профилактике синдрома профессионального выгорания педагогов. Проведён анализ специфики синдрома профессионального выгорания.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, профилактика синдрома профессионального выгорания, локус-контроль.

The article discusses the concept of "burnout", "professional burnout syndrome". The article presents modern methods of diagnosis of professional burnout

syndrome. The article considers methods of work on prevention of professional burnout syndrome of teachers. The analysis of the specifics of the professional burnout syndrome is carried out.

Keywords: the concept of "burnout", the concept of "professional burnout syndrome", prevention of professional burnout syndrome, locus control.

В настоящее время, в системе образования появилась острая проблема, требующая ее логического и быстрого решения. На данный момент помимо обучения и воспитания детей, краеугольной проблемой стал вопрос о сохранение психического здоровья педагога (учителя, воспитателя) в образовательных учреждениях. Нельзя не отметить, что на сегодняшний день, к самой системе образования предъявляются очень высокие требования. Данные требования затрагивают и педагогов, можно смело заявить, что практически каждый педагог стремиться соответствовать предъявленным требованиям. Следует отметить, что всё большее количество педагогов стремятся повысить собственный уровень профессиональной компетентности; внедрять новые способы и приёмы работы с детьми. Реалии образовательной системы требуют от педагога мобильности, лояльности, быстрой включенности. Педагог должен не просто уметь внедрять инновационные технологии в свою работу, но и учитывать индивидуальные особенности ребёнка, подключаться к деятельности с родителями, исполнять повышенные требования администрации. Также следует отметить, что на данный момент во многих образовательных учреждениях стала повышаться рабочая нагрузка. Всё вышеперечисленное, безусловно, отражается негативным образом не только на физическом состоянии педагогов, но и в первую очередь на эмоциональном состоянии.

Всё большее количество исследователей продолжает исследовать феномен эмоционального и профессионального выгорания педагогов. Автор Н.Е. Водопьянова в своих исследованиях отмечает, что причиной проявления синдрома профессионального и эмоционального выгорания педагогов может служить не только напряжённая ситуация на рабочем месте, но также наличие трудностей при взаимодействии с учащимися, родителями и административным составом. Также Н.Е. Водопьянова не исключает наличие трудностей внутри коллектива, которым свойственно возникать в процессе педагогической работы. Именно вышеприведённые факторы, по мнению автора, влияют на истощение эмоциональных ресурсов педагога и, следовательно, приводят к профессиональному выгоранию [3, с.76].

Далее рассмотрим понятие терминов: «выгорание», «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание». Английский термин «burnout» впервые был открыт и введён в научную литературу в 1974 году, американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом и означает – сгорание, выгорание. Также

термин «выгорание», во многих психолого-педагогических источниках называют – «истощение» [12, с.34].

Уже после Х. Дж. Фрейденберга множество других учёных продолжили изучение данного феномена. Такие американские и британские учёные как: А. Аарон, Б. Пельман, Е. Хартман в своих работах обобщили определение термина «выгорания», разделив его на понятия «эмоционального выгорания» и «профессионального выгорания». Также данные авторы в своих исследованиях определили три основных компонента, которые присущи термину «выгорание», в эмоциональном и профессиональном смыслах. Основными компонентами являются: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность [11, с.5].

Синдром выгорания в своей общей структуре рассматривался многими исследователями и учёными как синдром «эмоционального истощения». По мнению Н.Е. Водопьяновой синдром «эмоционального истощения» в основном возникает у людей, которые работают в сфере «человек-человек». Также в своих работах Н.Е. Водопьянова пишет, что с каждым разом количество исследований причин и особенностей возникновения и течения синдрома выгорания растёт. С одной стороны, это, безусловно, указывает на уже существующий научный интерес к данной проблематике, но с другой стороны, это же и свидетельствует о наличии недостаточных материалов и проработанности в области понимания данного синдрома [4, с.111].

Так, например, в исследовании отечественных учёных, таких как: А.Д. Годьменко, В.П. Ильин, В.П. Песков, А.М. Лужецкая рассматривается, что профессиональная деятельность педагога является одной из важнейших сфер самореализации и в свою очередь педагогу, невозможно не получать негативного влияния, в процессе работы, на психологическое функционирование. Сравнительные исследования вышеупомянутых авторов демонстрируют, что каждая профессия, не только педагогическая, имеет свою особенную, психологическую специфику. В случаи таких профессий как: учитель, воспитатель, полицейский, врач, накладывается двойные обязанности – люди данных профессий должны не просто уметь общаться с другими людьми, грамотно выполнять свои должностные инструкции, но и нести повышенную ответственность за жизнь и здоровье людей, с которыми контактируют на работе. В данном случае можно говорить о том, что задействуется достаточно большое количество различных ресурсов, что и приводит к возникновению синдрома профессионального выгорания или профессионального/эмоционального истощения [8, с. 4].

Такой автор, как В.П. Песков анализируя работы отечественных психологов, выделяет, следующее: «... мы представляем окружающий нас мир

экзистенциально, посредством его индивидуального переживания, осознания и понимания, объективно психическое может существовать лишь как субъективное. Субъективность открывается как активность, избирательность отражения, неадекватность образа параметрам объекта, направленность личности, интегральная характеристика нейродинамики» [11, с. 228].

Подтверждение сказанному, мы находим в исследовании, определяющем психическое здоровье как: «...временные сочетания психических процессов и свойств, особенностей организма, которые оказывают влияние на деятельность, поведение, эмоциональные и познавательные процессы (ощущение, восприятие, представление, память, мышление» [10, с. 135].

Отечественный психолог В.И. Ковальчук в своих работах упоминал, что профессиональное выгорание, которое происходит на рабочем месте, не заключается в наличии внешних факторов, а происходит только по вине внутренних факторов, а именно из-за особенностей личности каждого человека. По мнению автора, профессиональное и эмоциональное выгорание в первую очередь связаны, с такими параметрами как: самооценка и локус-контроль. Так. Например, в своих исследованиях В.И. Ковальчук выявил, что люди, которым можно диагностировать низкий уровень локус-контроля и низкий уровень самооценки будут иметь предпосылки к профессиональному выгоранию, в любой сфере работы [7, с.46].

На основании актуальности выбранной темы, нами было принято решение о проведении диагностического исследования, направленного на определение уровня профессионального выгорания у педагогов. С целью дальнейшей работы по снижению профессионального выгорания с данной выборкой испытуемых и предоставлением методических рекомендаций, направленных на понижение профессионального и эмоционального выгорания.

Исследование проводилось на базе ГБОУ Школа № 1517. В исследовании приняли участие 50 человек, в возрасте от 25 до 45 лет, с различным педагогическим стажем. Для определения уровня профессионального выгорания педагогов были взяты следующие методики:

1. «Методика диагностики профессионального выгорания», автор В.В. Бойко [1]. Цель методики - определить профессиональное выгорание и ранжировать его по различным симптомам.
2. «Экспресс-диагностика эмоционального выгорания педагогов», автор О.Л. Гончарова [6]. Цель методики – определить уровень эмоционального выгорания.

Были получены следующие результаты.

Таблица 1.

Результат определения уровня профессионального выгорания, автор В.В. Бойко

	Симптом	Кол-во человек / %
	Переживание психотравмирующих обстоятельств	0 / 0 %
	Неудовлетворенность собой (сложившийся симптом)	3 человека - 6%
	Неудовлетворенность собой (складывающийся симптом)	2 человека - 4%
	«Загнанность в клетку» (складывающийся симптом)	1 человек - 2 %
	Тревога и депрессия (сложившийся симптом)	5 человек - 10%
	Тревога и депрессия (складывающийся симптом)	6 человек - 12%
	Эмоциональная отстраненность (сложившийся симптом)	6 человек - 12%
	Эмоциональная отстраненность (складывающийся симптом)	3 человека - 6%
	Личностная отстраненность /деперсонализация / (сложившийся симптом)	4 человека – 8%
	Личностная отстраненность (складывающийся симптом)	3 человека – 6%
	Психосоматические нарушения	0 / 0%
	Эмоциональный дефицит (складывающийся симптом)	2 человека – 4%
	Отсутствие выгорание (не сложившиеся симптомы)	15 человек – 30%

Исследование показало, что из опрошенных педагогов только у 30% не наблюдается профессионального выгорания, у 70% педагогов данный синдром наблюдается и проявляется в следующих формах:

1. Высокий уровень эмоциональной отстраненности у 12% педагогов.
2. Складывающиеся симптомы тревоги и депрессии у 12% педагогов.
3. Сложившийся симптом тревоги и депрессии у 10% педагогов.
4. Личностная отстраненность у 8% педагогов.
5. Сложившийся симптом неудовлетворенности собой у 6% педагогов.

Таблица 2.

Экспресс-диагностика эмоционального выгорания педагогов, автор О.Л. Гончарова

№	Уровень профессионального выгорания	Кол-во педагогов.
1	Высокий уровень	20 человек – 40%
2	Средний уровень	14 человек – 28%
3.	Низкий уровень	16 человек – 32 %

Далее результаты представлены в процентном соотношении и отображены на рисунке 1.

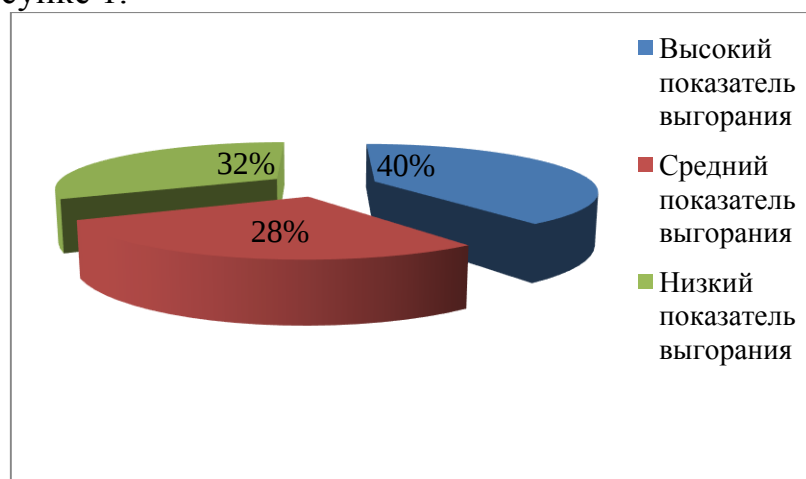


Рисунок 1. Результат определения уровня эмоционального выгорания

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы о том, что:

1. Высокий показатель выгорания - наблюдается у 40% педагогов.
2. Средний показатель выгорания - наблюдается у 28% педагогов.
3. Низкий показатель выгорания – наблюдается у 32% педагогов.

Общие показатели проведённого диагностического исследования свидетельствуют о том, что из испытуемой выборки 50 человек, работающих в образовательном учреждении, наблюдается 40% педагогов с показателями высокого профессионального и эмоционального выгорания – 20 человек. Из этого количества у 10% педагогов наблюдается сформировавшийся симптом тревоги или депрессии. У педагогов, которые не вошли в рамки высокого уровня выгорания, все же наблюдается складывающийся уровень тревоги и или депрессии – 10% (приблизительно 10 человек из 50). Низкие результаты были получены по категории – «сложившийся симптом неудовлетворенности собой» - данный симптом наблюдается только у 6% педагогов, которые набрали средний уровень профессионального выгорания.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что большая часть педагогического коллектива подвержена синдрому выгорания (люди либо уже находятся на высокой стадии данного синдрома, либо на границе данной стадии). Все это говорит о том, что в педагогических учреждениях требуются срочные профилактические меры по устранению, снижению уровня профессионального или эмоционального выгорания. Данные меры могут заключаться в проведении различных психолого-педагогических тренингов, направленных на работу с коллективом, общим эмоциональным фоном педагогов, а также с самооценкой и личными качествами каждого педагога в отдельности. На основании полученных данных, были разработаны методические рекомендации по профилактике синдрома профессионального выгорания.

*Методические рекомендации по профилактики синдрома
профессионального выгорания*

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в практики психологов и педагогов различных образовательных учреждений. Данные рекомендации могут быть полезны учителям и воспитателям при первичных симптомах профессионального и эмоционального выгорания.

1. Режимные моменты.

Правильное использование режима, является одним из важных факторов, на которой стоит обратить внимание, при наличии или складывающихся симптомах проявления синдрома профессионального выгорания является. Именно правильное распределение рабочего и свободного времени будет способствовать понижению уровня выгорания. Каждому педагогу важно использовать собственное время рационально. Не рекомендуется брать на дом работу, следует устраивать себе спокойные выходные, разгружать свободное время (прогулки, занятие любимым делом).

2. Правильное определение целей и задач.

В любой работе ключом к успеху является правильное распределение целей и возможностей человека. Каждому педагогу следует брать за основу методику определения краткосрочных и долгосрочных целей. Для начала следует поставить перед собой краткосрочные цели, или первостепенные цели, которые нужно добиться в процессе работы за краткий период, далее переходить к целям долгосрочным. Помимо постановки целей следует определить наиболее безопасный способ их достижения, при этом правильно оценив и распределив собственные возможности.

3. Физическая активность.

Любая физическая активность (полноценный спорт или прогулки на природе) будет способствовать снятию стресса, поддержанию тела и собственных эмоций в тонусе.

4. Переключаемость деятельности.

Немаловажным фактором в работе любого педагога является грамотное умение переключаться с одного вида деятельности на другой. Данный способ позволяет «не застревать» на каком-то одном виде деятельности в процессе работы. К смене вида деятельности можно отнести использование приёмов релаксации. Так, например, при повышенной нагрузке и приближающемся стрессе, эмоциональном упадке рекомендуется использовать техники саморелаксации и саморегуляции. Для тех, кому сложно настроиться на конкретную технику может, подойти и прослушивание в отдельном помещении спокойной музыки (классической, звуки природы).

5. *Обмен профессиональной информацией.*

Ощущение, что ты являешься не одним человеком, который устает и на которого навалилось слишком много проблем, возможность найти единомышленников позволит снизить негативное эмоциональное напряжение. Так, например, прохождение различных курсов, семинаров по самостоятельному выбору и предпочтению педагогов будет способствовать не только повышению знаний, но и нахождению в профессиональной среде с единомышленниками.

6. *Отрицательное или «токсичное» общение.*

Как существо социальное, человек не может полностью ограничить себя в контактах, однако не все контакты являются приемлемыми. Каждый педагогов в коллективе сталкивается с различными людьми, с другой оценкой, другим мнением и стилем поведения. Однако следует отметить, что практически в каждом коллективе имеются люди, которые приносят резко негативное эмоциональное состояние в процессе работы и общения. Понимание личности о возможности отрицательного эмоционального общения и своевременный анализ собственных чувств и мыслей будет способствовать снижению выгорания.

7. *Личная консультация.*

При первых признаках и симптомах выгорания (систематическая усталость, нежелание идти на работу, повышенная чувствительность или раздражительность) педагогу следует обратиться к психологу. Безусловно, школьный психолог может оказать помощь в контексте профилактики внутри организации, это может быть консультацию по приемам для улучшения урока педагога или общий педагогический тренинг, направленный на профилактику профессионального и эмоционального выгорания. Однако, каждый педагог может обратиться в государственную психологическую службу и запросить стандартную консультацию. Так как зачастую причинами синдрома выгорания является и проблемы, связанные с личной жизнью педагога.

Краткие рекомендации для психолога, работающего в образовательном учреждении

Задачей психолога, работающего в образовательном учреждении, является не только поддержка детей и помощь родителям, но также работа с педагогическим коллективом. К данной работе можно отнести любую помощь педагогам, начиная от простой консультации по улучшению процесса работы, помощи с отдельным ребёнком и заканчивая разработкой или внедрением тренинговой программы, которая была направлена на работу по снижению синдрома профессионального выгорания. В своей работе психолог может использовать:

1. Тестовые материалы, которые позволяют получить объективную информацию о характере, особенностях сотрудников. Данный материал в

дальнейшем будет способствовать в разработке тренингов и способах объединения групп.

2. Использование различных психологических зарядок. Данный метод позволяет научить педагогов навыками релаксации и концентрации внимания.

3. Использование различных психологических техник и методик. К данным техникам относятся: арт-терапия, сказкотерапия, библиотерапия, коммуникативные игры и упражнения,

4. Включение информационно-практических занятий. Данный метод позволит психологу познакомить педагогический коллектив с самим понятием «выгорание», его причинами и основными симптомами.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессия педагога в первую очередь связана со значительным риском развития синдрома профессионального выгорания. Синдром выгорания может развиваться как у учителей с большим стажем работы, что обусловлено длительным воздействием профессиональных стрессов. Так и у молодых педагогов, только начинающих свою профессиональную деятельность. Одним из важных компонентов профилактики синдрома выгорания является - работа психолога с педагогическим коллективом, которая заключается не только в проведении тренингов, но и в коррекции неконструктивных стратегий поведения, формирование конструктивных копинг-стратегий, к которым относятся уверенное поведение и навыки социального взаимодействия.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2016. – 220 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Информационно-издательский дом «Филин», 2016. – 180 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. СПб.: Питер, 2017. – 198 с.
4. Водопьянова Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н. Е. Водопьянова // Вестн. СПбГУ. 2019. Вып. 2, сер. 12. С. 75–87.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром «выгорания»: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. СПб.: Питер, 2015. – 336 с.
6. Гончарова О.Л. Диагностический инструментарий психолога. М.: Принт-Издат, 2017. – 137 с.
7. Ковальчук В.И. Особенности проявления выгорания личности в процессе профессиональной деятельности. // Журнал «Психология». № 1. 2016. С. 46-50.

8. Концептуальные подходы к профилактике эмоционального выгорания медицинских работников / А.Д. Годьменко, В.А. Хаптанова, Е.Л. Выговский, В.П. Ильин, А.М. Лужецкая, В.П. Песков. – Монография. – Иркутск, 2014. – 163 с.
9. Масlach К., Ааронсон А. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2010. – 450 с.
10. Профессионально-психологическая адаптация медицинских работников / А.Д. Годьменко, В.А. Хаптанова, Е.Л. Выговский, В.П. Ильин, В.П. Песков, А.М. Лужецкая. - Иркутск.: Изд-во Иркут, 2016. – 147 с.
11. Песков В.П. Архитектоника представления как события // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Педагогика и психология: научный журнал. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, 2012 / 5 (46). С. 227-232
12. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях.// Психологический журнал. 2017. № 1. С. 85–90.
13. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 2014. № 6. С.57 – 64.
14. Ayala Pines, B.Pelman, C.Maslach. Combatting Staff Burn-Out in a Day Care Center: A Case Study. University of California at Berkeley, 2009, P. 12.
15. Freudenberger H.J. Staff Burnout // Journal of Social Issues. 2015. Vol. 30, P.159-165.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бергольцева А.В.

Частная школа «Золотое сечение» г. Москва

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

siya-08@mail.ru

ЖУРНАЛ «ЕЖ» КАК ОБРАЗЕЦ КАЧЕСТВЕННОГО ДЕТСКОГО ПЕРИОДИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ



Статья посвящена одному из популярных печатных изданий первой половины XX века – журналу «ЕЖ», который является примером качественного печатного издания для детей. Большое внимание в статье уделяется тому, как коллектив талантливых писателей и поэтов создал оригинальный

литературный журнал, который вобрал в себя особенности того времени: поиск нового советского человека, кризис 30-х годов и попытки сохранить индивидуальность в период стандартизации.

Ключевые слова: журнал «ЕЖ», «Ежемесячный Журнал», советский детский журнал, детская журналистика.

Magazine «Yozh», also known as «Monthly magazine», is an example of a quality publication for children. The team of talented writers and poets created an original literary magazine, which incorporates the features of that time: the search for a new Soviet person, the crisis of the 30s and attempts to preserve the individuality in the standardization period.

Keywords: magazine «Yozh», «Monthly Magazine», soviet children's magazine, children's journalism.

Создание Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина 19 мая 1922 года стало толчком к образованию сети детских газет и журналов, созданных с целью формирования всесторонне развитого советского человека, поддерживающего партийные идеи. Первые журналы данного типа, «Юные товарищи» и «Барабан», просуществовали около года (выпускались в Ленинграде) и задали направление всей советской пионерской периодике. Вместе с изданиями «Ленинские искры», «Дружные ребята», «Юный Spartak»,

«Пионер», «Новый Робинзон», которые несли в себе огонь прошедшей революции и надежды на изменения, в январе 1928 года появился журнал «ЕЖ».

Журнал «ЕЖ» – «Ежемесячный Журнал» – выходил с января 1928 года по июнь 1935 года в Ленинграде. В журнале публиковались знаменитые поэты и писатели. Главным консультантом журнала был С.Я. Маршак. Одним из первых детских журналов, выпускаемых в Ленинграде, был «Воробей». Его выпуском занимались С.Я. Маршак и Б.С. Житков. В последний год своего существования (1925 год) журнал был переименован в «Нового Робинзона». «ЕЖа» называли неофициальным наследником «Нового Робинзона», поскольку большая часть редакции, а главное – С.Я. Маршак, перешла в «ЕЖ». «Ежемесячный журнал» собрал на своих страницах таких личностей, как М.М. Зощенко, Е.Л. Шварц, Н.М. Олейников, Б.С. Житков, участников литературной группы ОБЭРИУ (в нее входили писатели, поэты и различные деятели культуры; группа просуществовала с 1927 по 1930 год): Д.И. Хармс, А.И. Введенский, Н.А. Заболоцкий.

Оформлением «ЕЖа» занимались знаменитые советские художники: В.В. Лебедев, Ю.А. Васнецов, Н.А. Тырса и Н.Э. Радлов. Журнал был выполнен в бело-красно-черных тонах. Художники избегали пестроты, доказывая, что журнал для детей может быть серьезным. Несмотря на это, страницы «ЕЖа» были наполнены рисунками и комиксами («ЕЖ» – один из первых советских журналов, в котором появились сюжеты в картинках). Писатели создавали для детей приключенческие тексты и интерактивные стихотворения.

Советские журналы периода второй половины 20-х и начала 30-х годов отличает выдержанность в них акцента на необходимость идеологического воспитания детей, основанного на постаментах коммунизма. «ЕЖ» в первый год своей жизни стремился найти иной подход, чем строгие, идеологически направленные тексты, которые убеждают следовать законам советской системы. Писатели поставили перед собой задачу показать детям необходимость честной жизни, дружбы и общения (на страницах «ЕЖа» печатались письма из всех советских республик, а также других стран). Тексты, рассказывающие о традициях далеких стран, о путешествиях в Африку и на Северный полюс, истории о необычных животных – все это было направлено на расширение кругозора и формирование, насколько это было возможно, полной картины окружающего мира, природы. Таким образом, журнал «ЕЖ» стал примером аксиологически-направленного, ценностно-ориентированного издания; создатели журнала избрали для себя путь формирования полноценной личности юного читателя и его отношения к миру.

В это время редакция «ЕЖа» находилась в здании бывшей компании «Зингер» на пятом этаже. Известные писатели и поэты занимали там всего несколько комнат: в одном помещении стояли столы, плотно придвинутые друг

к другу, где высказывали идеи, создавали тексты и вычитывали их; вторую комнату занимали художники-иллюстраторы; самая маленькая комната принадлежала С.Я. Маршаку, главному редактору. Это была небольшая, но необычайно продуктивная и творческая редакция «Ежемесячного Журнала». Впоследствии С.Я. Маршак не смог руководить выпуском «ЕЖа», и его место заняли Е.Л. Шварц и Н.М. Олейников. Их фамилии стали настолько созвучны, что несведущие современники писателей могли подумать, что «Шварц-Олейников» – один человек.

Каждый номер «ЕЖа» был составлен таким образом, чтобы полностью захватить и не отпустить внимание молодого читателя. Отличительной особенностью «Ежемесячного Журнала» была оригинальность вступительных слов: другие издания приветствовали пионеров сухим текстом о необходимости чтения, всестороннего развития и совершенствования личностных качеств, тогда как «ЕЖ» начинался с веселых стихотворений. Часто приветствием читателя занимался Д.И. Хармс. Также писатель регулярно публиковал в журнале свои произведения, к примеру, «Иван Иваныч Самовар», «Во-первых и во-вторых» и «Иван Топорышкин». Главный герой последнего произведения остался в журнале надолго, поскольку уж очень полюбился читателям.



Н.М. Олейников придумал Макара Свирепого, персонажа, истории которого появлялись на страницах журнала в картинках. Художники создали Макара в точности похожего на самого редактора. Макар Свирепый рассказывал читателям о своих путешествиях верхом на коне. Герой попадал в разные страны, пытался подружиться с индейцами и аборигенами, а

также проявлял недюжинную смекалку, чтобы противостоять всем опасностям. История в картинках о храбреце Макаре по праву считается родоначальником советских комиксов; здесь в развлекательной форме юному читателю преподносились интересные факты и тонкости разных стран. Интересно, чем часто заканчивалась очередное приключение Свирепого: попав в другую страну и выпутавшись из всех неприятностей, Макар рассказывал местным детям о ценности чтения и предлагал оформить подписку на «ЕЖа», чтобы не пропускать свежие номера с новыми историями.

Макар Свирепый мог заинтересовать не только читателей 30-х годов XX века; современные школьники, которые поддерживают с печатной периодикой более чем прохладные отношения, с удовольствием знакомятся с «первым советским комиксом». В процессе работы с нарисованной историей ученики младших классов могут не только столкнуться с качественным детским журналом прошлого века, но и узнать понятие «подписка», которое встречается в разговорах все реже и реже.

Но не только развлекательно-познавательные комиксы предлагал своему читателю «ЕЖ»; талант писателей отражал в текстах и стихотворениях журнала все происходящие в стране события, трепетно сохранив их на страницах издания. Авторы преподносили их так, чтобы дети сами учились делать выводы на основе прочитанного. Именно этим «ЕЖ» и отличается от большей части детских журналов того времени: он остается интересным и познавательным. И даже если многие факты или научные открытия, которые были изложены авторами в необычной художественной форме потеряли часть своей актуальности, то исторический пласт, спрятанный на страницах, остается интересной темой для изучения современных школьников.

Также «ЕЖ» собрал в себя образцовые произведения для детей: М. Ильин (И.Я. Маршак) публиковал в журнале очерки о первой пятилетке – «Тысяча и одна задача», «Живая карта»; Е.Л. Шварц принес в журнал жанр политического репортажа для детей – «Карта с приключениями»; в одном из номеров «Ежемесячного Журнала» Н.М. Олейников опубликовал очерк «Сколько тебе лет?», в котором затронул глубоко философские размышления о разных идеологиях. Уровень литературного мастерства авторов «ЕЖа» был выше всяких похвал. Писатели не ограничивались в выборе тем и не стремились сделать материал для пионеров «проще», наоборот, стремление читателей понять серьезные тексты или увидеть в юмористическом рассказе двойное дно удивляло писателей; у детей постепенно формировалась способность вдумчиво относиться к любым произведениям. Журнал «ЕЖ» надо было читать. Это периодическое издание нельзя было бездумно перелистать, разглядывая «веселые картинки».

В 1930 году появился журнал «Чиж» – «Чрезвычайно интересный журнал». Чиж появился как приложение к «ЕЖу», предназначенное для детей младшего возраста. Позже издание переросло в самостоятельный журнал. «Несмотря на разный возраст читателей "Ежа" и "Чижа", журналы ориентировались на деятельного, активного ребенка, живущего в эпоху гигантского переустройства мира. Здесь ставилась одна и та же задача воспитания юного гражданина, коллективиста, эрудированного, с развитой фантазией и чувством юмора» [1; С. 114].

С 1930 года журнал стал выходить два раза в месяц. В 1932 выход «ЕЖа» пришлось приостановить, виной тому – нехватка печатных ресурсов.

В «Ежемесячном Журнале» существовали постоянные рубрики, горячо любимые читателем. После 30-го года на свободный стиль и оригинальную подачу обратила внимание советская цензура. Обвинения были выдвинуты против рубрик «чепушинки» и «перевёртыш». В газете «Комсомольская правда» была опубликована разгромная статья Е. Двинского «Как "ЕЖ" обучает детей хулиганству» [2; С. 3], а А. Петреев-Мещеряк выпустил статью «"ЕЖ" залез в джунгли» [5; С. 56]. В 1930 году детская редакция Госиздата была переименована в Детиздат и стала подчиняться ЦК ВЛКСМ. Ведущие деятели журнала, талантливые писатели, поэты и журналисты переживали тяжелые времена. Всего через несколько лет был выслан Д.И. Хармс, арестован и расстрелян Н. Олейников, арестованы Т.Г. Габбе, Н.А. Заболоцкий, А.И. Введенский. С 30-го года руководство журналом возглавил Г.С. Дитрих, но прежний «ЕЖ» таял на глазах: изменилась периодичность, снизился тираж. Юмористическая направленность была отвергнута новым руководством журнала, на ее место пришли те самые сухие тексты, которые так не хотели видеть в детском издании знаменитые писатели. В 1935 году «ЕЖ» был закрыт.

«Ежемесячный Журнал» отличался от всей окружающей его советской периодики. Можно сказать, что аналогов ему не было и в дальнейшем. Воссоздать атмосферу «ЕЖа» на страницах других журналов пытались многие, но такую редакцию, состоящую из талантливейших представителей своего времени, собрать невозможно. Журнал незаслуженно забыт, о нем, как и о большинстве детских периодических изданиях, вспоминают крайне редко. «Нынешние мальчишки и девчонки не ходят по улицам с барабанами и не поют пионерских песен. И те песни, и те барабаны – в прошлом. Но учиться у этих журналов всему веселому, что было на их страницах, не только нужно, а нужно обязательно, нужно позарез, нужно нужнее нужного. Иначе дети превратятся в маленьких старичков, кряхтящих, хмурых и называющих себя по имени-отчеству» [3; С. 66].

«ЕЖ» – ориентир, за которым можно идти при создании современных средств массовой информации для детей. Это не только журналы: учитывая специфику века компьютеризации и информатизации, стоит отметить, что детская периодика должна впитывать в себя новые тенденции и становиться доступнее для современных детей. Но зачем придумывать новое, если «ЕЖ» показал эффективность качественных, часто юмористических, наполненных философскими смыслами текстов с двойным дном? Истории Н.М. Олейникова о Макаре Свирипом, стихотворения, художественные и публицистические тексты «ЕЖа» также могут быть использованы на уроках литературного чтения, кружках литературного мастерства и детской журналистики не только как

пример качественной журналистики, но и как образец журнала, который нескучно и полезно читать.

Литература

1. Беленькая Л.Н. Роль журналов «Еж» (1928–1935 гг.) и «Чиж» (1930–1941 гг.) в становлении художественной публицистики для детей/Л.Н. Беленькая: диссертация, канд. филол. наук. – М.: МГУ, 1984. – 193 с.
2. Двинский Е.С. Как "Еж" обучает детей хулиганству/Е.С. Двинский//Комсомольская правда. – 1928, 24 апр. – С. 3-4.
3. Етоев А.Н. Возвращение Макара Свиного [Интервью с Н. Скороход и А. Лысовой]/А.Н. Етоев//Детская литература. – 2001. – №5. – С. 66–71.
4. Зубарева Е.Е. Русская периодика XX в. для детей/Е.Е. Зубарева//Русские детские писатели XX века: Биобиблиографический словарь. — М.: Флинта; Наука, 1997. — С. 378—384.
5. Петреев-Мещеряк А. "Еж" залез в джунгли/А. Петреев-Мещеряк//Нижегородский просвещенец. – 1931. – № 10. – С. 55-57.

ЯЗЫКОВЕДЕНИЕ

Вольнова А.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

volnova.anastasia16@gmail.com

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

В статье анализируются некоторые английские имена существительные, вызывающие определенные трудности при переводе их на русский язык. Рассматриваются английские примеры из произведения «Властелин колец» Дж. Р.Р.Толкина в четырех наиболее известных переводах сравнительно-сопоставительным методом. Установлено, что при переводе имен существительных особая трудность встречается в несоответствиях самих грамматических категорий, а также наличие специфических лексических значений в сравниваемых языках. Доказано, что сохранение оригинала текста обеспечивается всем комплексом языковых средств, использованных переводчиками для адекватного представления содержания художественного произведения в переводе.

Ключевые слова: английский язык, русский язык, категория числа, рода, падежа, лексическое значение, имя существительное.

Актуальность данной статьи заключается в том, что обучающиеся английскому литературному языку широко используют тексты популярного художественного произведения «Властелин колец» Дж. Р.Р. Толкина. В настоящее время это произведение занимает достойное место в учебном процессе, его материалы встречаются даже в текущих и выпускных тестовых заданиях ЕГЭ и ОГЭ. Экранизация его на английском языке способствует развитию восприятия и воспроизведения живой английской речи и помогает овладению трудным для учащихся фонологическим уровнем иностранного языка и речи [2]. В этой связи, ученые лингвисты и педагоги придают большое значение адаптивной дидактической речи [1], различным способам перевода грамматических категорий английского языка [4] для адекватного понимания художественного текста и устной речи носителей языка.

При чтении художественных произведений, переводимых с английского на русский язык, встречаются несоответствия в таких грамматических

категориях имени существительного как: категория рода (gender), полностью отсутствующая в английском языке, категория падежа (case), функцию которой выполняют предлоги в английском языке. Сравнительно-сопоставительный метод помогает выявить наличие незначительных расхождений в категории числа (number) имени существительного в сравниваемых языках. Они не всегда соответствуют друг другу, например: ink (ед.ч.) – чернила (мн.ч.), swing (ед.ч.) – качели (мн.ч.); outskirts (мн.ч.) – окраина (ед.ч), struggles (мн.ч.) – борьба (ед.ч.). Большое значение имеет также несоответствие лексического значения слова в указанных языках. В различных переводах одного произведения многие существительные переводятся по-разному, что существенно изменяет смысл отдельных частей произведения. Рассмотрим эти несоответствия на примере произведения «Властелин колец» Дж. Р.Р. Толкина [5] и наиболее известных его четырех переводах [6] в сравнительно-сопоставительном плане.

Категория рода. В зависимости от контекста английские слова относятся к тому или иному роду по смыслу, например: «No one had a more attentive audience than *old Ham Gamgee*, commonly known as the Gaffer. *He* held forth at The Ivy Bush...» [5: с.о 17]. В данном примере грамматический род определяется с помощью местоимения *he*, что позволяет русскому читателю понять, что имя *Ham Gamgee* – мужское. Однако большинство слов бывает невозможно определить даже из контекста, например: «Small wonder that *trouble* came of it, I say...» [5: с. 18]. Дословный перевод: *Неудивительно, что из-за этого возникла проблема*. Слово *trouble* имеет несколько значений: *беда, неприятность, проблема, тревога, беспокойство, горе* и др. [3: с. 632]. В зависимости от перевода оно может быть как женского, так и среднего рода в русском языке. Также неясна градация – произошла ли настоящая беда, либо легкое беспокойство. Из контекста, предшествующего данному предложению на языке оригинала, не удастся определить точное значение слова, не говоря уже о его грамматическом роде. Во всех четырех переводах этот момент опущен, следовательно, он не несет в себе весомого смысла, например: «They fool about with boats on that big river – and that isn't natural. Small wonder that *trouble* came of it, I say...» [5: с. 18]. Только в дальнейшем удастся выяснить, что ничего серьезного не произошло, т.к. персонажи, о которых идет речь в этих предложениях будут задействованы в последующих событиях.

Категория падежа. Принято считать, что в английском языке имеются 2 падежа: Common Case (*общий падеж*) и oPossessive Case (*притяжательный падеж*). Существительные в общем падеже представлены в словаре, они не имеют специальных окончаний. При помощи предлогов и определения места, занимаемым в предложении, выражается их связь с другими словами. Приведем пример существительного с предлогами в общем падеже: «Hobbits have a passion for family history...» *У хоббитов есть страсть к семейной истории* (досл. пер.,

дательный падеж) [5: с. 18]. Рассмотрим переводы: А.А. Грузберга – «*В Хоббитоне страсть как любят всякие семейные **были и небылицы**...*» [6: с. 13] (В.п.); Н.В. Григорьевой, В.И. Грушецкого – «*В Хоббитоне страсть как любят всякие семейные **были и небылицы**...*» [6: с. 12] (В.п.); В.А. Маториной – «*Хоббитама свойственна особая страсть к семейным **историям**...*» [6: с. 12] (Д.п.); В.С. Муравьева, А.А. Кистяковского – «*Хоббиты – большие любители семейных **историй**...*» [6: с. 18] (Р.п.).

Существительные в общем падеже без предлога: «*She was our Mr. Bilbo's **first cousin** on the mother's side...*» [5: с. 18] – *Она была **двоюродной сестрой** нашего мистера Бильбо по материнской линии...* (досл. пер., творительный падеж). Например: А.А. Грузберг – «*Бильбо она приходилась **кузиной** по материнской линии...*» [6: с. 13] (Т.п.); Н.В. Григорьева, В.И. Грушецкий – «*Бильбо она приходилась **кузиной** по материнской линии...*» [6: с. 12] (Т.п.) – В.А. Маторина – «*Она была **двоюродной сестрой** нашего мастера Бильбо с материнской стороны...*» [6: с. 12] (Т.п.); В.С. Муравьев, А.А. Кистяковский – «*Она приходилась господину Бильбо прямой **двоюродной сестрой** с материнской стороны...*» [6: с. 18] (Т.п.).

В данном случае перевод неизменен *двоюродная сестра* и *кузина* – слова синонимы. Однако в этом примере наблюдается расхождение в переводе слова Mr. Bilbo: в первых двух случаях слово Mr. опускается, т.е. имя собственное *Бильбо* употребляется в *И.п.*; в третьем случае Mister переведено, как *мастер*, что не является верным, и употреблено в *Р.п.*; в последнем случае перевод оказывается более удачным и точным *господин Бильбо* (в *Д.п.*).

Рассмотрим притяжательный падеж. В нем английское существительное, стоящее впереди, является определением к следующему, обозначая принадлежность предмета и отвечая на вопрос «чей?». Оно всегда употребляется перед определяемым существительным, которое при переводе выносится на первое место. В русском же языке оно соответствует родительному падежу или притяжательному прилагательному. В единственном числе образуется с помощью добавления окончания *s* с апострофом (*'s*) к форме общего падежа, например: «*That was **Gandalf's mark**...*» [5: с. 15] – *Отличительная черта Гэндальфа...* . «*South of **Bilbo's front** door...*» [5: с. 16] – *К югу от входной двери Бильбо....* Во множественном числе окончание *-s*, (*-es*) образуется прибавлением одного апострофа (знак *'*), например: «*Relations of Bilbo **Baggins' grandmother**...*» [5: с. 17] – *Отношения бабушки Бильбо Бэггинса...*

Итак, относительно категории падежа в сравниваемых языках можно сказать, что она является очень важной при переводе, при этом особое внимание требует к себе правильное употребление русского эквивалента слова.

Категория числа. Интересно отметить, что данная грамматическая категория в большинстве случаев совпадает, в случаях же, когда есть

несовпадения в рассмотренных переводах, существенной роли не играет и не оказывает особого влияния на смысл переводимого произведения в целом.

Особый интерес представляет *лексическое значение* имен существительных при переводе. Уже в названии первой главы A Long-expected Party [5: с. 13] в разных переводах обнаруживаются расхождения, в переводе: А.А. Грузберга она звучит, как «Долгожданные гости» [6: с. 11]; В.С. Муравьева и А.А. Кистяковского глава называется «Долгожданное угощение» [6: с. 17]; В.И. Грушецкого и Н.В. Григорьевой также, как и у А.А. Грузберга – «Долгожданные гости»; В.А. Маториной – «Долгожданный прием» [6: с. 11].

Все авторы единогласны в названия главы Long-expected, расхождения появляются при переводе многозначного слова Party, например: 1) партия; 2) компания, группа; 3) вечеринка; прием; 4) сторона (соглашения) [3: с. 431]; 5) участник, группа; 6) прием гостей; 7) званый вечер; 8) празднество [3]. Наиболее подходящими словами для перевода главы являются: *праздник, прием, гости*. Употребление же слова «угощение» можно обосновать тем, что на празднике всегда «угощают».

Из представленных вариантов четко прослеживается семантика переводов. Если принять название главы, как: «Долгожданные гости», то для читателя станет ясно, что особое значение в главе придается именно гостям, кто пришел на вечеринку; «Долгожданное угощение», то в основе будут лежать блюда, подаваемые на стол, либо ожидание чего-то особенно вкусного; «Долгожданный прием» – здесь можно выделить саму организацию приема, суть праздника (собраться вместе и пр.). В соответствии с содержанием главы, наиболее уместным названием будет «Долгожданные гости», т.к. к хоббиту Бильбо приходит спустя много лет его старый друг волшебник Гэндальф – это и является «зарождением» сюжета.

В главе VIII также имеются небольшие расхождения. У Дж. Р. Р. Толкина она имеет название «Fog on the Barrow-Downs»: That night they heard no **noises**. But either in his dreams or out of them, he could not tell which, Frodo heard a sweet **singing** running in his mind; a song that seemed to come like a pale light behind a grey **rain-curtain**, and growing stronger to turn the veil all to glass and silver, until at last it was rolled back, and a far **green country** opened before him under a swift sunrise... [о5: с. 83]. Например: А.А. Грузберг *Туман над Большими Курганами – Этой ночью они не слышали никаких странных звуков. Только до Фродо, наяву или во сне, донеслось нежное пение; песня проникла ему в душу, как бледный свет сквозь серую дождевую пелену. Песня все крепла, и пелена, превратившись в хрустальную, отливающую серебром вуаль, вдруг опала, и перед Фродо открылась далекая зеленая страна, освещенная лучами восходящего солнца...* [6: с. 79]; Н.В. Григорьева, В.И. Грушецкий *Мгла над могильниками – Спал Фродо без сновидений. Но под утро послышался ему – то ли во сне, то ли наяву*

– нежный **напев**, словно осветивший изнутри серую **завесу дождя**; завеса стала стеклянно-серебряной, медленно раздвинулась, и перед ним открылась **зеленая даль**, озаренная солнцем... [6: с. 80]. В.А. Маторина *Туман над Большими Курганами* – Этой ночью не было никаких странных **звуков**, пока Фродо то ли во сне, то ли наяву не услышал **песню**: она летела к нему, как бледный свет из-за серого **дождевого занавеса**. Она все крепла, превращая занавес в стекло и серебро, пока тот не откинулся весь и не открыл за собой далекую **зеленую страну**, залитую солнцем... [6: с. 70]; В.С. Муравьев, А.А. Кистяковский *Туман над Упокоищами* – В эту ночь им не мешали никакие **шорохи**. Но Фродо не знал, во сне или наяву, из невообразимой дали, из-за серой завесы дождя, в ночной тиши до него долетели чарующие **звуки**. Они набирали силу, занавес заискрился серебряными и хрустальными бликами, потом мелодия стала стихать, **завеса дождя** дрогнула и раздвинулась, открывая чудную **зеленую страну**, залитую светом восходящего солнца... [6: с. 92].

Слова noises, singing, rain-curtain имеют несколько значений, которые соответствуют всем трем переводам и не искажают смысл. Однако слово country в данном случае лучше перевести, как *страна*, т.к. речь идет о Шире (или Хоббитании), месте, где родился и вырос главный герой Фродо и о которой грезит во сне. Наиболее точно передает смысл контекста в данном случае перевод А.А. Грузберга [6]. Относительно же названия главы, независимо от того, что дословный перевод *Туман на Курганах*, более подходящим является перевод Н.В. Григорьевой [6], т.к. сочетанием сонорных и звонких согласных звуков создается гнетущее впечатление, чувство опасности, что и соответствует содержанию главы.

В главе XI A Knife in the Dark [5: с. 109] – *Клинок во тьме/в ночи*, в которой хоббиты впервые встречают назгулов, в трех переводах они звучат как *черные всадники*, в переводе же В.С. Муравьева как *черные пятна*, что несколько смещает акцент, т.к. для читателя немаловажным является именно то, на чем они передвигаются. В оригинале же они звучат black figures, что дословно переводится *черные фигуры*, однако в дальнейшем мы узнаем о черных лошадях – верных и страшных помощников всадников.

Кроме контекста, переводы отдельных слов, встречающихся на протяжении всего произведения, также оказывают большое влияние на их восприятие. Например, одного из главных героев, Арагорна, Толкин называет Strider, что согласно интернет-словарю Multitran переводится, как *идуший быстро широкими шагами* [3]. А.А. Грузберг и В.А. Маторина переводят его как «Скороход» [6], Н.В. Григорьева как «Колоброд» [6], В.С. Муравьев как «Бродяжник» [6]. Однако если исходить из описания Арагорна, то наиболее подходящим переводом является «Бродяжник», но устоявшимся переводом является все-таки «Странник» (из экранизации), т.к. герой вел жизнь

отшельника, отказавшегося от своего имени и ведущего борьбу со злом, охраняя границы нетронутого мира. Переводы «Колоброд» и «Скорород» смещают акцент и влияют на восприятие образа – в первом случае он представляется, как человек бессмысленно скитающийся, во втором – как человек, который быстро ходит, что является лишь второстепенной характеристикой героя.

Подобных примеров можно привести множество, т.к. каждый переводчик желает сообщить читателю свое, более «правильное» и точное понимание, по его мнению, замысла автора, из-за чего возникают расхождения в переводе.

Результаты исследования показали, что независимо от того, что сравниваемые языки относятся к одной индоевропейской семье языков, они имеют значительные различия в категории рода и падежа, что отражается при переводе произведений на русский язык. Также большую роль при переводе играют несоответствия лексических значений слов, связанные с их способностью сочетаться с другими словами в сравниваемых языках. Чтобы подобрать наиболее подходящий эквивалент в русском языке необходимо обращать внимание на контекст текста для адекватного перевода. Рассмотрев подобные несоответствия на примере произведения Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» можно сделать вывод, что наиболее удовлетворяющим и учитывающим языковые особенности является перевод А.А. Грузберга и Н.В. Григорьевой. Однако существуют многие другие переводы, имеющие свои специфические расхождения с оригиналом, которые следует изучить в структурном, семантическом и функциональном плане.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся / В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики межкафедральный сборник научных статей. Москва, 2013. С. 223-231; Она же. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе/ В сборнике: Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. Москва, 2016. с. 7-13.
2. Бурнакова К.Н. Типологическая характеристика звукового строя в разносистемных языках. – М.: Издательство «Спутник+», 2017. – 126 с.
3. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. Переработанное издание (Н. Симонова, Г. Уильямс). – М.: ЮНБЕС. – 2005. – 704 с.; Электронный словарь Multitran [Электронный ресурс] URL: <https://www.multitran.com> (дата обращения: 03.12.19)

4. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов / Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. №5. С. 61-65.

5. Tolkien J. R. R. Lord of the Rings. - Нью-Йорк: Harpercollins. – 2007. – 1567 с.

6. Толкин Дж. Р.Р. Властелин колец / Дж. Р.Р. Толкин: [пер. с англ. Н.В. Григорьевой, В.И. Грушецкого]. – М.: Азбука-классика. – 2004. – 1184 с.; Он же. [пер. с англ. А.А. Грузберга]. - Екатеринбург: У-Фактория. – 2003. – 1024 с.; Он же. [пер. с англ. В.А. Маториной]. – М.: АСТ. – 2017. – 1408 с.; Он же. [пер. с англ. В.С. Муравьева, А.А. Кистяковского]. – М.: АСТ. – 2016. – 1104с.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Зиновьева Т.И.,

к.п.н., доцент ГАОУ ВО МГПУ

zti_111@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО МЕГАПОЛИСА

Статья посвящена изучению контингента поликультурной школы современного российского мегаполиса (Москвы, Санкт-Петербурга). Результаты теоретического и экспериментального исследования позволяют автору утверждать, что национальная российская школа – школа, в которой реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – мегаполиса, имеет поликультурный характер.

Ключевые слова: национальная российская школа, поликультурная школа, контингент поликультурной школы.

The article is devoted to the study of the contingent of the multicultural school of the modern Russian metropolis (Moscow, St. Petersburg). The results of theoretical and experimental research allow the author to assert that the national Russian school – the school that implements the Federal state educational standard of General education – of the megalopolis has a multicultural character.

Key words: Russian national school, a multicultural school, a contingent of the school.

Происходящие в России миграционные процессы породили проблему обучения мигрантов, детей мигрантов русскому языку. Государственная политика Российской Федерации в области миграции ориентирована на обеспечение реализации функции русского языка в качестве государственного языка Российской Федерации, на содействие социальной адаптации и интеграции мигрантов в общество, предусматривает создание условий конструктивного взаимодействия мигрантов и принимающего сообщества [1]. Достижение установок нормативных документов возможно при условии овладения детьми мигрантов русским языком, речевой деятельностью в системе национального российского образования, в поликультурной школе [6, с. 7].

Результаты анализа научной литературы, посвященной вопросам миграционной (иммиграционной) политики государства, проблемам организации и содержания обучения русскому языку мигрантов и детей мигрантов (С.П. Анзоровой, Г.М. Борлигова, А.Н. Гуляевой, М.Б. Денисенко, Д.А. Длужневской, Ж.А. Зайончковской, Т.Б. Михеевой, И.Н. Молодиковой,

В.И. Мукомеля, Т.Ю. Уша, О.А. Хараева, О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и др.) позволяют выявить базовые понятия данной проблемы: национальная российская школа, полиэтническая школа, поликультурная школа.

Категория «национальная российская школа» в трудах современных исследователей (педагогов, организаторов образования) понимается как школа, реализуемая Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального, основного) образования [10, с. 126]. Таким образом, все российские школы, реализующие государственные образовательные стандарты, являются национальными российскими школами. Заметим, российской школе исторически свойственна полиэтничность контингента, что придает ее (школы) образовательной среде характер полиязычности, поликультурности.

В контексте анализируемой проблемы следует обратиться к *термину «национальная школа»*, который нередко используется для названия школ с национально-культурным (этно-культурным) компонентом, в которых созданы достаточные условия для изучения редких языков (иврит, фарси, литовский, грузинский, корейский, финский и др.) и культур (например, в Москве – Центр образования №1311 «Тхия», школа № 1186 им. Мусы Джалиля и др.), как правило, носителями этих языков и культур, желающих сохранить свою самобытность. Подобных школ не так много, расположены они, как правило, лишь в самых крупных российских мегаполисах – в Москве, Санкт-Петербурге.

Состояние проблемы изучения русского языка в школах с русским национально-культурным (этнокультурным) компонентом (школ русского языка, в которых созданы условия для изучения русского языка как языка страны пребывания детьми мигрантов, отражено в публикации М.М. Яновской «В Москве осталось всего пять «Школ русского языка» для детей мигрантов», вышедшей в 2016 году. Автор обосновывает востребованность в современной Москве образовательных учреждений подобного рода, констатирует состояние дел, анализирует причины неуспешности данного проекта [13].

Данная статья посвящена национальной российской школе, реализующей Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации, имеющей полиэтнический состав. Результаты теоретического и экспериментального исследования проблемы [2; 4; 6; 10] свидетельствуют: школ, в которых учатся дети разных национальностей, носители разных родных языков, представители разных культур, в современной России большинство.

Взгляд на проблему в историческом аспекте позволяет педагогам исследователям (М.Б. Денисенко, Т.Б. Михеевой, В.И. Мукомеля, Т.Ю. Уша,

М.Ю. Чибисовой и др.) заключить, что «российская школа была полиэтнической всегда, поскольку на территории Российской Империи – Советского Союза – Российской Федерации всегда насчитывалось свыше ста национальностей. ... К настоящему времени название «*полиэтническая школа*» закрепилось за таким видом национальной российской школы, контингент которой до 15% составляют иноэтнические учащиеся, владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе» [10, с. 126].

Анализ иноэтнического контингента современной школы приводит исследователей (В.П. Абрамова, Ю.А. Горячева, А.А. Кузнецову, И.П. Лысакову, С.И. Петрову, Т.М. Смирнову, Т.Ю. Уша и др.) к выводу о том, что данный контингент представлен детьми мигрантов, которых принимают в национальную российскую школу независимо от наличия у них российского гражданства, без учета уровня знания русского языка. Данная ситуация выявляет проблемы в овладении этими детьми русским языком (как языком страны проживания, общения, языком овладения образовательной программой), в их социальной адаптации и интеграции в общество. Возникают проблемы и для педагогов, которые должны решать задачи предупреждения социально-языковой депривации, осуществления диалога культур, воспитания толерантности и др.

Современные исследователи проблем образования (В.П. Абрамов, А.А. Кузнецов, И.П. Лысакова, Т.М. Смирнова, Т.Ю. Уша и др.) отмечают, что полиэтнические школы в разных регионах Российской Федерации различаются, не этнической принадлежностью обучающихся, а уровнем владения русским языком, степенью успешности его использования для осуществления учебно-коммуникативной деятельности. На этом основании в России выделяют *три типа полиэтнических школ*: первый тип – с преимущественно нерусскоговорящим контингентом обучающихся (например, Чечня); второй – с примерно равным соотношением русскоязычных и нерусскоязычных обучающихся (например, Татарстан); третий – с преобладанием русскоговорящего контингента (Москва, Санкт-Петербург) [3; 5; 9].

В последние годы термин «полиэтническая школа», в значении которого акцент делается на этнической принадлежности обучающихся, постепенно заменяется термином «*поликультурная школа*», в значении которого акцент смещается в сторону культурной принадлежности обучающихся, а также учета важнейшего признака – «носитель русского/другого языка».

Вслед за Т.Ю. Уша, мы считаем, что в современной национальной российской поликультурной школе, где «полиэтничность контингента характеризуется его полиязычностью и поликультурностью, необходимо

целенаправленно выстраивать диалог культур, как на уроках, так и во внеурочной деятельности обучающихся» [10, с. 127].

Особая ответственность профессионального педагогического сообщества в деле организации диалога культур объясняется тем фактом, что для учеников, не являющихся носителями русского языка, школьное коммуникативное пространство является подчас единственным, где он овладевает русским языком.

В центре современных исследований (В.П. Абрамова, Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Ю.А. Горячева, Т.И. Зиновьевой, Л.Е. Курнешовой, Т.В. Савченко, И.П. Лысаковой, Т.Ю. Уша и др.) все чаще оказывается *контингент поликультурной школы российского мегаполиса*. Получили освещение такие аспекты: отражение миграционной политики государства в нормативных актах; влияние региональной миграционной политики на формирование контингента обучающихся поликультурной школы; выявление эффективных мер освоения детьми мигрантов русского языка, их социальной адаптации и культурной интеграции в городское общество средствами образования.

Анализ нормативных документов Российской Федерации свидетельствует: *миграционная политика государства отражена в нормативных актах*, содержит ориентиры на обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка РФ, на содействие социальной адаптации мигрантов, их интеграции в общество средствами образования.

В основополагающих нормативных документах Российской Федерации проблема образования представлена в статусе государственной задачи. Так, в «Концепции социально-экономического развития России до 2020 года», в разделе «Образование» сказано, что возможность получения качественного образования является важной жизненной ценностью граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Согласно Федеральному Закону РФ «О государственном языке Российской Федерации», Федеральной целевой программе «Русский язык», в настоящее время необходимо обеспечить обучение русскому языку в школах на базе новейших образовательных технологий, нового поколения учебников, освоения современных методов преподавания русского языка в школе.

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве приоритетных названы следующие «предметные результаты обучения русскому языку: 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой

явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения» [11, с. 10]. Достижение названных в стандарте результатов в области русского языка обеспечивает детям возможность получения качественного образования по всем школьным предметам, поскольку именно русский язык как государственный язык РФ является важнейшим средством получения образования в школах РФ.

Проблема обучения мигрантов, детей мигрантов русскому языку в Москве как крупнейшем городе-мегаполисе страны регламентируется Государственной программой «Столичное образование», важнейшим результатом реализации которой является предоставление учащимся, являющимся гражданами РФ из других регионов РФ, детьми мигрантов, а также детям зарубежных мигрантов возможности изучения русского языка как неродного, как иностранного.

Следует подчеркнуть, что Правительством Москвы в «нулевых» годах принимались меры по решению задач обучения русскому языку иноязычных детей, детей мигрантов. В ряду таких мер: Приказ Департамента образования города Москвы от 30.06.2006 г. №402 «О реализации Программы интеграции детей мигрантов в московскую образовательную среду»; открытие особых образовательных учреждений – «Школ русского языка» (например, ЦО №1429).

В описании опыта внедрения названных мер в городе Москве (Ю.А. Горячев, Л.Е. Курнешова, И.Н. Молодикова, В.И. Мукомеля, Е.А. Омельченко, Т.В. Савченко) отмечается, что обучение в специальных школах русского языка изначально было ориентировано на достижение таких целей: обеспечение для детей мигрантов стартовых образовательных возможностей; обеспечение минимума языкового образования для продолжения обучения в общеобразовательной школе; построение образовательного процесса на основе принципа индивидуализации и дифференциации; психологическое сопровождение интеграции детей мигрантов [3; 4; 9]. Сказанное проявляет направления в работе школ русского языка – «подготовительное» обучение и дополнительное коррекционное, позволяет считать, что реализация программ школ русского языка в рамках названных направлений вполне может решить задачи обучения русскому языку детей мигрантов.

Мониторинг контингента поликультурной школы Москвы ведется регулярно. Так, в 2013–2015 годах в рамках программы Департамента образования города Москвы «Столичное образование», проекта «Создание системы освоения детьми мигрантов русского языка, их социальной адаптации и культурной интеграции в общество средствами образования» изучение контингента было осуществлено преподавателями Московского городского

педагогического университета (Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Т.И. Зиновьевой и др.) [2; 4; 6]. В рамках этого исследования был проведен опрос (Использовалась методика: Грецкая, Д. А., Методические рекомендации по проведению анкетирования [Электронный ресурс] URL: <http://www.numi.ru/docs/2014/03/21/1395395074.pdf>). среди администраторов школ и учителей с целью получения следующей информации: количество классов, в которых учатся дети мигрантов; количество классов, в которых дети мигрантов составляют 25% (и более) от общего количества учеников класса (мы считаем, что ситуация, при которой дети мигрантов составляют 25% класса (и более), является проблемной в отношении обучения русскому языку и детей мигрантов (инофонов), и тех обучающихся, для которых русский язык является родным); сведения об учащихся, для которых русский язык не является родным (количество таких детей в классе, их гражданство, этническая принадлежность, наличие трудностей в освоении русского языка, в социальной адаптации, культурной интеграции в общество); информация о реальном состоянии работы педагогов с детьми мигрантов, с их семьями; об отношении педагогов к проблеме обучения детей мигрантов русскому языку, о степени готовности учителей к этой работе [2; 4; 6].

Опрос проводился в 48 школах 9 административных округов города Москвы (Центральном, Северном, Северо-Восточном, Восточном, Юго-Восточном, Южном, Юго-Западном, Западном, Северо-Западном). Приведем результаты опроса. Количество школ, где учатся дети мигрантов, составило 39, это 98% от общего числа обследованных школ. Таким образом, предположение исследователей о том, что в Москве велико количество школ, имеющих поликультурный состав учащихся, получило подтверждение.

Количество школ, в которых есть классы с «проблемным» соотношением учащихся-носителей русского языка и детей-инофонов (ученики-инофоны составляют более 25% списка класса), значительно – 33%, то есть третья часть.

Относительно количества детей мигрантов в школах Москвы получены такие данные: опрошено 118 учителей, которые обучают 2361 школьников; из них детьми мигрантов являются 353 обучающихся, что составляет 15 %.

Дети мигрантов являются представителями 30 этносов; их родными языками (в порядке убывания) являются: азербайджанский, киргизский, армянский, узбекский, таджикский и др. Таким образом, поликультурная среда московской школы имеет «мозаичный» характер, «составлена» языками и культурами разных этносов, что создает трудности в преподавания русского языка, в усвоения его учащимися. Анализ мнения учителей показал, что у многих детей мигрантов (у 97% обучающихся) есть трудности разного рода: в

освоении русского языка, в социокультурной адаптации, в культурной интеграции в общество (более чем у половины детей мигрантов) [2; 4; 6].

Выявлены тенденции, устойчивые свойства образовательной системы города Москвы. Первая тенденция – территориальное концентрирование школ с большим количеством детей мигрантов в Южном, Юго-Восточном, Восточном, Северо-Восточном, Северном, Северо-Западном (его северной части) административных округах. Оказалось, что таких школ практически нет в Центральном, Юго-Западном, Западном административных округах. Вторая тенденция – концентрирование в одном классе детей мигрантов, имеющих трудности и в освоении языка, и в социокультурной адаптации, и рассредоточенность по разным классам детей мигрантов, не имеющих трудностей ни в освоении языка, ни в социокультурной адаптации. Иначе говоря, «слабые» учащиеся-дети мигрантов, как правило, присутствуют в списке класса группой, «сильный» же ученик-инофон является, как правило, в классе единичным представителем своей нации (культуры, языка). Третья тенденция – концентрирование детей мигрантов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в лицеях, гимназиях. Четвертая тенденция – существенное сокращение количества детей мигрантов в средней школе; например, школ с большим количеством детей мигрантов на начальной ступени одиннадцать, школ с большим количеством детей мигрантов в средней школе – лишь три, то есть почти в четыре (!) раза меньше [2, с. 68–69].

Интерес представляет «особое мнение» учителей, считающих, что индивидуальная работа с детьми мигрантов, с их родителями «непродуктивна», поскольку большая часть детей мигрантов, завершив обучение в начальной школе, возвращается (увозится родителями) на родину. Факт изменения контингента детей мигрантов подтверждается выявленной весьма значительной разницей между количеством детей мигрантов в начальной и в средней школе. Также педагоги констатируют «подвижность» контингента в течение учебного года: одни дети, уже достаточно хорошо освоившие русский язык, вслед за родителями, уезжают из России; другие, не владеющие русским языком в должной мере, приезжают, включаются в образовательный процесс. Таким образом, активность миграционных процессов, в которые вовлечены и дети мигрантов, сказывается на изменении речевой (языковой) среды класса, придает ей черту нестабильности, усложняет задачу решения проблемы обучения учащихся-инофонов русскому языку, создает трудности и в обучении русскому языку школьников, являющихся носителями русского языка [2, с. 69].

Исследование показало: идея «выравнивания» уровня готовности детей мигрантов к обучению в общеобразовательной школе города Москвы не

реализована. Поэтому в образовательном процессе современной национальной российской поликультурной школы города Москвы одновременно участвуют обучающиеся-инофоны (часто не имеющие должного уровня владения русским языком) и школьники, для которых русский язык является родным.

Изучение научной литературы, посвященной описанию *контингента современных школ Санкт-Петербурга*, реализующих государственные стандарты, выявило сходство и различия школ главных российских мегаполисов.

Исследователи (М. Б. Багге, М. Г. Белова, И.П. Лысакова, Т.Ю. Уша и др.) контингента школы Санкт-Петербурга констатируют, что в 2005 году число нерусскоговорящих учеников составило: 28% в школе №462 Пушкинского района; до 20% в школах №№ 232, 243, 260. При этом из 28 школ Адмиралтейского района нет ни одной, где учились бы дети мигрантов. Число детей, не владеющих русским языком к началу школьного обучения неуклонно растет: в 2007 году их число составило 12%, в 2011 году – уже 19%. Приведенные данные выявляют факт влияния региональной политики на формирование контингента обучающихся в школах Санкт-Петербурга [10, с. 130].

Кроме того, исследователи (М. Б. Багге, М. Г. Белова, Т.Ю. Уша и др.) отмечают, что задача «выравнивания» уровня владения русским языком детьми мигрантов для обучения в российской поликультурной школе администрацией возлагается не на учителя, а на педагога-логопеда, воспитателя группы продленного дня, студентов-практикантов, а также на волонтеров, которые не владеют методикой обучения русскому языку как неродному, как иностранному.

Т.Ю. Уша констатирует обострение в этих условиях проблемы профессиональной и эмоциональной неготовности учителей к работе в поликультурном классе, а также – проблемы отсутствия у педагога специальной методической поддержки для осуществления процесса обучения [Там же, с. 129].

Сделаем выводы. Сопоставление результатов анализа контингента современной поликультурной школы Москвы и Санкт-Петербурга как главных российских мегаполисов позволяет выявить общие особенности, в их числе: «механизмы» формирования поликультурного состава ученических классов; отношение к проблеме педагогов – их эмоциональная и методическая неготовность к работе в поликультурном классе. Между тем, именно готовность педагога к организации образовательного процесса с учетом различных взаимодействующих факторов (физиологических, психологических, социальных, лингвистических, культурологических,

педагогических) является важнейшим условием успешного осуществления процесса речевого развития и языкового образования обучающихся современной поликультурной школы.

Сказанное выявляет проблему внесения корректив в содержание профессиональной подготовки педагога начального обучения в аспекте его способности осуществлять образовательный процесс в поликультурной школе.

Литература

1. Денисенко, М. Б., Хараева, О. А. Иммиграционная политика в Российской Федерации и странах Запада. – М., 2003. – 84 с.
2. Зиновьева, Т. И., Афанасьева Ж. В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2015. – №1. – С. 65–70.
3. Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы / Ю. А. Горячев [и др.]. – М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. – 112 с.
4. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 232 с.
5. Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие / под ред. Ж. А. Зайончковской, И. Н. Молодиковой, В. И. Мукомеля; Центр миграционных исследований. Институт Открытое Общество (HESP OSI) и Бюро ЮНЕСКО. – М., 2007. – 370 с.
6. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 205 с.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2017. – 223 с.
8. Русский язык и литературное чтение в поликультурной школе: монография / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Экон-Информ, 2014. – 255 с.
9. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-метод. пособие для педагогов-психологов / Науч. ред.: Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. – М.: МГППУ, 2013.
10. Уша, Т.Ю. Национальная российская школа – полиэтническая и поликультурная // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2012. – №148. – С. 125–134.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

12. Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: МГПУ, 2018. – 328 с.

13. Яновская, М.М. В Москве осталось всего пять «Школ русского языка» для детей мигрантов [Электронный ресурс] // Форум переселенческих организаций: <https://migrant.ru/v-moskve-ostalos-vsego-pyat-shkol-russkogo-yazyka-dlya-detej-migrantov> (дата обращения: 15.02.2016).

Зверева Н. А.,

ст. преподаватель кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

Королева Т. А.,

ст. преподаватель кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

Немеровский В. М.,

к.п.н., доцент, доцент кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

victornemerovski@mail.ru

САМООЗДОРОВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

Психосоматические и интеллектуальные возможности студентов во многом зависят от наличия у них развитой волевой сферы. Диссертационные исследования показывают, что более 90% студентов не владеют основами здорового образа жизни и 60% имеют вредные привычки. Вывод: отсутствие развитой волевой сферы. Решение проблемы: использование интегрированного опыта отечественных ученых В.И.Селиванова, А.Ц. Пуни, О.А.Гарникова и др. по алгоритму: мотивация к самооздоровлению → целеполагание → осознанная апробация → саморегулирование → самоанализ → признаки волевых проявлений.

Ключевые слова: волевая сфера, самооздоровление, самопознание, самоуправление, осознанная апробация, алгоритм самовоспитания.

Relevance: psychosomatic and intellectual abilities of students largely depend on the presence of their developed volitional sphere. Dissertation research shows that more than 90% of students do not know the basics of a healthy lifestyle and 60% have bad habits. Conclusion: lack of developed volitional sphere.

Solution of the problem: using the integrated experience of domestic scientists V. I. Selivanov, A. C. Puni, O. A. Garnikova, etc. according to the algorithm motivation for self-recovery → goal-setting → conscious approbation → self-regulation → self-analysis → signs of volitional manifestations.

Keywords: volitional sphere, self-healing, self-knowledge, self-management, conscious approbation, algorithm of self-education.

Ученые педагоги в один голос утверждают, что от качества здоровья зависит и качество учебной деятельности студентов. Они же доказывают, что без наличия волевых усилий прогрессивные преобразования невозможны [3; 4]. Отдельные исследования отечественных ученых показывают, что более 90% студентов вузов не владеют навыками здорового образа жизни и около 60% из них подвержены вредным привычкам. [1; 2; 3] С учетом вышеизложенного, можно предположить, что регулярному ведению здорового образа жизни (далее ЗОЖ) студенческой молодежи препятствует отсутствие у них развитой волевой сферы и навыков мотивированного самооздоровления.

Нет сомнений, что обозначенная проблема решается – стоит только обратиться к опыту наших ученых, таких как О.А.Гарников, В.И.Селиванов, А.Ц.Пуни и др. Сущность их учения сводится к следующему: формирование волевых усилий следует искать в алгоритме – формирование мотивации к ЗОЖ на примере энтузиастов → целеполагание → осознанная апробация → пошаговый самоанализ → саморегулирование → осмысление достигнутой цели.

Принято считать, что для регулярных занятий физической культурой в любую погоду и при разных скачках в настроении, каждому человеку необходимо выработать такие качества как предварительное планирование посильно усложняемых целевых установок и настойчивость в их достижении. Данный тезис не может быть реализуемым, если со стороны самооздоравливающегося не будут предприняты элементарные волевые усилия [4; 5].

Умелое планирование посильных заданий, с учетом индивидуальных возможностей, и ежедневное следование здоровому образу жизни на основе пошагового усложнения и осмысления своих действий, неизменно будет способствовать навыкам самовоспитания и таким образом, самооздоровления.

Один из примеров алгоритма по формированию волевых усилий на основе поэтапно усложняемых заданий, показан в работах профессоров В.М.Мусийчук и В.И.Селиванова [4], а также раскрыт учеными А.В.Романовой и В.М.Немеровским [3]. По их мнению, на I этапе самооздоровления необходимо изучить проблему прошлого и современного опыта преподавателей физической культуры и энтузиастов ЗОЖ и затем поэтапно апробировать этот опыт в собственной практической жизнедеятельности. Студент, живущий по законам ЗОЖ, очень быстро начинает ощущать и понимать преимущества самооздоровления и не только по объективным показателям (рост силы, выносливости и др.), но и по субъективным (самочувствие, психосоматическое равновесие и др.). Итак, тем, кто приступает к ведению ЗОЖ в надежде развить

в себе волевые качества рекомендуем дополнительно ознакомиться с современным опытом оздоровления физкультурных подвижников (см. выше), а также энтузиастов прошлого, таких как П.Брэг, Н.М.Амосов, Н.И.Котляров и др.

Вторым шагом обучения жить по законам ЗОЖ является необходимость исследовать свои физические возможности, а именно, изучать реакцию своего организма на те или иные нагрузки. Этому будут способствовать регулярные занятия с применением комплексов ОФП с учетом ежемесячных антропометрических исследований.

На третьем этапе самооздоровления следует научиться грамотно и творчески планировать нагрузки с учетом соревновательного сезона и подготовки к сдаче норм ГТО. На этом этапе самостоятельно оздоравливающийся студент должен очень хорошо владеть методикой оперативной и перспективной самодиагностики в опоре на результаты журнала по самоконтролю.

С учетом вышеизложенного предполагаем, что логика овладения алгоритмом пошагового воспитания волевой сферы может быть следующей: примеры энтузиастов ЗОЖ → реальная цель и задачи (этапы) посиленного усложняемого волевого воспитания, → овладение теоретическими и практическими оздоровительными ценностями → объективно-субъективное самопознание → поэтапная и итоговая самооценка → адаптация опыта в расширенной жизнедеятельности.

Ученые педагоги давно подметили, что каждая задача, решаемая человеком без его желания, вынуждает решать ее посредством большого психосоматического напряжения. В то же время осознанно запланированные, посиленные и поэтапно усложняемые целеустановки на реализацию даже нежеланных заданий, способствуют их решению и, как следствие, укрепляют веру занимающегося в свои силы.

Свидетельством такой веры в собственные силы и стремление к реализации более сложных задач ярко просматривается на примере тренировок спортсменов высших разрядов. Там, помимо установок тренера, многие ведущие спортсмены, со временем, стараются самостоятельно, от тренировки к тренировке повышать планку своих психосоматических возможностей. Таким образом, если постепенно и разумно усложнять задачи самооздоровления, то, как правило, такой прием будет способствовать решению более сложных оздоровительно-волевых задач. Со временем и сам приверженец ЗОЖ поймет, что чем сильнее развита его волевая сфера, тем легче и успешнее начинают реализовываться его планы в разнородной жизнедеятельности.

В отечественной психологии до сих пор остается не до конца изученным вопрос о функциональном взаимоотношении мотива и воли. Нет полной ясности в вопросах влияния движения на волевою сферу и наоборот. Безусловным

является только то, что развитая волевая сфера и проблема деятельности человека взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимопользны. Выявлено и то, что от их четкого проявления и направленности (реализации) зависит эффективность любой человеческой деятельности [3].

Многие десятилетия ряд отечественных ученых работают над проблемой порога волевого преодоления в разных видах деятельности и разной степени трудностей. Данное преодоление В.И.Селиванов (1982) рассматривает на основе овладения т.н. приемами саморегуляции: самоприказы, самовнушение и пр. Успешность овладения приемами саморегуляции, в свою очередь, способствует стимуляции общих волевых усилий, в частности и произвольного внимания, мышления и др.

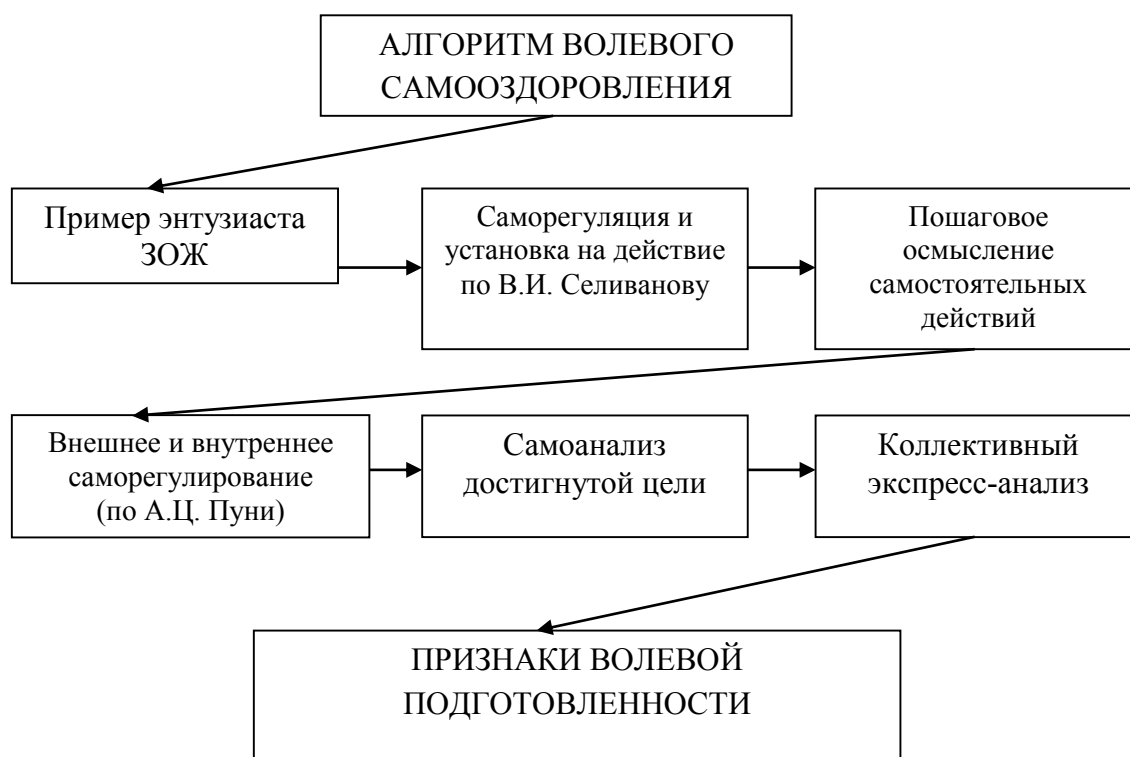
В XX веке проблему воли и способы ее формирования на примере спортивно-тренировочного процесса изучали такие ученые как А.Ц.Пуни, О.А.Гарников, А.Н.Николаев и др. Они единодушны в том, что алгоритм формирования волевой сферы человека посредством реализации двигательных актов разной трудности, может сводиться к следующему: побуждение к активному действию, представление достижения цели, эффективные средства, четкое намерение, твердое решение, волевое усилие, выполнение принятого решения качественнее предыдущего.

Б.Н.Смирнов (1996) считал, что успешное воспитание волевых качеств спортсменов во многом зависит от изучения и совершенствования ими познавательных, эмоциональных и исполнительных компонентов воли.

С учетом вышеизложенного в сентябре 2018 г. коллектив преподавателей кафедры физической культуры ПсковГУ предложил студентам медицинского факультета овладеть алгоритмом самооздоровления на примере методик отечественных и зарубежных энтузиастов ЗОЖ (см. выше). Преподаватели предписывали всем самооздоравливающимся выполнять комплексы общефизической подготовки (ОФП) ежедневно с учетом посильного проявления ими волевых усилий на каждом этапе оздоровительной деятельности. В свою очередь, приступившие к самооздоровлению студенты регулярно делились своими объективными и субъективными ощущениями с преподавателями физической культуры. Задача каждого преподавателя состояла в том, чтобы научить студентов поэтапно усложнять занятия и, при этом, внушать испытуемым, что им эти задания по силам. При этом были использованы приемы обучения поэтапного увеличения дозировки в упражнениях (комплексах ОФП), повышение интенсивности заданий с учетом реакции их организма на нарастающие нагрузки. Преподаватель помогал студентам подбирать, усложнять задания и менять комплексы с учетом их индивидуальных возможностей. По мере успешной реализации заданий на учебных занятиях, они каждый раз переносили этот опыт в домашние условия. Спустя 2 – 3 месяца

многие преподаватели кафедры физической культуры отмечали, что практически от этапа к этапу посредством усложнения заданий каждый студент, ставший на путь самооздоровления в домашних условиях, обнаруживал в себе все более стойкие проявления воли. Они признавали, что данное сотрудничество студентов с преподавателями реально помогало им поверить в свои силы и этот фактор во многом был доминирующим в становлении их волевого воспитания.

С учетом вышеизложенного предполагаем, что алгоритм поэтапного формирования волевой сферы студенческой молодежи, на примере овладения ими основ ЗОЖ по методикам отечественных и зарубежных специалистов, можно представить схемой:



Итоги предварительного исследования по формированию волевых навыков на основе дополнительного самооздоровления в домашних условиях (на примере студентов I курса ПсковГУ, медицинский факультет) показали, что овладение алгоритмом волевого самооздоровления (в сотрудничестве преподавателей и студентов) позволило респондентам эксперимента повысить у них мотивацию к аудиторным физкультурным занятиям в вузе (начало и конец учебного года) с 20% до 55%; к ЗОЖ — с 15% до 30%; динамика самостоятельного оздоровления в домашних условиях изменилось с 15% до 35%.

С учетом вышеизложенного, появляется надежда, что целенаправленное формирование волевой сферы студенческой молодежи возможно при условии поэтапного овладения ими теоретического и практического опыта отечественных и зарубежных педагогов и психологов, что, в свою очередь, будет

способствовать становлению навыков грамотного и творческого их самооздоровления. В свою очередь, поэтапно усложняемое формирование навыков волевой сферы занимающихся, вне сомнений, будет способствовать развитию психосоматики, а вместе с ней и всех их функциональных систем.

Литература

1. Бауэр В.А. Формирование интересов и потребностей к занятиям физической культурой и спортом будущих учителей: автореферат дисс. к.п.н. – М., 1987. – 23 с.
2. Конник Г.А.; Темченко В.А.; Усова Т.Е. Учебные занятия по видам спорта как средство формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов высших учебных заведений. Физической воспитание студентов творческих специальностей. – 2006. – с. 107-114.
3. В.М.Немеровский. Оздоровительно-волевая подготовка студенческой молодежи: Учебное пособие. Псков: ПсковГУ, 2013. – 200 с.
4. Селиванов В.С. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
5. Физическая культура студента: Учебник / Под. ред. В.И.Ильинича. М.: Гардарики, 2005. – 448 с.

Немеровский В. М.,

*к. п. н., доцент, доцент кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков
victornemerovski@mail.ru*

Рубенкова Л. А.,

ст. преподаватель кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

Никитин А. В.,

доцент кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

АЛГОРИТМ ОСВОЕНИЯ – УСЛОЖНЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАДАНИЙ ДЕТЬМИ 3 – 6 лет

Воспитание и развитие у дошкольников (3-6 лет) самостоятельности и творчества возможно при условии, что на каждом их сенситивном этапе жизни будут вводиться и реализовываться задачи проблемно-поисковой направленности. Ребенок верит в то, что ему все по силам. Совместное сотворчество детей и взрослых идет по пути обучения детей самостоятельности и собственному творчеству.

Ключевые слова: сенситивный период, подражатели, самостоятельность, исследователи, изобретатели, руководители, творчество.

Annotation. Education and development of preschoolers (3-6 years) of independence and creativity is possible provided that at each of their sensitive stage of life will be introduced and implemented the problem of search orientation. The child believes that he can do everything. Joint co-creation of children and adults goes the way of teaching children independence and their own creativity.

Keywords: sensitive period, imitators, independence, researchers, inventors, managers, creativity.

В дошкольной педагогике сенситивные периоды детей от ДООУ (дошкольное образовательное учреждение) до вуза (высшее учебное заведение) характеризуются возрастными особенностями, которые необходимо учитывать педагогу на физкультурных занятиях.

Принято считать, что детям 3-х лет свойственны действия **подражательного** характера. С учетом еще слабого психосоматического развития доминирующим стилем жизни у них является **копирование** действий взрослых и окружающей действительности.

Возраст 4-х лет характеризуется стремлением детей переходить от **подражательных** к **самостоятельным** действиям. Дети этого возраста не только с желанием копируют действия окружающей действительности, но и методом обильных проб и ошибок способны домысливать и, таким образом, исследовать свою деятельность.

К 5-ти годам дети имеют относительно большой двигательно-познавательный опыт и упрямо стремятся к **самостоятельной** деятельности. Пятилетки легко переходят от прямых и косвенных аналогий взрослого на собственные авторские открытия. Этому возрасту присуще осознание значимости собственных действий, они легко поддаются обучению анализировать и трансформировать свою деятельность. В частности, посредством овладения графической символикой они, при косвенном руководстве взрослого, способны самостоятельно выполнять простейшие комплексы утренней гимнастики.

Шестилетки, в силу большего, чем у пятилетних детей, двигательно-познавательного опыта, способны не просто осознанно выполнять задания, но и самостоятельно анализировать свои и действия окружающих. Этот возраст склонен к творческой деятельности, к примеру, интегрируют в задания как однородные, так и разнородные элементы. В этом возрасте многие дети стремятся к **руководящей** деятельности, с желанием передают свой опыт окружающим [1; 2; 3; 4].

С учетом возрастных особенностей дошкольников, мы предлагаем алгоритм обучения детей овладению и поступательному совершенствованию двигательного-познавательных заданий в цикле 4-х лет, а именно, с 3-х до 7-ми лет. Этот алгоритм можно применять (с определенной долей условности) ко всем формам физической деятельности: от разучивания образных упражнений, забавно-игровых заданий и вплоть до сюжетных зарядок.

С В связи с вышеизложенным, можно прибегнуть к условной классификации возрастных способностей детей 0 – 7 лет:

✓ возраст 3-х лет можно назвать **«подражательный»**, здесь главный девиз обучения – «Все, что копирует ребенок – отлично!»;

✓ возраст 4-х лет – **исследовательский**, главный девиз обучения – «Взрослый начинает, ребенок домысливает, доделывает»;

✓ 5 лет – **изобретательский**, главный девиз обучения – «Мы – творцы, мы конструируем жизнь»;

✓ 6 лет – **руководители**, главный девиз обучения – «Научился сам – научи окружающих».

Весь 4-хлетний цикл обучения детей (с 3 до 7 лет) можно образно представить игрой в «телевизор», «радио», «в темноте», где:

дети 3-х лет, играя «в телевизор», копируют визуальные движения «с экрана» (т.е. взрослого);

в 4 года, играя «в телевизор», а затем «в радио» стараются выполнять простейшие задания по словесной инструкции взрослого;

в 5 и 6 лет дошкольники выполняют более сложные задания «по телевизору», «по радио» и время от времени, с целью проверки ранее изученного, используют прием «в темноте» (с закрытыми глазами), т.е. вспоминают, как надо выполнять ранее изученное упражнение и, таким образом, дополнительно развивают память и воображение.

Возрастная периодизация при освоении и модификации заданий предполагает поэтапное воспитание у дошкольников на игровой основе не только психосоматической сферы, но и формирование у них волевых качеств, воспитание самостоятельности, а также овладение простейшими навыками физического руководителя.

С учетом вышеизложенного, предполагается, что все физические задания и мероприятия будут проводиться на высоком эмоциональном фоне, а весь ход обучения будет пронизывать дух состязательности. К примеру: кто лучше, умнее, быстрее и т.д. Обобщая данный тезис, можно взять за основу следующее:

- дети в 3 года. Главный принцип сотрудничества – «Все, что делает ребенок – прекрасно, здорово!». Главная цель – освоение большого объема упражнений.

- 4 года. Главный принцип – обучение самостоятельности: «Я – исследователь, все могу сам!». Создаются условия для домысливания и осмысления изученных заданий. Обращается внимание на количество разучиваемых заданий.

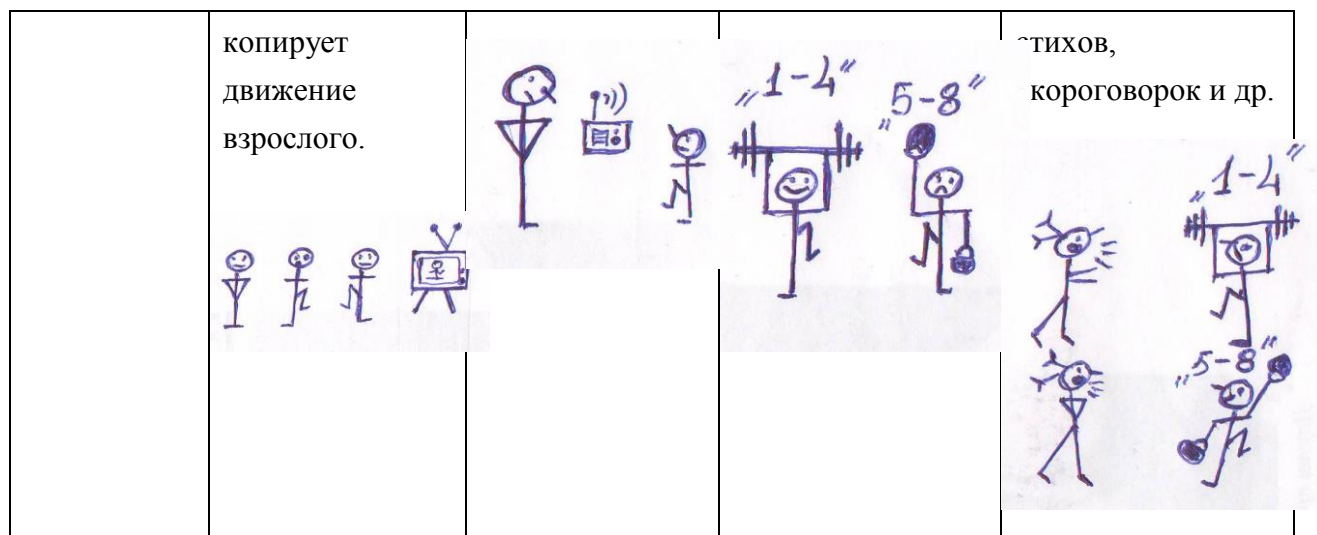
- 5 лет. Главный принцип обучения – «Я – изобретатель!». Задания с применением приемов состязательности и контрастности направлены на осмысление, трансформацию и качество освоения материала.

- 6 лет. Главный принцип творческого сотрудничества – «Я – руководитель! Научился сам, научу окружающих». Обучение направлено на овладение навыками организации, самоорганизации и анализа собственных и коллективных действий. В этом возрасте большой двигательно-познавательный опыт ребенка используют для его осмысления и применения в коллективных и самостоятельных формах оздоровительной деятельности (зарядки, физкультпаузы, подвижные перемены, сюжетные прогулки и др.).

Таблица 1

Алгоритм освоения образно-сюжетных упражнений
в возрастном онтогенезе 3 – 6 лет

Наименование задания	3 года (подражатели, принцип обучения: «Как выполняет – все отлично!».)	4 года (исследователи, главный принцип: «Я сам могу все!»),	5 лет (изобретатели, главный принцип: «Мы конструируем жизнь»)	6 лет (руководители – организаторы, главный принцип: «Научился сам – научу окружающих»).
«Цапля в воде»  Исходное положение цапли – руки в стороны, бедро правой ноги вверх.	И.П. – о.с. на счет «1» – поднять бедро левой ноги вверх; на счет «2» – вернуться в и.п. – о.с.; на счет «3» – поднять бедро правой ноги, на счет «4» – вернуться в и.п. о.с. Прием «телевизор», «цапля»	Тоже упражнение. Взрослый (педагог, родитель и др.) начинает упражнение с детьми, затем предлагает выполнять его самостоятельно, только под словесное сопровождение педагога прием «радио»).	Взрослый предлагает в стойке на левой ноге имитировать подъем «штанги» на счет 1 – 4; на правой – подъем «гири» на 5 – 8. Задание чередуют «по радио» и «в темноте» (с закрытыми глазами).	Тоже упражнение, но детям предлагается посоревноваться: кто лучше, быстрее, сообразительнее. Девочки ведут счет, корректируют и оценивают действия мальчиков. Затем – наоборот. То же упражнение под декламацию



Основываясь на вышеизложенном, можно предположить, что воспитание и развитие детей на всех сенситивных отрезках жизни дошкольников будет качественно преобразуемым и эффективным, если вводить на каждом возрастном отрезке детей свойственные этому возрасту игровые проблемно-поисковые задания, нацеленные на формирование у них навыков самостоятельности и творчества.

Ребенок верит в то, что ему по силам все! Остается поверить, что и нам, взрослым, по силам многое. Знайте это и помните: ребенок внимательно следит за нами!

Литература

1. Немеровский В.М. Интеграция двигательного-познавательных мероприятий, Псков: ОООГ «Гименей», 2008. – 230 с.
2. Немеровский В.М. Физические упражнения и игры на основе фольклора: Методическое пособие / В.М. Немеровский. – Москва: «Русское слово», 2019. – 96 с.
3. Романова А.В. Взаимосвязь психического и физического развития детей в семье: в помощь лектору. Л., Знание, 1983. – 16 с.
4. Таллер Л.А. Фундамент здоровья – с детства. Минск: Полымя, 1989. – 173 с.

Никитин А. В.,

доцент кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков
victornemerovski@mail.ru

Зверева Н. А.,

ст. преподаватель кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

Королева Т. А.,

ст. преподаватель кафедры физической культуры ПсковГУ, Псков

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО САМООЗДОРОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Двигательная активность современного студента составляет 25 – 35% от необходимой. К началу обучения в вузе студент является носителем 1 – 2 болезней, к выпускному курсу имеет 2 – 3 заболевания. Решение проблемы: сотворчество преподавателей кафедры физической культуры со студентами по выработке и реализации методики самооздоровления студентов в домашних условиях

Ключевые слова: физическая культура, обездвиживание, творческое самооздоровление, трансформация, вариативная апробация, пошаговое осмысление.

Annotation. Motor activity of the modern student is 25-35% of the required. By the beginning of training at the University, the student is a carrier of 1-2 diseases, by the final year he has 2-3 diseases. Problem solution. Co-creation of teachers of Department of physical culture with students on development and realization of a technique of self-improvement of students in house conditions

Keywords: physical culture, immobilization, creative self-healing, transformation, variable approbation, step-by-step comprehension.

Результаты здравоохранения России (2010 – 2015 гг.) констатируют, что студенческая молодежь к началу обучения в вузе имеет в среднем от одной до двух болезней, а к концу обучения эти же студенты становятся носителями 2-3 заболеваний.

Иерархия студенческих заболеваний выстраивается следующим образом: на 1-ом месте преобладают заболевания простудного характера, т.н. ОРЗ и ОРВИ, на 2-ом – осложнения, связанные с опорно-двигательным аппаратом и на 3-ем месте – сердечно-сосудистые и глазные болезни [5].

Ежегодное усугубление обозначенной проблемы, по мнению ученых медиков, педагогов, специалистов лечебной физической культуры (ЛФК) лежит в плоскости тотального обездвиживания нашей студенческой молодежи.

По данным исследований Ю.Ф. Курамшина (1990 – 2004 гг.), В.С. Селиванова (1990 – 2000 гг.), В.М. Немеровского (2000 – 2015 гг.) следует, что современный студент реализует свой суточный двигательный потенциал на 25 – 35% от необходимого [2; 4; 5].

В то же время ученые утверждают, что каждый студент способен и обязан решить для себя, семьи, общества эту судьбоносную проблему с помощью самостоятельного оздоровления в домашних условиях. В своих работах они показывают алгоритмы грамотного и творческого самооздоровления посредством традиционных и нетрадиционных средств физической культуры. В частности, они советуют, начинать самооздоровление с предварительных бесед со специалистами. У студентов этими специалистами является целый штат профессионалов кафедры физической культуры: по легкой атлетике, спортивным играм, единоборствам и т.д. [1; 2; 3; 4; 5]. Второй вариант – беседы со специалистами детских спортивных школ (ДСШ) и третий – овладение основами индивидуального здорового образа жизни посредством изучения специальной литературы: в библиотеках, по интернет-источникам и др. В конце статьи мы приводим краткий перечень пособий (см. список литературы), которые можно использовать желающим вести реальный, а не виртуальный образ жизни. А теперь предлагаем вниманию читателей этих строк опыт нашего исследования, т.е., каким образом кафедра физической культуры Псковского государственного университета решала вопросы обездвиживания своих студентов.

В 2015 – 2019 гг. коллективом преподавателей физической культуры ПсковГУ были подготовлены методические разработки для самостоятельных занятий студентов по видам спорта, включающие в себя специализированные комплексы общей физической подготовки (далее ОФП). Здесь были представлены такие виды спорта, которые максимально могли быть полезны и использованы студентами в самостоятельных занятиях по месту жительства. В кафедральной разработке «Творческое самооздоровление – каждому студенту» представлены приемы пошагового овладения этими комплексами. Показаны способы и алгоритмы применения их в разнообразных жизненных ситуациях. Главная цель нашего проекта по привлечению студентов к дополнительным занятиям физической культурой, в домашних условиях, сводилась к тому, чтобы развить у них стойкую мотивацию к самооздоровлению с учетом индивидуальных возможностей.

Первыми шагами практического воплощения нашего коллективного проекта было то, что на учебных занятиях со студентами преподаватели, рассказывали и демонстрировали как, в какой последовательности и с какой целью составляются комплексы ОФП, какое назначение имеют те или иные

упражнения. Педагоги показывали приемы и способы пошагового воспитания таких физических качеств как выносливость, сила и др. Рассматривались вопросы многофункциональных свойств упражнений и комплексов ОФП и приемы вариативной трансформации и положительного переноса в студенческую жизнедеятельность. По мере овладения данным опытом студенты переходили к обучению составлению комплексов ОФП повышенной трудности с учетом разнообразных целевых установок: подготовка к соревнованиям, к сдаче норм ГТО и т.д.

Так, на примере овладения методикой утренней зарядки, подвижных игр, специализированных комплексов ОФП и др.; студентов учили составлять и затем «расшатывать» сложившиеся стереотипы, т.е. упрощать или усложнять эти задания. Здесь же овладевали методикой оперативного и перспективного увеличения дозировки и интенсивности заданий с учетом индивидуальных возможностей студентов.

Вторым шагом по овладению методикой самостоятельных занятий было обучение самооздоровлению с учетом данных журнала самоконтроля и строго по анатомическому признаку, т.е. по схеме: руки – туловище – ноги. Здесь главной задачей педагога было обучить студента грамотно составлять не только комплекс ОФП, но и при этом учитывать реакцию организма на «ударные» тренировки и в целом на тренировочный процесс в межсезонный и в соревновательный период.

Следующим шагом было обучение приемам творческого применения новых и трансформации старых упражнений (комплексов), их осмысление в построении пошагово усложняемых заданий с учетом климатических условий. При этом всякий раз мы делали упор на то, чтобы студенты сами проявляли инициативу, предлагали свои варианты применения одних и тех же упражнений, заданий в разных формах занятий: в течение дня, недельного, месячного циклов и т.д. К примеру, студентам предлагалось трансформировать (упростить) комплекс утренней зарядки и использовать его как физкультпаузу, физкультминутку; то же, но усложнить комплекс утренней зарядки и использовать ее как дополнительный комплекс к вечерней тренировке в опоре на свой биометрический календарь.

Таким образом, вариативная апробация одних и тех же упражнений, заданий в разных формах физической деятельности на учебных занятиях с сокурсниками и самостоятельно в домашних условиях способствовало выработке у студентов навыков осмысленного и творческого применения этого опыта в разных формах самостоятельного оздоровления. А именно, по алгоритму: физкультурные занятия в вузе – утренняя зарядка дома – фоновые

виды спорта (настольный теннис, бадминтон, велосипед и др.) в течение дня – вечерняя тренировка (3 раза в неделю) в кругу друзей, в общении.

С целью более эффективного освоения студентами предлагаемой им методики «Творческое самооздоровление – каждому студенту» кафедра физической культуры не менее одного раза в три месяца приглашала в Псков ГУ методистов ДСШ и лечебно-физкультурного (ЛФК) диспансера для проведения семинаров и мастер-классов. Наши студенты могли и увидеть, и научиться, как одни и те же упражнения могут быть использованы для повышения их физических способностей и как эти же физические упражнения используются в качестве лечебных средств, к примеру, в профилактике травматизма.

Таким образом, пошаговое овладение студентами методикой теоретического и практического самооздоровления и вариативная апробация ее результатов на собственном опыте с последующей корректировкой, учитывающей опыт мастер-классов со специалистами ЛФК и ДСШ, способствовали формированию у студентов осознанной мотивации к ведению грамотного ЗОЖ.

Есть надежда, что овладение алгоритмом творческого самооздоровления позволит нашим студентам узнавать и изучать особенности своего организма в течение будущей жизни и находить пути всестороннего его совершенствования с учетом возрастных изменений.

Литература

1. Бауэр В.А. Формирование интересов и потребностей к занятиям физической культурой и спортом будущих учителей: автореферат дисс. к.п.н. – М., 1987. – 23 с.
2. Немеровский В.М. Оздоровительно-волевая подготовка студенческой молодежи: Учебное пособие / под общ. ред. В.М. Немеровского, - Псков: Гименей, 2013. – 200 с.
3. Платонова Т.В. Школа здорового образа жизни / Т.В. Платонова, Д.М. Гаврилов, А.В. Малинин. – СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002. – 86 с.
4. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студентов высших пед. Учебн. Заведений / Под ред . В.А. Сластенина. – М.: Издат центр «Академия». 2000. – 336 с.
5. Теория и методика физической культуры: Учебник для студентов вузов / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2003. – 463 с.

Барзенкова Е.И.

МАОУ Домодедовский лицей №3 имени Героя

Советского Союза Ю.П. Максимова

barzenkovak@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассматривается процесс профессионального самоопределения старшеклассников; проведен анализ их выбора будущей профессии с позиции 5 направлений профессиональной деятельности по И.А. Климову. По результатам анкетирования профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой составлена статистика различий в выборе будущей профессии с позиции гендерной принадлежности. На заключительном этапе исследования указывается, может ли профориентация в школе влиять на выбор профессии, сделанный подростками ранее.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, специальность, выбор профессии, профориентация.

Динамичные изменения на современном рынке труда не позволяют подростку адекватно оценивать возможности и последствия своего выбора профессии. Нет сомнений в том, что трудности, с которыми мы сталкиваемся при профессиональном выборе, многогранны и могут быть связаны как с недостатком знаний о мире профессий, так и с текущей ситуацией на рынке труда и, прежде всего, с неправильным пониманием своих возможностей и способностей.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости человека, его потребности в самореализации и самоактуализации [3, с.27].

Большинство исследователей отмечают, что с возрастом не происходит автоматического формирования готовности к профессиональному самоопределению, и, хотя школа работает в этом направлении уже несколько десятилетий, профориентация все еще не достигла своей главной цели – формирования у старшеклассников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждого ученика и запросам общества в кадрах. [2, с.660].

Таким образом, школы в России вместе с образовательной деятельностью могут положительно влиять на процесс профессионального самоопределения учащихся, в его наиболее общем виде можно понимать как деятельность

индивида, которая приобретает тот или иной контент в зависимости от стадии его развития как субъекта труда.

Существует несколько способов определения профессиональной ориентации и профессиональной сферы учащихся старших классов, в то время как многие из этих методов могут быть успешно применены в общеобразовательном учреждении. Особый интерес представляют данные о том, как профориентационные занятия влияют на профессиональное самоопределение обучающихся. Разъяснение взаимосвязи может помочь предсказать успех выбора профессии и понять причины трудностей при выборе будущей профессии для старшеклассников.

По мнению Е.А. Климова, «каждая конкретная профессиональная группа имеет свое чувство активности, свою систему ценностей» [1, с.40]. Основываясь на своей методологии и научных убеждениях, направленных на предварительную ориентацию в интересах и склонностях учащихся, Л.Н. Кабардова подготовила вопросник о профессиональной готовности (в дальнейшем именуемый «ОПГ»), который оказался полезным. Его преимуществами является возможность использовать вопросник с 15 лет, как в рамках групповых, так и индивидуальных занятий продолжительностью не более 50 минут.

Теория ОПГ основана на теории Э.А. Климова, имеет 5 направлений профессиональной деятельности по предмету труда: как человек, техника, природа, знак, художественный образ, а целью вопросника является выявление готовности старшеклассников работать в определенной профессиональной сфере.

ОПГ позволяет консультанту получать достаточно надежную информацию о доступности, взаимодействии, успешности реализации и эмоциональной поддержке профессиональных навыков подростка, что позволяет нам оценить уровень готовности учащихся успешно функционировать в определенной профессиональной области.

Было проведено исследование для определения влияния профориентации в школе на профессиональное самоопределение старшеклассников. Другой возможной областью исследований является разработка практических рекомендаций для учителей, психологов и учащихся по вопросам профессионального самоопределения.

В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте 16-18 лет - всего 88 человек.

Исследование проводилось в группе, учащиеся были ознакомлены с целью исследования; согласные на участие - субъекты подписали форму добровольного участия и получили комплекты материалов: методы, инструкции и формы ответов. В формах можно было указать пол или псевдоним.

Ученикам старших классов объяснили, что ОПГ дают возможность проанализировать такие компоненты профессиональной готовности, как: субъективная оценка их возможностей трудоустройства, эмоциональный настрой, готовность работать - и получить представление о степени готовности к успешной деятельности в определенной сфере, о степени согласованности личного профессионального плана.

Анкета состояла из 50 описаний различных видов деятельности, решений конкретной проблемы. Каждый из отчетов оценивается по показателям:

- (а) способность выполнять конкретные действия;
- (б) отношение к проводимым мероприятиям;
- (в) желание заниматься этой деятельностью в будущей профессии.

Ответы на каждый вопрос оцениваются в баллах (0, 1, 2) для каждого из перечисленных показателей; результаты записываются в соответствующие столбцы («а», «б» и «в») в специальной форме ответа.

В предметных формах сначала необходимо указать номера вопросов, на которые отвечает на «0» в столбце «Умения». Например, «0-5-6». Эти вопросы должны быть полностью исключены из обработки (они нужны только для качественного анализа), затем оценивается сумма баллов, в которых отдельно оцениваются «умения», отдельные «отношения» и индивидуальные «желания» оптанта в каждой профессиональной области.

В результате этого расчета полученные баллы показывают четкое представление о соотношении баллов по трем шкалам для каждой из пяти профессий:

- человек (Ч) - знаковая система (Зс);
- человек (Ч) - техника (Т);
- человек (Ч) - природа (П);
- человек (Ч) - художественный образ (Хо);
- человек (Ч) - человек (Ч).

Затем профессиональная сфера выбирается на основе сравнения баллов по трем описанным шкалам (умения-отношения-желания), предпочтительной комбинацией является та, в которой баллы по второй и третьей шкалам количественно объединяются с баллами по первой шкале, отражая реальные умения. Например, соотношение оценок «9–11–10» более выгодно, чем сочетание «3–9–11», потому что желание субъекта в первом случае более оправдано, чем наличие в нем соответствующих умений.

На основании полученных ответов делается вывод о том, к какому виду профессиональной деятельности склонен объект.

Результаты, полученные с помощью методологии ОПГ (Таблица 1), показывают, что у мальчиков и девочек преобладает профессиональная ориентация по типу профессии «человек-человек».

Таблица 1

Полученные результаты по методике ОПГ

	Юноши, %	Девушки, %
«Человек-человек»		
Умения	78,8	72,5
Отношения	68,9	69
Желания	56,8	56,2
«Человек-природа»		
Умения	33	37,6
Отношения	30,7	36,7
Желания	10,8	20,6
«Человек — знаковая система»		
Умения	57,7	56
Отношения	49,2	40,8
Желания	36,2	28,6
«Человек — художественный образ»		
Умения	41,8	56,4%
Отношения	49,3	58,0%
Желания	30,3	40,2%
«Человек-техника»		
Умения	52	40,6
Отношения	53,3	40,3
Желания	37,8	26,2

Доминирующей профессиональной ориентацией в «Опроснике профессиональной готовности» как у юношей (умения - 78,8%, отношения - 68,9%, желания - 56,8%), так и девушек (умения - 72,5 %, отношения - 69%, желания - 56,2%) был тип «человек-человек».

Наименьшей по значимости профессиональной направленностью, определенной в ОПГ, как у мальчиков (умения - 33%, отношения - 30,7%, желания - 10,8%), так и у девочек (умения - 37,6 %, отношения - 36,7%, желания - 20,6%) - тип «человек-природа». Эти результаты могут быть объяснены тем фактом, что в настоящее время профессии, связанные с людьми, распространены и популярны, а профессии, связанные с природой, в настоящее время уходят на второй план, поскольку интерес молодежи в этой области снижается, а профессии не такие престижные и высокооплачиваемые.

Вторым приоритетом среди мальчиков является тип «человек - знаковая система» (умения - 57,7%, отношения - 49,2%, желания - 36,2%), среди девочек - тип «человек - художественный образ» (умения - 56,4%, отношения - 58,0%, желания - 40,2%).

Кроме того, учащихся попросили указать, выбрали ли они свою будущую профессию. Результаты показывают, что большинство учащихся старших классов в выборочном опросе уже знают, кем они хотят стать (67%), но кто-то еще не выбрал (33%), то есть 59 человек и 29 человек соответственно (Приложение 2).

Показатель по неопределенности профессии достаточно высок - треть респондентов не имеют представления о своей будущей специальности, что подтверждает актуальность проблемы профессионального самоопределения. Также возможно, что те, кто входят в процент большинства, выбрали профессию не с учетом направленности и склонностей.

Согласно анализу результатов исследования, следует отметить, что процент девочек, которые не определились, на 7% выше, чем у мальчиков, эти показатели составляют 63,5% и 70,5% соответственно. Можно предположить, что девушкам сложнее выбрать профессию, поскольку в этот период они с большей вероятностью будут анализировать и больше сосредотачиваться на образовательной деятельности, общении, чем на том, кем они станут в будущем.

На заключительном этапе опроса группе определившихся учеников был задан вопрос: «Повлияли ли результаты ОПГ на ваше первоначальное решение о выборе профессии?»

Девять человек, или 15% опрошенных, высказались за пересмотр своего профессионального маршрута с учетом новой информации.

Таким образом, было установлено, что молодые люди, как правило, имеют профессии, связанные с людьми, с техническими профессиями и профессиями, связанными с цифровыми и буквенными знаками. В группе девушек преобладают профессиональные интересы, связанные с обслуживанием, общением и творчеством.

Таблица 2
Полученные результаты по методике ОПГ

	Юноши, %	Девушки, %
Определились	70,5	63,5
Не определились	29,5	36,5

Статистические данные о влиянии результатов анкетирования ОПГ на первоначальное решение о выборе профессии показывают, что, хотя у учащихся старших классов в предыдущие годы сложилось определенное отношение к различным сферам деятельности и представления о предпочтительной профессии, во многих случаях он не формировал уверенность в своих возможностях.

В рамках профориентации в школах учитель должен не только помогать учащимся открыть свои склонности и осознать свои желания, но и четко донести

до детей мысль о том, что счастье на профессиональном пути - это не то же самое, что престижная или рекомендуемая «внешняя» работа, оно направлено на достижение новых целей в улучшении выбранных видов деятельности. Следует помнить, что задачей диагностики ОПГ является предоставление учащимся информации об их индивидуальных характеристиках, внутреннем потенциале, чтобы сделать их представление о своем профессиональном плане более реалистичным.

Поэтому предпочтительнее думать не только о возможном выборе профессии, но и об увлекательном и творческом пути к созданию собственного профессионального будущего.

Литература

1. Бурыгина М.Н., Денисова В.Г., Козлова А.Г., Крайнова Л.В., Паландузян Е.Ю., Паландузян Ю.Х. Самоопределение старшеклассников в выборе инженерных профессий: анализ изысканий в теории и практике. - СПб.: Лингвистический Центр «Тайкун», 2016. 81 с.
2. Каримова А. Н., Амиров А. Ж. Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профориентационной работы // Молодой ученый. - 2016. - №26. — С. 660-662.
3. Магомедова М. Г. Профессиональное самоопределение личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 26–30.

Воробьева М.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

marina179@mail.ru

СОВМЕСТНОЕ ИНЖИНИРИНГОВОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

В данной статье описываются требования к современному школьному образованию, условия эффективного совместного творчества детей и родителей, а также раскрывается целесообразность раннего развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в инженеринговом направлении деятельности.

Ключевые слова: инженеринговое развитие; совместное творчество; техническое творчество.

This article describes the requirements for modern school education, the conditions for effective joint creativity of children and parents, and also discloses the

feasibility of early development of the creative abilities of children of primary school age in the engineering direction.

Key words: engineering development; joint creativity; technical creativity.

В век информационных технологий, во время стремительного продвижения науки и техники предъявляются более высокие требования к концепции школьного образования. В каком направлении двигаться? Какие компетенции и отрасли могут стать в будущем наиболее востребованными? Главное – направлять обучение на развитие необходимых прорывных направлений экономики: программирование, биотехнологии, возобновляемые источники энергии; роботостроение, нанотехнологии, киберпространство, искусственный интеллект; 3D-принтинг. Будущее нуждается в высококвалифицированных специалистах, поэтому актуальной задачей социально-экономического развития ставится создание условий для эволюционного взращивания новой генерации высокообразованных профессионалов. Данное обстоятельство обуславливает необходимость подготовки таких специалистов из среды одаренных и талантливых школьников. Если современных детей спросить: «Для чего нужно образование?», они ответят: «Для получения специальности будущей работы». Компьютеры и различные гаджеты стали незаменимыми вещами в повседневной жизни. Их можно увидеть в руках даже маленьких детей, которых сложно оградить от использования техники и электроники. Да и нужно ли? В использовании этих устройств содержится немало пользы: их можно использовать для развлечений, связи, поиска информации в Интернете, а самое главное – в обучении. Существует множество интересных и полезных компьютерных программ, развивающих интеллектуальных игр. Эти достижения науки играют положительную роль в инжиниринговом развитии школьников при условии обязательного соблюдения охраны их здоровья. Только в этом случае компьютер превратится в друга и верного помощника.

Но как реализовать такое эффективное взаимодействие детей и техники? В обучении с применением компьютерных технологий зачастую прослеживается человеческий фактор, когда не каждый ребенок или взрослый готов осваивать новое из-за предстоящих сложностей, отсутствия компьютерных навыков, по причине боязни сломать неизвестный или малоизвестный технический инструмент. Эффективность зависит от желания обучаемого учиться, от его готовности к большой серьезной работе мышления и понимания. Необходима грамотная мотивация, понимание смысла для извлечения пользы от получаемой информации, интеллектуальной работы. Только при наличии этих качеств можно погружать ребенка в информационную среду.

Решением данной проблемы на современном этапе представляется путь сотрудничества взрослых и детей. Традиционно главным институтом воспитания является семья. Воспитательная работа с родителями будет успешной, если за основу взять наказ В.А. Сухомлинского: «...Как можно больше такого духовного общения детей с родителями, которое приносит радость матерям и отцам» [2].

В законе РФ «Об образовании» говорится, что именно родители организуют первые шаги в социализации, и это обуславливает приоритет своевременной успешной адаптации в обществе детей младшего школьного возраста посредством семьи и школы.

Так, например, по результатам проведения второклассниками одной из школ г. Воркуты анкетирования родителей в рамках исследовательской работы были сформулированы следующие выводы: 1. зачастую родители не знают, в какие компьютерные игры играет их ребенок, 2. родителям необходимо больше внимания уделять детям [4].

На основании вышесказанного родителям важно знать, что ребенок получает удовольствие от совместного общения, при этом чувствуя родительскую любовь и испытывая более теплые чувства к родным. Идея эта не нова, она представлена в трудах педагогов П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др.

Современную проблему необходимости детско-родительского сотворчества ярко иллюстрирует мысль американского психофизиолога Нила Миллера: «Дефицит родительского тепла ведёт к снижению интеллекта, аномалиям социального поведения, сильному нервному напряжению, уязвимости и даже агрессивности» [2].

Для решения такой социально острой и современной проблемы, как занятость родителей и, вследствие этого, детско-родительская отчужденность, следует искать пути решения. Дети очень чутко реагируют на внимание, любовь и ласку, и так же остро переживают их дефицит. Важно помнить, что ребенку младшего школьного возраста необходимо не просто присутствие взрослого, не количество проведенных рядом часов, а *что и как* они делали *вместе*: узнавали новое, совместно искали решения, создавали общий проект и радовались результату, получая удовлетворение и мотивационные эмоции для продолжения собственного развития и продвижения.

Начальная школа – новый этап в жизни ребенка: изменяется его социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении. В рамках внеурочной деятельности осуществляется достижение личностных, предметных и метапредметных результатов. Все большую значимость приобретает деятельность инжинирингового направления. Для младшего школьного возраста актуально привлечение школьников к исследованиям в области

конструирования, робототехники, программирования, обмена технической информацией и начальными инженерными знаниями. Целесообразность раннего развития творческих способностей давно осознана во всех цивилизованных странах. Знание законов техники позволит в дальнейшем ученику сознательно ориентироваться в окружающем мире, адекватно воспринимать появление нового, непрерывно обучаться в соответствии с запросами и требованиями времени, найти свое место в современной жизни [3,6]. Именно на эти условия и должно быть направлено взаимодействие и сотворчество родителей с детьми.

Как показывает практика, добровольно инжиниринговой деятельностью занимаются школьники, проявляющие тягу к технике, обладающие неординарными способностями к техническому творчеству. Но если родители регулярно будут уделять своему ребенку значительную часть времени на совместное теоретическое и практическое изучение в домашних условиях инжиниринговых программ, то у детей сформируется интерес к творчеству и соответствующие мотивы к постижению новых технических задач. Началом освоения технологических процессов, их моделирования должен стать младшешкольный возраст, позволяющий максимально впитывать все новационное.

Одним из современных средств инженерного развития младших школьников является конструктор Lego и его прототипы. С помощью ярких деталей дети воплощают свои задумки, учатся конструировать по схеме и без нее, обыгрывают изобретения, развивая при этом образное и пространственное мышление, мелкую моторику, глазомер, фантазию, воображение, способность к конструированию без освоения сложнейших физических и геометрических законов. Основным требованием в данной конструкторской деятельности является творческий характер во взаимодействии детей и взрослых с целью совместного преодоления оптимального уровня сложности при создании изделий, а также формирования устойчивой мотивации и обеспечения положительного эмоционального настроя в ходе и по окончании выполнения конструкторской игры [1]. В качестве более продвинутого уровня изучения инжиниринга детям младшего школьного возраста рекомендованы такие компьютерные программы как: среда Scratch, игры Code.org., Lightbot, CeeBot, Robozzle, CodeMonkey и др. [4].

В заключение важно отметить, что сформированные у детей в результате инжинирингового сотворчества качества – открытость ума, креативность, критическое мышление, умение принимать быстрые и верные решения, коммуницировать и работать в команде – будут иметь большое значение на жизненном пути подрастающего поколения. Таково общее целеполагание системы образования как важнейшего конкурентного ресурса будущего человеческого капитала.

Литература

1. Вашкявичене, С.Н. «ЛЕГО-конструирование – это вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности ребенка» [электронный ресурс] // «Творчество-наука»: центр талантов. - URL: <https://творчество-наука.рф/лего-конструирование-001524-28-12-16/>
2. Илющенко, Т.В. Личность родителя как пример социализации ребенка. Сотворчество родителей. [Электронный ресурс]. // Интерактивное образование: электронная газета. -URL: <http://io.nios.ru/articles2/66/6/lichnost-roditelya-kak-primer-socializacii-rebenka-sotvorchestvo-roditeley>
3. Коржуев, А.В., Антонова, Н.Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика / Высшее образование в России. 2018. Т.27. №10. С. 136-145.
3. Пивоварова, А. 10 игр, которые научат ребёнка программированию [Электронный ресурс]. / Лайфхакер. -URL: <https://lifehacker.ru/10-igr-nauchat-programmirovat/>
4. Плюсы и минусы компьютерных игр. [Электронный ресурс]. / Под рук. Н.А. Чередник. // Алые паруса: проект для одаренных детей. -URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/09/24/issledovatelskaya-rabota-plyusy-i-minusy-kompyuternyh-igr>
5. Чистяков, И. LEGO конструирование как средство развития технического творчества младших школьников. [Электронный ресурс]. /Копилка уроков: сайт для учителей. -URL: https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/lego_konstruirovaniie_kak_sriedstvo_razvitiia_tiekhnichieskogho_tvorchiestva_mla

Глухова О.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

glukhoffolga@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье автор рассматривает сюжетно-ролевые игры в процессе обучения детей 5-6 летнего возраста с учетом возрастных и психологических особенностей. Сюжетно-ролевые игры позволяют понять и изучить лексический материал в смоделированных ситуациях, приближенных к реальным.

Ключевые слова: обучение; 5-6 лет, английский язык; сюжетно-ролевая игра.

Несмотря на то, что педагоги и психологи продолжают споры о нижней границе обучения детей иностранному языку, они единогласно приходят к выводу о том, что наиболее благоприятным возрастом для освоения второго языка является старшее дошкольное детство, период, когда ребёнку 5-6 лет. В этом возрасте выделяется ряд характеристик, которые облегчают процесс освоения нового языка, т.е. у детей отмечается особая чуткость к языковым явлениям. Это проявляется в появлении интереса к осмыслению своей речи и к своему прошлому речевому опыту; а также в способности к восприятию, усвоению, воспроизведению всего нового [4, с.6]. Затягивать и медлить с обучением нецелесообразно, поскольку со временем выделенные свойства ослабевают, речевые механизмы ближе к младшему школьному возрасту постепенно утрачивают свою силу и гибкость. Существует смысл в полной мере использовать потенциал этого сензитивного периода, поскольку исследователи отмечают, что взрослые люди получают порядка 70 % знаний еще до начала младшего школьного возраста, и эти знания остаются с человеком на весь период жизни, практически не забываясь [2, с.110].

Касательно развития речи стоит сказать о том, что в период старшего дошкольного детства речь ребёнка достаточно сформирована, то есть 5-6 летний ребёнок в состоянии говорить хоть и короткими, но связными и правильно сформулированными предложениями.

Существуют некоторые особенности процесса обучения детей 5-6-летнего возраста английскому языку: процесс обучения должен осуществляться только устным путём, письмо и чтение не рекомендуется использовать. Такое ограничение имеет как минимум два объяснения: первое – обучение грамоте иностранного языка не должно снижать и негативно влиять на изучение родного языка. Второе – обучение чтению и письму создаёт для детей значительные трудности, ввиду сохранению интереса дошкольника к иностранному языку не стоит создавать дополнительных затруднений, в противовес этому рекомендуется поддержать интерес ребёнка.

В организации процесса обучения также существуют свои особенности: педагоги рекомендуют проводить занятия в небольших подгруппах (не более 10 человек), длительность занятий не должна превышать 20-30 минут (для детей пятилетнего возраста временные рамки - 20-25 минут, для детей шестилетнего возраста - 25-30 минут), частота повторений занятий – 2 раза в неделю. Лучшее время дня для занятий по изучению иностранного языка – утро или период после дневного сна. В это время дети активны, бодры, эффективно воспринимают материал иностранного языка [2, с.115-116].

Характерной особенностью пятилетнего ребёнка является его способность к фантазированию, стремление изобретать, развитое воображение. Также к одному из новообразований периода старшего дошкольного детства относят

формирование произвольного поведения. Произвольность поведения проявляется в том, что дошкольник учится управлять своим поведением, сопоставляя его с неким образцом. Зарождение, развитие и совершенствование произвольности поведения дошкольника происходит в пределах его ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры. Игра дошкольника проходит в искусственно создаваемых условиях, в сфере воображения. В сюжетно-ролевой игре дошкольники примеряют на себя роли взрослых людей или некоторых персонажей, реально существующих или созданных в воображении [3, с.76].

Сюжетно-ролевая игра имеет свои цели и структурные компоненты, важно отметить, что для детей и педагогов они различны. Дети стремятся получить удовольствие от игры, педагоги нацелены на получение результата. Различаются и структурные компоненты. Для дошкольников – это роли, которые они на себя берут, сюда относятся поступки и действия персонажей (через них реализуются роли), применение предметов в игре, а также взаимоотношения между детьми, которые выражаются во фразах и репликах между играющими. Структурные компоненты и цели игры для педагога выглядят иначе: в первую очередь различны цели игры, уже отмечалось, что детям важно получить удовольствие от процесса, педагоги заинтересованы в осуществлении игровых, дидактических (практических, развивающих, воспитательных) целей. Отличается и содержание игры: оно основывается на учебном материале изучаемой темы, благодаря чему приобретает сюжетную организацию и развитие. Содержание ролевой игры реализуется посредством социальных и межличностных ролей. Условия игры, с точки зрения педагога – коммуникативные и лингводидактические: это некая учебно-коммуникативная ситуация, которая разыгрывается детьми под руководством педагога. И, наконец, реквизиты сюжетно-ролевой игры – различные предметы, включаемые в сюжетно-ролевую игру, которые в ее ходе приобретают знаковое, сообщающее значение [3, с.77].

В качестве примеров рассмотрим игры: «Магазин» («Shopping») [4] и «Плохо слышу, повторите!» («What-Game») [1].

Игровая цель игры «Магазин» («Shopping») – ролевое изображение покупателя (продавца). Дидактическая цель – развитие коммуникативных навыков, формирование активного лексического запаса. В качестве реквизитов используют карточки или предметы по темам: «Еда», «Одежда», «Посуда», «Игрушки». Можно использовать карточки «Деньги». Важно иметь по несколько одинаковых предметов (карточек). Первый участник играет роль продавца: раскладывает «товары», далее разыгрывается диалог, например:

- Hello.
- Hello. (Участники приветствуют друг друга.)
- Can I help you? (или What would you like?)
- Can I have a hat, please? (Разговор покупателя и продавца)

- Here you are. (Продавец дает покупателю желаемый товар)
- How much is it? (Прояснение характеристик товара)
- Ten.
- One, two, ..., ten. (Отработка счёта на английском языке)
- Thank you. (Участники обмениваются благодарностями)
- Goodbye.
- Goodbye. (Ритуал прощания)

Диалог в игре изменяется и расширяется, когда у продавца нет товара. Также в диалоге можно уточнять характеристики и количество товара.

Рассмотрим вторую игру. Игровая цель игры «Плохо слышу, повторите!» («What-Game») – проигрывание двух ролей: переспрашивающего человека и человека, повторяющего свои реплики. Дидактическая цель - формирование активного лексического запаса, работа над артикуляцией, формирование умения терпеливо и доброжелательно налаживать коммуникацию. Дети изображают разговор двух людей в шумном месте. Первый участник (Partner 1) сообщает информацию второму (Partner 2), важные условия: повышать голос нельзя, коммуникация должна быть терпеливой и дружелюбной. Успех зависит от четкости произношения слов. В ходе игры речевой материал усложняется – от простых слов к фразам и предложениям. Например:

Вариант 1:

Partner 1. My name is Masha. (Пример возможной реплики)

Partner 2. What? (Стандартная реплика собеседника по общению)

Partner 1. My name is Masha. (Дублирование информации)

Partner 2. Sorry. What? (Продолжение ситуации непонимания)

Partner 1. My name is Masha. (Повторение реплики более отчетливо)

Partner 2. Oh! Your name is Masha. (Успех в игре, собеседник услышан)

Вариант 2.

Partner 1. Give me please a red pencil. (Еще один возможный вариант реплики первого собеседника)

Partner 2. What? A green pencil? (Стандартная реплика и уточнение)

Partner 1. No. Give me please a red pencil.

Partner 2. What? A blue pencil? (Далее следует прояснение информации)

Partner 1. No. Give me please a red pencil.

Partner 2. What? A red pen?

Partner 1. No. Give me please a red pencil.

Partner 2. Oh! A red pencil. I see. (Взаимопонимание достигнуто)

Таким образом, наиболее подходящим способом обучения детей дошкольного возраста иностранному языку является сюжетно-ролевая игра. Благодаря такой форме обучения дети 5-6 лет получают возможность усвоить новый лексический материал и закрепить пройденный, а также создаются

необходимые условия для понимания и изучения лексического материала с различных позиций.

Литература

1. Логинова, Л.И. Как помочь ребенку заговорить по-английски / Л.И. Логинова. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 210 с.
2. Мальцева, А.К. «Счастливый английским». Программа по обучению английскому языку дошкольников / А.К. Мальцева // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 3 (51). – С. 108-157.
3. Муродходжаева Н.С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект//European Social Science Journal. 2014. № 7-3 (46). С. 94-99
4. Муродходжаева, Н.С. Педагогика игры: лингвокультурологический аспект: монография /Н.С. Муродходжаева. -Германия, 2014. -229 с.
5. Чудочина, Т. П. Игра в обучении дошкольников иностранному языку / Т. П. Чудочина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 76-78.
6. Шабельникова, Е.Ю. Английский язык. Обучение детей 5-6 лет: разработка занятий, лингвострановедческий материал, мероприятия, игры [Текст] / Е.Ю. Шабельникова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 127 с.

Данилова Е.С.,

студент магистратуры

Российский государственный социальный университет

persik8596@mail.ru

Юдина К.Д.,

студент магистратуры

Российский государственный социальный университет

redcibs@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

В настоящее время методическая и предметная подготовка будущих учителей математики и информатики осложняется недостаточным количеством методической литературы, которая не формально описывает инновационные разработки в области прикладной информатики и математики. Существенным недостатком также является отсутствие системного

подхода к внедрению в учебный процесс инноваций, специализированных курсов. В работе приведен анализ проблематики подготовки учителей математики и информатики, а также рассмотрен методический подход к формированию компетенций в области организации проектной деятельности у будущих учителей математики и информатики.

Ключевые слова: инновации, информационная компетентность, подготовка педагогических кадров, SCRUM, проектное обучение.

At present, the methodological and subject preparation of future teachers of mathematics and informatics is complicated by the insufficient amount of methodological literature, which does not formally describe innovative developments in the field of applied informatics and mathematics. A significant drawback is the lack of a systematic approach to introducing innovations, specialized courses, etc. into the educational process. The paper presents an analysis of the problems of training teachers of mathematics and informatics, and also examines the methodological approach to the formation of competencies in the field of organizing project activities for future teachers of mathematics and informatics.

Keywords: innovation, information competence, teacher training, SCRUM, project training.

Российская единообразная система получения высшего профессионального образования, в том числе и педагогического, сменилась новой многоуровневой системой, существенно отличающейся от моноуровневой как по содержанию, так и по структуре организации.

По новой многоуровневой формуле обучения на получение общего высшего образования отводится четыре года (программа бакалавриата), а на овладение специализированными знаниями и профессиональными навыками – два года (программа магистратуры).

К сожалению, в федеральных образовательных стандартах и других нормативных документах до сих пор четко не разделены сферы деятельности бакалавра и магистра педагогического образования. Заметим, что уже в вузе следует развести приоритеты при подготовке бакалавров и магистров. Бакалавриат должен предоставлять основу знаний, необходимых для работы педагога. Магистратура же завершает подготовку квалифицированного учителя для профильной школы.

Новые образовательные стандарты требуют активизации самостоятельной работы студентов, которая позволяет наряду с предметными знаниями овладевать теми видами деятельности, которые характерны для будущей профессиональной деятельности. Увеличение доли самостоятельной работы студентов влечет за собой необходимость построения иной методики организации лекционных и практических занятий. В этой связи лекции все

больше приобретают обзорный характер, а практические занятия – черты семинарских.

Однако, студенты в недостаточной степени (для конструирования учебного материала с целью достижения конкретных образовательных целей, достижения обязательных результатов в обучении, организации развивающего обучения) владеют содержанием образовательной области информатики и математики. Часто будущие педагоги также весьма консервативны в вопросах внедрения инноваций в образовательный процесс по математике и информатике. При этом актуальность задачи подготовки кадров приводит к поиску необходимых инструментов обучения и подготовки педагогов в сетевом пространстве. Важно понимать, что это связано не столько с продуктивным информационным обменом, сколько с накоплением и развитием профессиональных компетентных навыков, внедрение практических умений, нововведений в педагогическую практику.

Исследования, проводимые различными учеными в области теории и методики подготовки учителей информатики и математики [1-5, 7, 8] показали, что существует ряд проблем в этой области:

- методическая система по новой модели на основе инновационных методов обучения, связанных с развитием современной науки и техники является недостаточно совершенной;
- теория и практика применения современных информационных инновационных технологий не соответствует современному информационно-программному обеспечению;
- в образовательном процессе недостаточно психолого-педагогических и методических дисциплин, раскрывающих потенциал инновационных образовательных технологий.

Проблемы методики обучения с ориентацией на индивидуальное, дифференцированное обучение, специализированное образование актуализировались в качестве задач методической науки. При этом профильная подготовка будущих преподавателей информатики оказалась неготовой к ряду трудностей в организации и проведении курсов по выбору по различным профильным отраслям из-за недостаточной методической подготовки. Методическая и методологическая подготовка будущих учителей математики и информатики должна основываться на изучении, в том числе учебников и учебных пособий по методике преподавания естественных наук [8].

Вместе с тем учебников и учебных пособий по преподаванию инновационной информатики и математики на сегодняшний день недостаточно.

Переход к многоуровневой системе подготовки учителей информатики и математики должен быть связан с формированием их методологических,

психолого-педагогических, субъективных и методических компетенций, направленных на инновационную деятельность [9].

Одними из актуальных компетенций, формирование которых крайне значимо сегодня в процессе подготовки современного учителя математики и информатики являются компетенции в области организации проектной деятельности. Формирование указанной компетенции возможно посредством активизации самостоятельной работы студентов через реализацию проектного обучения (project-based learning), основанного на современных методологиях ведения проектов. Во многих IT-компаниях применяются такие методологии как SCRUM, Agile и jobs to be done. Данные методологии можно применять как в школе, так и в вузе: учащиеся в командах генерируют идеи, формулируют гипотезы, управляют процессами, а после окончания обучения попадают в профессиональную сферу, в которой применяют уже привычные инструменты управления бизнес-процессами.

Для эффективного внедрения проектной формы обучения учитель или преподаватель должен сам обладать соответствующими компетенциями, которые необходимо развивать в вузе при подготовке будущих учителей.

Современные методологии ведения проектов основаны на принципах гибкости и вариативности: вектор развития проекта может менять своё направление, и зависит от результата выполнения задач, которые ставят себе учащиеся.

В начале работы над проектом участники генерируют темы. В век развития цифровых технологий стало намного проще выбрать тему проекта, особенно по такому предмету как информатика. Это может быть сайт, приложение, игра, фильм или мультфильм и пр. Очень важно, чтобы проект решал какую-либо проблему социального, экономического или технологического характера. Учащиеся должны понимать, чем проект по той теме, которую они выбрали, поможет людям, ведь в ином случае проект является бесполезным.

После генерации идей производится планирование и постановка задач. В соответствии с методологией SCRUM задачи ставятся и распределяются между участниками таким образом, чтобы их выполнение хватало одной недели. В таком случае неделя называется спринтом. В начале каждого спринта производится новое планирование, а в конце каждого спринта – демонстрация результатов. Таким образом, учащиеся смогут не только научиться ставить себе задачи, но и быстро добиваться результатов, которые влияют на деятельность всей команды. Это развивает необходимые метапредметные и личностные навыки, а также универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом общего образования [6].

Для постановки задач и контроля за их выполнения часто используются canban-доски, включающие в себя несколько столбцов (см. таб. 1):

Таблица 1.

Пример Canban-доски

Название столбца	Backlog (резерв задач)	Must be done (должно быть сделано)	Work in progress (в процессе выполнения)	Done (сделано)
Назначение / тип задач	Задачи, которые запланированы к выполнению в долгосрочной перспективе.	Задачи, которые взяты для выполнения в текущем спринте.	Задачи, которые уже выполняются, но которые ещё нельзя назвать выполненными.	Завершённые задачи.

В процессе выполнения задачи перемещаются из одного столба в другой – слева направо. Таким образом, вся команда проекта и учитель могут видеть и контролировать процесс выполнения задач. Такая доска может быть сделана в бумажном виде или с помощью специальных инструментов, таких как trello.com.

Методология jobs to be done (англ. – Работа для выполнения) позволяет с меньшей вероятностью добавлять продукту в процессе проектной деятельности бесполезную ценность. Методология позволяет определить, в чём конкретно может заключаться ценность создаваемого продукта для потенциальных пользователей или клиентов. При формулировке идеи добавить что-то новое в создаваемый продукт используется шаблон фразы:

«Когда _____, я хочу, чтобы _____, чтобы _____.»

Таким образом, сразу появляется понимание того, будет ли полезна та или иная функциональность продукта потенциальным пользователям. Это развивает критическое мышление учащихся и умение расставлять приоритеты.

Данная методика была реализована в рамках дополнительного образования учащихся старшей школы в период педагогической практики студентов магистратуры по направлению «Педагогическое образование», направленность «Информатика». Команда из учащихся разрабатывала мобильное приложение на платформу Android в фреймворке Unity. На этапе генерации идей учащиеся предлагали различные варианты, начиная от игр, заканчивая приложениями – социальными сетями. Однако, некоторые из идей не подразумевали решение какой-либо проблемы, а некоторые были нереализуемы в рамках школьного проекта. В итоге была выбрана тема приложения – дневник питания, в который пользователь записывал, какие продукты питания, в каком

количестве и в какое время принимал в пищу. Учащимися был написан паспорт проекта, в котором были отражены:

- название проекта;
- цель проекта;
- суть проекта;
- решаемая проблема;
- гипотезы;
- этапы реализации проекта.

Этапы реализации проекта были разделены на конкретные задачи, такие как:

- выбрать фреймворк для реализации приложения;
- разработать дизайн-концепцию приложения;
- спроектировать архитектуру приложения;
- и т.д.

Учащиеся распределили роли и ответственных по задачам, занеся их в canban-доску на сайте trello.com. Очное занятие проходило 1 раз в неделю, поэтому учащиеся работали над приложением в течение недели, а на очном занятии производили демонстрацию полученных результатов. Каждый участник проекта презентовал результаты по схеме «что было сделано», «что было запланировано, но не сделано», «что будет сделано в следующем спринте». Учащиеся обсуждали результаты и вместе планировали каждый спринт, однако, мне, как учителю, было необходимо корректировать планирование, потому что иногда участники проекта собирались взять задачи для выполнения, которые не придавали ценности проекту и не соответствовали его цели.

Приведем пример плана очного занятия.

Таблица 2.

Пример плана очного занятия

Этап	Действия педагога	Действия учащихся	Материальное обеспечение
Подготовительный.	Готовит ПК, подключает его к проектору.	-	ПК, проектор, экран
Демонстрация результатов недели	Комментирует результаты, задаёт уточняющие вопросы.	Рассказывают о том, какие задачи были запланированы для выполнения. Демонстрируют результаты.	Презентация PowerPoint, ПК, проектор, экран.

Рефлексия	Производит модерацию, фиксирует результаты рефлексии	Обсуждают причины, по которым не были выполнены задачи (при наличии таковых), описывают способы улучшения процессов	-
Приоритезация	Консультирует учащихся, фиксирует результаты этапа	Смотрят backlog задач, определяют наиболее важные задачи	Trello.com, ПК, проектор, экран.
Планирование	Консультирует учащихся, производит модерацию озвученных задач	Определяют ответственных на каждую задачу, сроки выполнения задач, способы их реализации	Trello.com, ПК, проектор, экран.

По итогам проекта учащиеся разработали рабочий прототип, который был протестирован на учащихся той же школы. А также была проведена рефлексия, по результатам которой большинство участников отметило, что узнали много практического в ходе реализации проекта, при этом именно в самостоятельном режиме, некоторые отметили, что данная форма работы позволила достичь больших результатов при изучении школьного курса информатики.

Таким образом, реализация совместной проектной деятельности позволяет достигать больших результатов, но это произойдёт только в том случае, если учитель будет эффективным управленцем процесса, куратором, тьютором и фасилитатором. Такие компетенции в области организации проектной деятельности необходимо формировать в процессе подготовки будущих учителей математики и информатики.

Литература

1. Босова Л.Л., Каракозов С.Д., Поликарпов С.А., Рыжова Н.И., Седова Е.А. О направлениях совершенствования математической подготовки педагогов

в российской федерации и механизмах их реализации. В сборнике: Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе Материалы IX международной научно-практической конференции. Под редакцией Э.К.Брейтигам, И.В.Кисельникова. 2017. С. 56-62.

2. Босова Л.Л., Нателаури Н.К., Самылкина Н.Н. профессиональные компетенции учителя в цифровой образовательной среде. Ученые записки ИУО РАО. 2018. №4 (68). С. 33-37.

3. Кузнецов А.А. Общая методика обучения информатике. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов - М.: Прометей. 2016. 300 с.

4. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики. Уч. Пособие для студентов педагогических ВУЗов / М.П.Лапчик, И.Г.Семакин, Е.К.Хеннер – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 624 с.

5. Лапчик М.П., Федорова Г.А. Инновационный подход к подготовке педагогических кадров в области информатизации образования. Преподаватель XXI век. 2016. №4-1. С. 28-41.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: <https://fgos.ru/>

7. Федосов А.Ю. Подготовка педагогических кадров для начальной школы в области информатизации образования. Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. № 2. С. 176-183.

8. Хазанов И.Я. Из опыта формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в ВУЗе и колледже. Информатика и образование. 2019. №5. С.23-31.

9. Шрейдер В.В. Естественнонаучное образование в реализации идей гуманистической педагогики. Межвузовский сборник научных трудов. - Омск: Издательство ОмГПУ 2018. С. 35-40.

Зинченко Н.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ФАСИЛИТАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

В данной статье рассматривается термин «фасилитация», раскрываются принципы работы и основная роль педагога-фасилитатора в системе обучения иностранным языкам, в начальных классах.

Ключевые слова: фасилитация, педагог-фасилитатор, коммуникативное воздействие, речевое взаимодействие, взаимодействия педагога и учащихся.

This article discusses the term “facilitation”, reveals the principles and role of the teacher-facilitator in teaching foreign languages.

Key words: facilitation, teacher-facilitator, communicative impact.

На сегодняшний день обозначился ряд вопросов, которые являются совершенно новыми в настоящей системе образования. Одним из таких вопросов является повышение взаимоотношений между учителем и учеником, в процессе иноязычного обучения. С первого взгляда общение учащихся (как друг с другом, так и с педагогом), на уроке иностранного языка представляется не настолько сложной организационной проблемой. Однако для решения данной задачи в практическом варианте требуется значительно большего вклада, чем просто развитие коммуникативных функций на уроке иностранного языка. Основной задачей педагога иностранного языка, который желает повысить речевое взаимодействие между собой и учащимися или между группой учащихся, является в первую очередь, создание психологически комфортной атмосферы на уроке, а также позиции учителя как партнёра по отношению к учащимся. Все вышеперечисленные факторы, при грамотном их использовании, будут способствовать снижению (а иногда и устранению) психологических барьеров в общении. Как следствие, будет повышаться, в значительной мере, сама продуктивность педагогического взаимодействия. Одним из средств, которое позволяет не просто облегчить, но и усовершенствовать речевое взаимодействие педагога и учащихся - является фасилитация.

Фасилитация – это способ образовательного взаимодействия, при котором все участники процесса, в который включена фасилитация, чувствуют себя комфортно, ведут естественно и активно принимают других участников. Используя иную терминологию фасилитация, которая включена в процесс обучения, способствует облегчению взаимодействия внутри группы (учащиеся-учащиеся; педагог-учащиеся). Процесс фасилитации способствует не только повышению эффективности работы в группе (классе), но и полной вовлеченности, активности, заинтересованности учащихся.

Если рассматривать термин «*фасилитация*», то можно обратиться к нескольким различным источникам. Так, например, согласно большой психологической энциклопедии, фасилитацией является сам процесс, который позволяет эффективно организовать речевое взаимодействие на уроке (сюда можно включить: обсуждение сложной проблемы, совместное решение спорной ситуации).

В Кратком психологическом словаре термин «*фасилитация*» раскрывается как: «повышение продуктивности деятельности личности, как следствие

актуализации в сознании данной личности образа другого человека». Таким образом, мы видим, что фасилитация тесно связана с группой, с взаимодействием (как речевым, так и эмоциональным) внутри группы.

Большая роль в организации речевого взаимодействия между педагогом и учащимися на уроках иностранного языка, безусловно, возлагается на педагога (учителя). Педагог должен обладать такими умениями как организация обучения с учётом индивидуальных особенностей учащихся и общей коммуникативной направленности. Используя в своей работе фасилитацию, можно назвать такого педагога, как педагог-фасилитатор. Основной задачей педагога-фасилитатора является не только повышение уровня взаимодействия внутри группы (класса), поиска гармонии, в отношении с группой, но и оказание помощи отдельным учащимся, которые включены в процесс иноязычного обучения.

Навыки фасилитатора предполагают под собой формирование определённой роли педагога. Данная роль заключается в создании определённых условий для усвоения знаний путём исследования, применения ситуаций учащимися в процессе их учебной деятельности. Для этого следует понимать саму фасилитативную функцию в работе педагога. Относительно этого можно выделить труды автора как С.Я. Ромашина, именно в её трудах раскрывалась фасилитативная функция в коммуникативном взаимодействии личности педагога на класс в целом. Труды С.Я. Ромашинной введены в педагогику и методику обучения иностранным языкам. Что подразумевала автор под термином «фасилитация» и под понятием того, как должна выглядеть фасилитация в учебном процессе? С.Я. Ромашина писала, что «*фасилитировать*» - означает облегчать сам процесс учёбы, будь он групповой или индивидуальный. Так же автор в своих трудах пишет, что основной задачей педагога-фасилитатора является именно стимулирование учащихся, говоря другими словами развитие у учащихся «*осмысленного учения*» [4].

Изучая труды С.Я. Ромашинной следует отметить, что автор часто обращалась к работам американского психолога К. Роджерса, который утверждал, что: «основным недостатком обучения является чрезмерная переоценка роли преподавателя и наоборот крайняя недооценка роли осмысленного учения». К. Роджерс обращался к понятию «*фасилитации*» и рассматривал данный термин как - «подлинную реформу образования». К. Роджерс утверждал, что действительно образование учащихся, которое может привести к осмысленному учению, совершенно невозможно обеспечить только лишь путём совершенствования навыков и умений, педагогов; нельзя также использовать только лишь разработку новых экспериментальных программ. По мнению автора, педагог самостоятельно должен быть включенным в процесс речевого (или эмоционального) взаимодействия с учащимися в процессе обучения [5].

С точки зрения фасилитатора сам процесс овладения любым иностранным языком является сложной и планомерной работой, в которой учитель способен не только грамотно предоставить нужный материал, но и облегчить его освоение для учащихся. Педагога-фасилитатора должен построить иностранный урок в интересном ключе с использованием речевого взаимодействия, которое является очень важным для освоения иностранных языков. Задачей педагога-фасилитатора является внесение определённых корректив в содержание, цели и задачи обучения, а также реализация требований к уровню владения иностранным языком. Всё это должно достигаться с использованием в работе педагога гибкого управления. Педагогу-фасилитатору следует выстроить учебный процесс определённым образом, чтобы учащиеся могли не только по окончании учебного года, но и в процессе самого обучения видеть собственные реальные достижения в овладении иностранным языком. Помощь педагога в данном случае должна быть не директивной, а лишь направляющей, продвигающей.

Личность педагога при общении с учащимися должна проявляться не только в правильном управлении учебной деятельностью, но и в умении помочь учащимся адаптироваться в системе изучения иностранного языка. Важным является то, что весь речевой материал, который используется в процессе иноязычного обучения, мог быть бальным, говоря другими словами, учитель должен применять тот материал, который может быть использован в разных коммуникативных ситуациях. Данный материал должен внедряться в устной форме и сопровождаться повторением учащихся. К речевому материалу можно отнести различные тексты и диалоги, небольшого объема, которые предназначены для запоминания и которые могут легко употребляться учащимися в разговорной речи. Запоминание речевого материала можно облегчить с помощью различных дополнений (например, использованием рисунков, жестов, действий с предметами).

Немаловажную работу по изучению речевого материала, провела автор множества статей о развитии когнитивных способностей учащихся – Ю.И. Апарина. Автор, в своих работах отражает результаты исследования роли классов в процессе изучения такого грамматического явления, как порядок следования прилагательных в сложных атрибутивных группах для развития когнитивных способностей обучаемых. Материалом исследования Ю.И. Апаринной стали протоколы уроков и анкетирование учителей школ и студентов, будущих учителей [3].

Проблемой исследования, которая отражалась в трудах автора, являлось изучение классов и использование речевого материала на уроках иностранного языка в процессе когнитивного развития учащихся. Основной вывод, который был представлен из проведенных и опубликованных материалов эксперимента –

это подтверждение эффективности теории когнитивного развития учащихся и стремление педагогов к активному включению новых фасилитативных методов обучения при изучении английской грамматики [1].

В своей диссертации о педагогических условиях формирования адаптивной речи будущих учителей иностранного языка Ю.И. Апарина затрагивала вопрос адаптивности речи учителя как способа реализации фасилитирующего стиля управления. В данном контексте автор описывала три основных качества речи, которыми должен обладать педагог иностранного языка, а именно: правильность и точность; логичность и действенность; выразительность и частота. Ю.И. Апарина писала, что следует предъявлять особые требования к уровню профессиональной речи педагогов иностранного языка. Целью профессиональной речи педагога является облегчение существующих проблем в процессе преподавания иностранного языка, которые могут быть связаны с психологическими, лингвистическими, дидактическими барьерами в общении с учащимися [2].

Преподавание и обучение являются непрерывным процессом, однако, несмотря на различные изменения в системе образования, роль учителя останется прежней – обучить детей, предоставить возможность самостоятельно мыслить и выражать собственные идеи, мнение относительно поставленной проблемы, ситуации. Реализация данной задачи является более сложной в обучении иностранным языкам. Многим детям сложно достигнуть точки, когда они начинают не просто разговаривать, но мыслить и бегло выражать себя на иностранном языке. Именно поэтому работа по речевому взаимодействию должна проводиться с начальных классов, а сам педагог должен взять на себя роль фасилитатора. Немаловажным фактором при изучении иностранного языка является вовлеченность и высокая мотивация учащихся в процесс обучения. Немаловажным фактором в работе педагога-фасилитатора является достижение того, чтобы все участники образовательного процесса чувствовали себя комфортно, могли активно и смело выражать свои мысли. Роль педагога как фасилитатора, является не столько назидательной, сколько направляющей. Педагог-фасилитатор должен в первую очередь, направлять, помогать учащимся в самостоятельном обучении при освоении иностранного языка. Главным умением педагога-фасилитатора является умение создать хорошую учебную среду, которая отражает жизнь учащихся в обществе, в интеллектуальных и языковых аспектах.

Учитель, который работает на эффективность в достижении результата, на создание комфортной и доверительной атмосферы в классе - является не только организатором процесса обучения, но и организатором группы учащихся. Педагог-фасилитатор может играть следующие роли для облегчения обучения учащихся:

- педагог-фасилитатор должен быть понимающим и обладать высоким уровнем самоконтроля (принятие чувств, всех участников образовательного процесса);

- педагог-фасилитатор должен взаимодействовать с группой учащихся на протяжении всего процесса обучения (отслеживать реакцию, слушать и принимать идеи учащихся);

- педагог-фасилитатор должен поощрять обсуждение в классе, использовать в своей работе чередование вопрос и ответов (это существенно облегчит процесс обучения);

- педагог-фасилитатор должен демонстрировать, объяснять учащимся непонятные термины и фразовые сочетания, используя примеры.

И.М. Петрова в своей работе пишет, что для облегчения процесса обучения иностранным языкам, педагог-фасилитатор, может использовать различные методы, способы и приёмы. Автор выделяет следующие средства и приёмы:

1. Создание уверенности и комфортности для тех учащихся, кто чувствует себя на недостаточно высоком уровне.

В данном случае работа педагога-фасилитатора должна строиться в качестве основной помощи учащимся в поиске ответов на их вопросы.

2. Усиление стремления и мотивации учащихся.

Педагог-фасилитатор в процессе организации иностранного урока должен предъявлять к учащимся требования, которые соответствуют их уровню развития, знаниям иностранного языка, другим личностным особенностям.

3. Развитие положительного эмоционального фона в классе.

В данном случае педагог-фасилитатор является внимательным слушателем, который принимает идеи и мысли учащихся, и направляет их не директивным способом.

4. Развитие коммуникативных умений и навыков.

Педагог-фасилитатор предоставляет учащимся возможность использовать разнообразные средства коммуникации. К таким средствам можно отнести – поиск учащимися собственных ответов, поощрение педагогом активного вербального общения.

Таким образом, фасилитация предполагает, под собой то, что учащиеся начинают любить тот язык, который изучают, и с удовольствием находятся в иноязычной среде (время пребывания в классе). Это становится возможным, если педагог сам любит язык и передаёт свою радость от погружения в иноязычную среду ученикам. Фасилитационное общение позволяет создать позитивные мотивы для дальнейшего обучения языку, что в свою очередь побуждает учащихся к принятию собственной позиции, активной деятельности. В заключении можно сказать, что педагог-фасилитатор – это педагог, который своим присутствием и воздействием облегчает у учащихся, которые осваивают

незнакомый для них язык, проявление их собственной инициативы, самостоятельности, а также содействует процессу психического развития и обеспечивает положительное межличностное взаимодействие.

Литература

1. Апарина Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров / Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сб. науч. трудов межд. науч.-практ. конф. (05-06 апреля 2017 г.; «МГУТУ имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»). – М.: ВАШ.

2. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе / Педагогический дискурс: Новые стратегии подготовки учителей иностранных языков: Материалы межд. конф. – М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. – С. 7-13.

3. Петрова И.М., Апарина Ю.И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. № 5. С. 61-65.

4. Ромашина С.Я. Обоснование уровневого подхода к формированию самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся. // Самостоятельная работа в подготовке учителя начальных классов: современные подходы к организации и управлению: сб. науч. ст. / сост. и ред. Т.И. Зиновьева. – М., Экон-Информ, 2009. – С. 254-259

5. Роджерс К. К вопросу о фасилитации процесса обучения. // Электронный ресурс [www.megalektsii.ru]. URL: <https://megalektsii.ru/s523t10.html>

Иочис С.Ш.

ГБОУ Школа № 1538 до

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lisichka1707@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИОМОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопросы морали, социоморального развития и нравственного воспитания являются злободневными для нашего государства, поскольку общее моральное состояние российского общества ухудшилось и требует поиска путей скорейшего его улучшения. Издавна наш народ отождествлял понятие «мораль» и «воспитание», ибо только о моральном человеке говорили, что он воспитан. Еще древнекитайский мыслитель и философ Конфуций, определяя

становления «благородного человека», подчеркивал, что необходимо соблюдение установленных норм, так как «человек говорит своими поступками, его словам соответствуют его дела. Во всем, что он говорит и делает, руководствуется принципами». Последнее, по Конфуцию - это совокупность моральных обязательств, которые гуманный человек добровольно берет на себя и обязательно выполняет. Среди них - осведомленность, искренность, приветливость, почтительность, справедливость, честность, внимательность, умеренность, заботливость, чувство меры и тому подобное. Становление именно такого нравственного портрета, прежде всего, у молодого поколения, необходимо обеспечивать как можно раньше.

Целью данной статьи является рассмотрение организационно-педагогических условий социоморального развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети, мораль, нравственность, воспитание, развитие.

The issues of morality, socio-moral development and moral education are topical for our state, since the general moral state of Russian society has worsened and requires finding ways to improve it as soon as possible. From time immemorial, our people identified the concepts of “morality” and “upbringing,” for it was said only about a moral person that he was brought up. Even the ancient Chinese thinker and philosopher Confucius, determining the formation of a “noble man”, emphasized that it is necessary to observe the established norms, since “a man speaks with his actions, his words correspond to his actions. In everything that he says and does, he is guided by principles.” The latter, according to Confucius, is a set of moral obligations that a humane person voluntarily takes upon himself and must fulfill. Among them are awareness, sincerity, affability, respectfulness, justice, honesty, attentiveness, moderation, caring, a sense of proportion and the like. The formation of just such a moral portrait, especially among the young generation, must be ensured as early as possible.

The purpose of this article is to study the methodological support of the socio-moral development of preschool children.

Key words: children, morality, morality, education, development.

Дошкольное детство - важный этап в становлении различных сторон личности. Первостепенное значение в личностном росте имеет моральный аспект, который обеспечивается реализацией задач социо-морального воспитания. По мнению Л. Кокуевой, последнее является процессом целенаправленного формирования у детей морального сознания и соответствующего поведения, предусматривающие такую цель: «быть добрым, честным не только публично, поверхностно, а быть насквозь проникнутым своей правдой и совершать ее активно в жизни. Вот на это нужно обращать внимание

в первую очередь при дошкольном развитии детей». Это утверждение еще раз подтверждает, что социо-моральноеразвитие не может осуществляться отдельно от общей канвы воспитательного процесса. Сейчас социо-моральное воспитание рассматривается во всех документах, регулирующих дошкольное образование, как одно из основополагающих в развитии и становлении личности ребенка дошкольного возраста.

Социо-моральное воспитание - сложный и многоаспектный процесс, требующий глубокого научного переосмысления относительно закономерностей и механизмов его практической реализации. Социо-моральное воспитание определяется как одна из важнейших сторон в осуществлении общего развития ребенка. Традиционно моральное развитие дошкольников осуществляется через ознакомление с нравственными нормами и правилами и приучением к бесспорному их выполнению. Удовлетворение современных требований по становлению личности не может быть реализовано только таким способом, поскольку акценты ставятся на формировании осознанности значение морали, ее принятие во внутренний план и соответствующее появление в словах, действиях и поведении через развитие нравственного самосознания. Именно поэтому и возникла необходимость по-другому подойти к социо-моральному развитию детей дошкольного возраста, рассмотрев его базовые основы, и на этом основании разработать методический инструментарий по его обеспечению и психолого-педагогическому сопровождению.

На развитие личности ребенка дошкольного возраста влияют [1, с. 307]:

- взрослые (прежде всего, родители и воспитатели дошкольного учебного заведения). Основным путем воздействия является организация усвоения детьми моральных норм, создание нравственных ситуаций, приучают к выполнению правил поведения, способствуют выработке привычек поведения, положительного эмоционального отношения к этим нормам и формированию внутренней позиции дошкольника;

- сверстники. Основные пути воздействия:

- 1) создание необходимости применения на практике норм поведения, которые усваиваются в отношении других людей, развитие потребности приспособлять эти нормы и правила в различных конкретных ситуациях (потребность в общении со сверстниками необходимость применять правила поведения);

- 2) формирование общего мнения в организации сверстников. Детские игры и взаимоотношения в группе сверстников способствуют возникновению размышлений об их нравственности. Дети думают о действиях в совместной деятельности сначала с их последствиями, а не по намерениям. Это способствует их нравственному развитию и обогащает нравственный опыт [2, с. 74].

Утверждение приоритета социально-нравственного развития детей как одна из стратегических целей реформирования современного дошкольного образования, предполагает постановку новых воспитательных задач. С первых лет жизни следует формировать у детей способность ориентироваться в реальных социальных условиях, проявлять уважение и гуманное отношение к другим людям, достоинство и справедливость, совершать поступки и отвечать за последствия. Ведущим фактором решения этих задач является педагогическое воздействие - совокупность педагогических условий, воспитательных средств, методов и приемов, ориентированных на ценности и интересы ребенка, которые способствуют развитию его личности. Поиск эффективных способов педагогического воздействия, которые обеспечивают реализацию новых образовательных целей и задач социально-морального развития дошкольников, является актуальной педагогической проблемой.

К объективным социально-психологическим условиям воспитательной ситуации относятся определенные предметно-деятельностные обстоятельства и межличностные отношения ребенка, которые разворачиваются вокруг деятельности и вызывают определенное противоречие, столкновение общественных и личных интересов.

Только наличия объективных социально-психологических условий недостаточно для решения поставленных задач, поскольку ребенок может оставаться в стороне, не проявлять достаточной нравственной активности. Включение ребенка в эти условия, мобилизацию его внутренней активности обеспечивают специальные действия педагога. Следует учитывать, что в воспитательной ситуации внешние по отношению к нему обстоятельства тоже могут влиять на поступки детей и их мотивационные аспекты - способствовать или препятствовать их осуществлению. Во втором случае ребенок или сдерживает действия, или меняет нравственные мотивы на другие, активизированные под влиянием внешних обстоятельств. Поэтому педагог должен учитывать характер и интенсивность их действия. Общаясь с ребенком, он соответствующим образом направляет его поведение и эмоциональные переживания на утверждение нравственной нормы как способа разрешения противоречия. От воспитателя зависит сила и характер эмоциональных проявлений, с которыми связано действие внутренних механизмов регуляции поведения: «... только эмоционально пережитое знания о моральной норме может побудить ребенка к соответствующему поступку. Иначе он его не совершит, а если такое и произойдет, то под действием поощрительных или карательных санкций взрослого».

По характеру возникновения социально-психологических условий воспитательные ситуации могут быть запланированными, созданными специально для решения конкретных воспитательных задач, и

незапланированными, появившимися спонтанно, в которых взрослый в воспитательных целях включается сам и привлекает ребенка. В обоих случаях благодаря педагогическому стимулированию он:

- проявляет активность;
- открывает для себя определенный способ решения проблемы;
- делает выводы о его ценности.

Педагог должен тщательно отбирать варианты поведения ребенка, которые будет предлагать ему в воспитательной ситуации.

Они должны соответствовать моральным требованиям, чтобы принимая любой из них, ребенок осуществлял только положительный поступок. Иначе говоря, ни один из возможных способов действий не должен быть аморальным. Любое решение ребенка следует принимать как окончательное. Если он так и не решился выбрать поступок, взрослый сам делает то, что предлагал ребенку, демонстрируя пример нравственного поступка.

Учитывая ситуативную изменчивость и неустойчивость нравственного поведения детей, целесообразно создавать подобные воспитательные ситуации в процессе различных видов деятельности и предусмотреть многократное осуществление ребенком аналогичных поступков на основе одного и того же правила поведения во время различной деятельности, например, «когда ты работаешь, играешь, рисуешь т.д., помогай всем, кому необходима помощь». Воспитатель должен постоянно анализировать внешние обстоятельства поступков и проявлять внутренние их побуждения и мотивы (например, с помощью доверительного беседы один на один с ребенком). В зависимости от полученной информации определяется содержание работы, которую следует проводить с ребенком в дальнейшем:

- включать его в более сложные по содержанию воспитательные ситуации;
- вернуться к предыдущим этапам.

Развитие мотивов поведения и формирования самосознания ребенка в дошкольном возрасте происходит в результате изменений в мотивах поведения, которые касаются [2, с. 91]:

- изменения их содержания, появления новых мотивов (познавательных, соревновательных и др.);
- соподчинения, иерархии мотивов - новообразований.

В младшем дошкольном возрасте ребенок действует под влиянием ситуативных чувств и желаний, а в старшем - поступки становятся более осознанными (ребенок уже может их объяснить). Для периода дошкольного детства характерны такие виды мотивов:

- «быть как взрослый» - этот мотив отражает интерес детей к жизнедеятельности взрослых (всего воспроизводится в сюжетно-ролевых играх и отражает моральные отношения);

- игровые мотивы (к процессу игры) ребенок все превращает в игру;
- мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с взрослыми и другими детьми;

- мотивы самолюбия, самоутверждения (появляются после кризиса трех лет).

Они проявляются как:

- стремление выполнять только главные роли в различных видах игровой деятельности;

- присвоение для себя лично положительных моральных качеств;

- социо-моральные мотивы, выражающие отношение к другим и связаны они с желанием принести пользу окружающим.

Социо-моральное развитие личности зависит и от развития свободы. Роль взрослого в развитии воли и целеустремленности дошкольников [1, с. 57]:

- помочь ребенку понять и выполнить поставленную задачу, разделив ее на ряд последовательных этапов;

- поэтапно давать указания, напоминая о способах достижения цели;

- оценивать самостоятельные стремления и желания ребенка ставить цели и стимулировать получение результата;

- способствовать возникновению самокоррекции.

Социо-моральное развитие ребенка дошкольного возраста прослеживаются в речи ребенка. Ее развитие происходит в результате взаимодействия при общении между взрослым и дошкольником. Общение, прежде всего, предполагает наличие у тех, кто общается, потребности и способности понять другого, сочувствовать, сопереживать, а это вызывает необходимость скоординировать свои действия. Усвоения морального словаря в дошкольном возрасте связано с освоением различных функций языка. Через речь дети овладевают нравственными понятиями, у них возникают моральные эмоции и чувства, которые влияют на формирование личностных свойств, которые отражаются во взаимоотношениях с окружающими. Развитие словаря помогает ребенку понять и воспринять все, что происходит вокруг и одновременно формирует его этические (моральные) представления. То есть, функция речевой деятельности имеет два аспекта:

- во-первых, обогащение лексического запаса понятиями, которые номинируют мораль;

- во-вторых, использование слов как регуляторов моральных (или наоборот) действий или поступков как извещателей в предоставлении оценки.

Рост регулирующей роли слова в выполнении действий связано с взрослением дошкольника.

Следовательно, осуществление социо-морального развития личности основывается на учете его возрастных возможностей и особенностях морального развития. Соответственно, социо-моральное развитие личности дошкольника определяется по следующим параметрам:

- знания о моральных нормах;
- осознание нравственных норм;
- эмоциональное отношение к правилам поведения;
- проявления навыков нравственного поведения.

Для детей младшего дошкольного возраста приоритетным является развитие эмоциональной сферы, среднего дошкольного возраста - эмоционально-коммуникативной, старшего дошкольного возраста - личностно-волевой, что необходимо учитывать в социо-моральном развитии.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что воспитательные ситуации, направленные на решение задач социально-нравственного развития детей, необходимо систематически включать в ход учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении. Они должны органично интегрироваться в содержание и ход различных форм организации жизнедеятельности детей (занятий, игры, предметно-практической деятельности), не сбавляя их развивающей, познавательной и учебной ценности.

Итак, основными концептуальными положениями социо-морального развития являются:

- развивать эмоции и нравственные чувства ребенка (от переживания к высшим чувствам) как базовую основу социо-морального развития;
- формировать положительное отношение к фактам соблюдения моральных норм и негативное отношение к фактам их нарушения, с ними дети ежедневно встречаются и которые имеют место в их межличностном общении;
- культивировать становления у дошкольника положительного портрета собственного «Я» с присущими ему нравственными качествами, чтобы у ребенка производились осознанность и моральная ответственность (с последующим саморегулированием поведения) за свои действия и поступки, способность оценивать наличие и развитость у себя таких положительных качеств;
- формировать убеждение, что в случае, когда ребенок осуществляет поступок, который противоречит его положительным качествам (так как не соответствует моральным требованиям), то он из статуса «добра» попадает в противоположный статус; поддерживать моральный выбор детей.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. - Москва: Директ-Медиа Паблишинг, 2017. - 613 с.
2. Дошкольная педагогика: Учебник. (Ассуулова С.В., Айдашева, И.Н., Пичугена, Н.Айзахова). М.: Феникс, 2014. - 384с.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Психология дошкольников. Хрестоматия. М.: Академия, 2015. - 236 с.
4. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата. Серия: бакалавр / под ред. Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. - М.: Юрайт, 2016. - 394 с.

Исса В.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

exotica_ua@mail.ru

СОЗДАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Умение слушать является одним из самых важных в изучении языка. Восприятие звука — это не просто возможность слушать речь. Это способность понимать значение услышанных слов. Когда ребенок слушает историю, хорошие навыки слушания помогают ему понять историю, запомнить ее, обсудить и рассказать ее своими словами. Важно развить этот навык как можно скорее, так как хорошие слушатели становятся хорошими рассказчиками. Основы должны быть заложены с раннего возраста.

Ключевые слова: иноязычная среда, аудирование, аудитивные навыки, дети дошкольного возраста

The ability to "listen" is one of the most important in learning a language. Why? Sound perception is not just an opportunity to hear speech. This is the ability to understand the meaning of the words heard. When a child listens to a story, good listening skills help him understand the story, remember it, discuss and tell it in his own words. It is important to develop this skill as early as possible, as good listeners become good storytellers. The foundations must be laid from a very young age.

Keywords: foreign language environment, listening, listening skills, preschool children.

Сформированность аудитивных навыков у детей дошкольного возраста можно смело назвать одним из важнейших факторов речевого развития, поскольку от способности воспринимать сказанное на слух и понимать смысл высказываний напрямую зависит адекватность реакции и правильное

выстраивание коммуникации. Аудирование, или «слушание», таким образом, является видом речевой деятельности, обуславливающим коммуникативную компетентность личности. Роль аудирования при обучении иностранному языку особенно важна, так как в процессе иноязычной коммуникации ребенку необходимо не только воспринимать речь собеседника на слух, но и преодолевать различные фонетические, лексические, семантические, грамматические и культурные барьеры. Именно поэтому аудирование имеет непосредственную связь и влияние на развитие других видов речевой деятельности: говорение, письмо, чтение.

В то же время дошкольный возраст – это период, когда аудитивные навыки можно сформировать только в деятельности и только при условии создания развивающей среды. Невозможно представить, что ребенку 3 – 7-летнего возраста начнут читать лекции на тему сформированности аудитивных навыков. Создавая специальные ситуации общения, совместной игры, совместного творчества, педагог и учит малышей слушать других, слышать и понимать смысл их слов, понимать, как правильно общаться. Следовательно, в дошкольном возрасте актуализируется необходимость создания языковой среды.

В широком понимании термин «языковая среда» представляет собой «исторически сформировавшуюся ассоциацию людей, основанных на общем языке и культуре и живущих в них». Среда - это окружение, в которой происходит изучение языка. В действительности, в английском языке термин «foreign language environment» употребляется более редко, чем более точный «language immersion». Под обозначением образовательной среды в обучении английскому языку, мы понимаем систему условий, создаваемую для достижения определенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Итак, образовательная среда представляет собой совокупность социальных, психологических, а также пространственно-предметных факторов, которые включают в себя и межличностные отношения, и, будучи взаимосвязанными, влияют, дополняют и обогащают образовательный процесс.

Ввиду отсутствия реального иноязычного окружения или среды, дошкольники, изучающие иностранный язык, не имеют возможности постоянно слышать иностранную речь, а используют ее в основном только на занятиях с педагогом. Поэтому существует необходимость создать так называемую искусственную среду, приближенную к естественной. И, например, используя в процессе обучения английский язык, создается иноязычное пространство. По мнению большинства педагогов, таких как О.С.Газман, М.В.Кларин, И.Д.Фрумин, В.А.Ясвин, Ш.А.Амонашвили, речевые механизмы у детей дошкольного возраста, будучи более гибкими, смогут естественным образом «запуститься» в специально созданной иноязычной среде.

Такая среда должна обладать характеристикой интерактивности, возможностью увидеть, потрогать, ощутить предметы другой культуры, поговорить с героями-игрушками из другой страны, которые не владеют тем языком, носителем которого является обучаемый ребенок, что будет являться стимулом к познанию нового языка и желанию использовать его для общения с «новыми друзьями». Такое общение будет являться значимым для обучающегося иностранному языку. Следовательно, начиная с окружающей обстановки (рисунки, плакаты с героями английских сказок, мультипликационных фильмов и изображениями героев стран изучаемого языка), заканчивая игрушками и всевозможными атрибутами для вовлечения ребенка в мир «иноязыка и культуры», все это будет так же ведущими факторами вовлечения и стимуляции овладения иностранным языком.

Особая атмосфера доброжелательности и позитивного настроения, может быть создана приходом различных героев в гости на занятие. При этом возможно моделировать различные ситуации, в зависимости от цели и темы занятия с детьми. Например, герой чем-то расстроен и плачет, помимо чувств сопереживания с героем, который так долго к нам добирался, мы узнаем и воспроизводим различные эмоции, мы его веселим песней, чтоб он не грустил.

Создание иноязычной среды «погружает» ребенка в ситуацию общения на иностранном языке с педагогом, со сверстниками, а также «взаимодействия» с игрушками и прочими атрибутами совместной игровой деятельности. Барьеры, о которых упоминалось в начале статьи (фонетические, лексические, семантические, грамматические и культурные) нивелируются, либо их ограничивающее влияние снижается, так как дошкольник, проживая в специально созданной иноязычной среде игровую ситуацию, действует в рамках принятой роли. Это способствует формированию таких аудитивных навыков, как способность воспринимать смысл высказывания, воспринимать звуко-произносительную сторону речи собеседника, понимать интонацию, грамматическую структуру речи и т.д.

Таким образом, исходя из целей обучения детей иностранному языку, необходимо учитывать, что языковая среда должна иметь, прежде всего, развивающий характер. Все методические приёмы, средства обучения, наглядный и раздаточный материал, используемые пособия и оборудование должны создавать и поддерживать развивающий и обучающий характер иноязычной среды. Среда изучения английского языка в группе – это маленькое зарубежье, преподавателю нужно постараться передать дух страны изучаемого языка.

Литература

1. 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
2. Савенков А.И., Цаплина О.В., Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования / Савенков А.И., Цаплина О.В., Полковникова Н.Б., Смирнова П.В., Муродходжаева Н.С., Савенкова Т.Д. / Под научной ред. О.В. Цаплиной. / Санкт-Петербург, 2019.
3. Савенков А.И., Цаплина О.В., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования//Методист. -2017. -№9. -С. 61-66.
4. Сазонова И. Н., Коненко Е. А. Зачем изучать английский язык с дошкольниками? // Молодой ученый. — 2016. — №13. — С. 846-849.
5. Солдатенко К. Диагностика коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в процессе раннего иноязычного образования // Науч. стат. Дошкольное воспитание. – 2015. - № 7.
6. Хвойнова В. В. Развитие познавательного интереса при обучении английскому языку в дошкольном учреждении // Аспирант и соискатель - 2018. - № 1. - С. 36-38.

Киселева М.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТРАКТОВКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



В статье рассматриваются сущностные характеристики феномена межкультурной коммуникации. Автор анализирует основные современные исследования проблемы и затрагивает вопрос организации межкультурной коммуникации в образовательной среде.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, автономия и уникальность культуры, самоидентификация личности, образовательная среда.

The article discusses the essential characteristics of the phenomenon of intercultural communication. The author analyzes the main modern studies of the problem and addresses the issue of organizing intercultural communication in the educational environment.

Keywords: intercultural communication, autonomy and uniqueness of culture, self-identification of a person, educational environment.

Межкультурная коммуникация, являясь сложным и многоаспектным процессом интегративного взаимодействия субъектов, имеющих принадлежность к различным культурным основаниям (национальным традиционным, личностным, основанным на мировоззренческих убеждениях и пр.) [2], привлекает на сегодняшний день внимание представителей различных наук, среди которых психолого-педагогическое направление «видит» в ней разработку концепций формирования дидактико-методологических основ воспитательно-образовательного процесса [1].

Трансформация практической значимости общения в образовательном процессе как взаимодействия, начиная от диалога культур, акцентирующего внимание на таких важных концептах как «связывать», «взаимодействовать», «общаться» приобретает сегодня более масштабное видение межкультурного общения как межкультурной коммуникации, в основе которой необходимо рассматривать еще один важный элемент – «обмениваться», «делать общим». Это позволяет понимать межкультурную коммуникацию как процесс не только внутреннего принятия личностью культурной уникальности и культурной самодостаточности другого человека, но воспринимать эту уникальность как определенный опыт для собственного саморазвития, чтобы иметь возможность осознать, ощутить, пережить иное понимание действительности как личностно обогащающее.

Введение понятий «коммуникация», «межкультурная коммуникация» в понятийный аппарат гуманитарного знания связано с именами Л.С.Выготского, А. А. Леонтьева, обосновавшими этимологический аспект данных понятий через процесс обмена мыслями, эмоциями, информационным контентом пониманием происходящего на субъективном уровне. Готовность субъекта к восприятию на основе признания самостоятельности иной культуры и иного понимания происходящего человеком говорит о сформированном уровне межкультурной толерантности в рамках коммуникационного взаимодействия. Если же личность в процессе восприятия отождествляет получаемую информацию с готовностью принять ее как часть расширения собственного опыта и обладает способностью

поделиться своим культурным потенциалом, то это говорит о высоком уровне сформированности межкультурной толерантности в рамках межкультурной коммуникации, отражая таким образом основные концепты «обменяться», «сделать общим».

Актуальность проблемы изучения межкультурной коммуникации чрезвычайно высока, о чем свидетельствует не только увеличение научных и научно-практических конференций по данной тематике, но и объективные показатели количества публикаций, в которых исследуются компоненты, сущностные характеристики, особенности организации и прочие стороны понятия. В частности, только в электронной библиотеке e-library прослеживается следующая динамика публикаций по проблеме межкультурной коммуникации. Так, за период с 2009 по 2013 годы в библиотеке было размещено 4758 источников, за период с 2014 по 2018 годы количество источников возросло до 12417, а за один только 2019 год по проблеме межкультурной коммуникации был размещен в библиотеке уже 2201 источник. Анализ источников за 2019 год показал, что основной вектор научного интереса направлен на изучение проблемы межкультурной коммуникации средствами педагогического знания (39%), а также с позиций политологии (30%). Меньшее количество источников (22%) было посвящено лингвистическому осмыслению данного понятия, и лишь 9% современных источников, размещенных в электронной библиотеке e-library посвящены именно психологическому анализу сущности и структуры межкультурной коммуникации.

Тем не менее, психологический аспект межкультурной коммуникации характеризуется сегодня эскалационной значимостью, опосредованной поликультуризацией общества. Так, например, современный этап развития системы образования имеет соответствующие особенности. Эти особенности проявляются в формировании специфической образовательной среды, одной из важнейших характеристик которой является поликультурность. На ее основе достигается осознание личностью национальной культурной идентичности и национального самосознания. В этой связи особая роль в формировании поликультурной образовательной среды на основе межкультурной коммуникации принадлежит образовательным учреждениям [3].

Формирование личности с высоким национальным самосознанием и мотивацией, направленной на сохранение уникальности культуры – основная задача образования и актуальная проблема, требующая своевременного решения. Данная задача современного образования является следствием понимания сущности феномена межкультурной коммуникации, заключающейся в том, что в самом процессе [межкультурной коммуникации] личностью одновременно решаются две основные проблемы: проблема сохранения

собственной культурной идентичности и проблема включения в иную культуру на основе принятия ее автономности и уникальности.

В связи со сменой образовательной парадигмы, отошедшей от статуса «заниевой» и акцентирующий современный взгляд образования на актуализации личности в условиях межкультурного коммуникативного опыта, встает проблема взаимодействия, взаимосвязи и взаимодополнения воспитательно-образовательного и творческого процессов в образовательной среде учреждений.

Разработка новых образовательных моделей, проектирование педагогических технологий в спектре формирования путей повышения эффективности межкультурной коммуникации говорят об актуальности проблемы как проблемы педагогического плана.

Литература

1. Капрова, Ю. С. Межкультурная коммуникация в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Ю. С. Капрова. – 2017. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-mezhkulturnaya-kommunikaciya-v-obrazovatelnom-processe-2284092.html>
2. Корнеева, А. В. Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного взаимодействия / А. В. Корнеева // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 4. – С. 78-86.
3. Купцова, И. А. Развитие образовательных практик в сфере межкультурных коммуникаций / И. А. Купцова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016. № 3(58). – С. 66-72.
4. 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
5. Савенков А.И., Цаплина О.В., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования//Методист. -2017. -№9. -С. 61-66.
6. Савенков А.И., Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: монография/науч. ред. А.И. Савенков. М., 2016. 206 с.

Козлова Н.И.

студент ИППО ГАОУ МГПУ

nataliefishel169@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ

В статье раскрывают вопросы индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников литературному чтению, обозначаются недостатки традиционных подходов индивидуализации, даются указания, направленные на повышение эффективности данных процессов.

Ключевые слова: уроки литературного чтения, индивидуализация и дифференциация обучения младших школьников.

Анализ педагогической практики обнаруживает, что в процессе обучения по программе общего начального образования не все учащиеся способны успешно усвоить учебный материал, приобрести знания и овладеть необходимыми навыками. Это связано с тем, что каждый ребенок обладает своими индивидуальными свойствами внимания, памяти, мышления.

Известный отечественный педагог П.Ф. Каптерев настаивал на том, что один из недостатков современных ему школ состоит в однообразии их строя, нежелании учета различных душевных способностей детей, отсутствие должной гибкости. Всех детей школа равняет, приводит к одному знаменателю, всех «запрягает в один хомут». Понятно, писал он, что различные таланты должны задыхаться в такой однообразной школе, мертвоветь и чахнуть от недостатка разноуровневых упражнений. Несоответствующие способностям занятия поселяют лишь отвращение к ним, которое нередко не проходит во всю остальную жизнь. Актуально эти слова звучат и в наше время [6].

Наибольшим злом П.Ф. Каптереву казалось смешанное построение учебных классов, в которых присутствуют обучающиеся различных уровней с разными типами умственных способностей. Подмечалось при этом, что неуспевающие - не обязательно не способные. Чаще всего это дети с одаренностью одностороннего характера, для которых обязательная для всех программа есть носитель нравственных и умственных мук.

И именно для того, чтобы достичь успешного результата при обучении, необходимо раскрыть способности каждого ученика в учебном процессе, используя индивидуальный подход.

Что такое индивидуальный подход? Индивидуальный подход - это подход, направленный на изучение и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка при использовании определенных методов и форм обучения для обеспечения полного и прочного усвоения знаний, формирования умений.

Для осуществления индивидуального подхода необходимо дифференцировать обучающихся на типогруппы. Чаще всего используется простая дифференциация на:

- хорошо,
- средне,
- слабоуспевающие типогруппы.

Однако такое деление не учитывает причины затруднений детей в обучении.

К психологическим особенностям учащихся, которые следует учителю учитывать при индивидуализации и дифференциации обучения относятся:

- особенности внимания, памяти, мышления;
- накопленный социальный опыт,
- установки и познавательные интересы.

Наряду с психологическими особенностями детей, влияющими на процесс обучения, следует также учитывать состояние их здоровья, задержки в развитии.

Какой же должна быть современная школа с точки зрения индивидуального подхода в обучении? В отечественной педагогике наметились два пути:

- 1) индивидуализация содержания образования, индивидуализация учебных планов,
- 2) дифференциация процесса обучения.

Дифференциацию можно рассматривать как одну из форм индивидуализации процесса обучения, когда учебный материал по степени трудности предлагается разным группам учащихся.

Другой отечественный педагог В.П. Вахтеров определил школу будущего следующим образом: школе следует быть приспособленной ко всем индивидуальным возможностям школьников. Для этого необходимо разделить их по их способностям и наклонностям, разработать и реализовать при их обучении соответствующие методы и способы обучения. Как говорил К. Д. Ушинский, чтобы воспитать человека во всех его отношениях, нужно знать его всех отношениях. Это подразумевает, что учитель должен, опираясь на данные психологической науки, выявлять особенности психического развития каждого ребенка в классе, отрабатывать эффективные способы обучения, или технологии [2, С. 5-6].

Учебная деятельность обучающихся может существенно различаться при изучении одного и того же учебного материала. В этом случае осуществляется подбор дифференцированных заданий, которые должны быть адаптированы в соответствии с возможностями младших школьников [1].

Особо значимо вопрос индивидуализации и дифференциации стоит в обучении младших школьников литературному чтению. Основная проблема

здесь состоит в том, что дети мало читают [5, С. 15]. Перед начальной школой стоит задача сформировать ученика как сознательного читателя, владеющего навыками чтения и проявляющего интерес к чтению. Он должен обладать читательским кругозором и уметь самостоятельно работать с книгой.

Индивидуальный подход при этом должен быть направлен на создание для каждого ученика благоприятных условий обучения с учетом особенности каждого обучающегося:

- его характера,
- уровня сформированности знаний и умений,
- мотивации,
- уровня развития эмоционально-волевой сферы,
- особенностей памяти, познавательных процессов,
- скорости мыслительных процессов,
- статусе в классе и пр.

На основании сказанного можно определить рекомендации к организации индивидуального подхода к учащимся на уроке чтения:

1. Если ребенок подвижный и возбудимый, то он значительно быстрее устает при выполнении однообразной работы. Поэтому необходимо во время занятий постоянно переключать ребёнка на новый вид деятельности.

2. Если у ребенка возникли некоторые трудности при выполнении отдельных учебных заданий или при решении задач, то не стоит сразу оказывать ему помощь или подсказывать. Необходимо дать время для включения ребенка в мыслительный процесс. Далее можно совместно обсудить проблему и выбрать оптимальный путь ее решения.

3. Дети с нарушением речевого развития не сразу понимают даже самое простое объяснение. Поэтому необходимо несколько раз повторить задание и предложить ребенку проговорить его. Трудности возникают и при понимании значений слов. Причиной этому является ограниченность предметного плана, который выражает то или иное слово [3, С. 32-33].

4. Чтение предполагает несколько действий, которые выполняются в определенной последовательности. Ребенок должен знать не только состав этих действий, но и последовательность их выполнения. В самом начале необходимо тщательно отрабатывать каждое действие в отдельности с последующим их объяснением. Индивидуализация предполагает переход к следующему действию после усвоения предыдущих действий.

При усвоении необходимых умений и навыков чтения основная масса учащихся научится бегло читать, понимать идейную направленность произведения. Наиболее способные учащиеся проявят способность строить модели поведения, переносить опыт героев произведения в свой личный опыт, выстраивать картину мира в своем сознании.

В целом можно заключить, что использование традиционного дифференцирования учащихся по группам по успеваемости является неоправданным с точки зрения эффективности обучения. Предпочтительным является использование индивидуального подхода, который подразумевает отдельный подход к каждому ученику с целью повышения качества обучения. По сути дела, это еще раз поднимает вопрос о построении разноуровневого обучения младших школьников литературному чтению [4, С. 3].

Литература

1. Калинин А.В. Информационная структура управления процессом усвоения знаний // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов («Дни науки МГПУ-2015») / Ответственные редакторы Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. - Москва, 2015. – С.112-117
2. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология». Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4–7.
3. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника. Начальная школа. 2013. № 1. С. 30-33.
4. Леонович Е.Н., Ершова Т.А. Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения. Среднее профессиональное образование. 2018. № 6. С. 3–6.
5. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают? Учитель. 2009. № 5. С. 15-16.
6. Савенков А.И. Одаренные дети в массовой школе. Физика. Первое сентября. 2003. № 29. С. 30.

Ткачук О.А.

*соискатель Департамента педагогики,
ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ США В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются исследования американских ученых-педагогов, посвященные формированию педагогической этики студентов, принадлежащим к разным культурам и национальностям, предлагаемые ими варианты курсов по обучению этике в поликультурной среде, а также научно-

обоснованные методы, способствующие решению проблемы нравственного воспитания в поликультурной среде образовательной организации.

Ключевые слова: поликультурализм, этика, нравственное воспитание, различные расы, нравственные ценности, этические проблемы, этническая принадлежность, культурные особенности, отечественные и иностранные студенты

Annotation. The article examines the research of American scientists and teachers devoted to the formation of pedagogical ethics of students belonging to different cultures and nationalities, their proposed options for courses on teaching ethics in a multicultural environment, as well as scientifically based methods that contribute to solving the problem of moral education in a multicultural environment of an educational organization.

Keywords: multiculturalism, ethics, moral education, different races, moral values, ethical challenges, ethnicity, cultural complexities, domestic and international students

Проблема нравственного воспитания, обучения этики в поликультурной среде образовательных организаций рассматривалась различными учеными многих стран. Так, например, ученые Соединенных Штатов Америки, Джудит Колб, Хонг Лин, Делуза Фриске большое внимание уделяют решению вопроса, связанного с преподаванием этики в поликультурной группе, где целью обучения является подготовка студентов для принятия этических решений в поликультурной среде [3]. Авторы отмечают, что социальные ценности различаются в разных обществах и, что, следовательно, этика, основанная на этих ценностях, также отличается в зависимости от принадлежности к той или иной культуре. Для примера сравнивались действия и мотивы двух групп менеджеров: из Индии и из Соединенных Штатов. Менеджер из Индии при приеме работников на какую-либо должность, считал: «я должен нанять людей, которых я знаю или которые принадлежат к моему кругу, потому что я могу им доверять». Американский менеджер, напротив, считал: «я должен нанять человека, который лучше всего подходит для этой работы, независимо от его класса, расы, религии или национального происхождения». В то время как первая форма поведения уместна в Индии, - в США эта практика является незаконной и неэтичной. Действия обеих групп менеджеров зависели от культуры и по этой причине не подлежали критике.

В качестве еще одного примера авторы приводят данные социологического опроса выпускников американского колледжа; три четверти из них сообщили, что они считают, что понятия добра и зла зависят от различий в индивидуальных особенностях и от культурной принадлежности [3]. Только около одной четверти сообщили, что они считают, что каждый должен быть

оценен по определенным и единым стандартам, - правильно это или неправильно.

Другие опросы студентов, проведенные еще в трех Штатах, показали, что культура конкретного региона является значимой переменной в формировании моральных ценностей студентов [3]. Некоторые другие исследования обнаружили, что студенты, обучающиеся в сфере менеджмента (из США, Китая, Египта, Финляндии, Кореи и России) заранее договаривались о том, что будут представлять собой их этические нормы в ходе ведения бизнеса, а участники из других культур имели значительные различия в понимании толерантности и этичности поведения. Например, студенты американских и китайских ВУЗов, имеют различное отношение к взяточничеству. При этом важно помнить, что даже если учащиеся в классе имеют в своем составе только студентов из США, то велика вероятность, что они все равно будут работать в поликультурной среде. Осознание культурных проблем будет полезно в любом случае, делают вывод американские исследователи, а специальная подготовка поможет руководителям компаний облегчить процесс принятия решений при наличии различных конфликтов и недоразумений на почве разных культурных традиций.

Для решения и предупреждения подобных конфликтов авторами-разработчиками (Джудит Колб, Хонг Лин, Делуза Фриске) предлагаются несколько курсов по обучению этике в поликультурной среде [3].

I курс. Это обучающий курс, основной задачей которого является стимуляция диалога по профессиональной этике поведения на рабочем месте, и поощрение критического мышления об этических проблемах, с которыми люди часто сталкиваются в ходе своей работы. В ходе этого курса преподаватель дает примеры распространенных типов этических ситуаций, возникающих в учебном процессе, а поскольку студенты, в большинстве случаев, специалисты среднего звена, они способны добавить и несколько собственных примеров. Затем студенты работают в небольших группах, чтобы обсудить этические вопросы и варианты поведения, используя образец, предоставленный преподавателем. Учитывая высокий процент иностранных студентов, присутствующих в классе, некоторые культурные аспекты изучаются прямо в ходе этих обсуждений. Чем больше студенты воспринимают культурные ценности, отличающиеся от их собственных, тем больше они осознают трудности своей работы в поликультурной среде.

Реализация, систематическое проведение данного курса показало хорошие результаты, - на основе наблюдений преподавателей и студентов, такой подход стимулировал дискуссии по этическим проблемам и в других областях образовательной деятельности. Кроме того, анонимный опрос показал, что студенты ценят такие дискуссии по этике и анализируют свои действия, считая,

что это поможет им при работе с людьми, принадлежащими как к одной культуре, так и к разным.

II курс. Второй курс посвящен теме «Этика на рабочем месте», в рамках которой рассматриваются темы и вопросы, актуальные для работников образования, проведения научных исследований и практики. Студенты обсуждали вопросы, в которых их мнения существенно различались в зависимости от родной культуры студента. Например, студенты открыто обсуждали вопрос взяток и подкупов, в поисках ответа на вопрос, - как можно отстаивая свои собственные убеждения, уважать в то же время ценности других культур? Также были рассмотрены отдельные, организационные и культурные факторы, которые оказывают давление в этических ситуациях.

В следующем списке предложены примеры актуальных тем, которые могут помочь начать работу (задания для обсуждения в классе):

- добросовестное использование интернет-ресурсов,
- допустимость плагиата в своей работе,
- этические нормы в научно-исследовательской деятельности,
- этические вопросы в бизнесе,
- использование профессиональных и корпоративных кодексов на рабочем месте,
- этика соответствия инструкциям в организации,
- актуальные этические вопросы, стоящие перед компаниями.

Помимо этих вопросов авторы-исследователи предложили обсудить следующие вопросы: нарушение авторских прав; конфиденциальность информации, полученной от сотрудников в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей; нарушение профессиональной этики; фальсификация; честность; поддержание уважительного отношения в учебных ситуациях [3].

Второй курс был запланирован после того, как авторы ознакомились с литературой по этике. При определении задач курсов, разработчики руководствовались прежде всего пониманием того, как можно достичь наилучшего результата в своей работе по этике. Используя опрос студентов, удалось повысить осведомленность об этических проблемах, возникающих в ходе их работы, стимулировать диалоги по этим вопросам, поощрить критическое мышление и развить чувствительность к межкультурной точке зрения.

Таким образом, в своей работе авторы использовали «гибридный» подход, объединяющий оба – и культурный релятивизм (относительный подход, учитывающий культурные особенности) и универсальные понятия об этических элементах. Конечная цель обучения - помочь студентам в их трудностях при решении этических дилемм на рабочем месте.

Другие американские исследователи Д. Маккучик, И. Пресли в своих работах предложили конкретные идеи по повышению успеваемости студентов поликультурных групп через модель развивающего обучения [2]. Среди них можно отметить следующие конкретные научно-обоснованные методы:

1. Поддерживать личную связь с каждым студентом.
2. Заявлять о своих высоких ожиданиях к каждому студенту, и заверять их в том, что они могут удовлетворить эти ожидания.
3. Объяснить учащимся, что использование диалектов, отражающих культуру, не является правильным или неправильным. Но объяснить студентам, что стандартный американский английский может быть необходимым для достижения успеха в этой стране.
4. Работать в составе небольших групп, включающих студентов из разных культур.
5. Создавать зоны для безопасного обсуждения расовых проблем в каждом классе.

Принципы, лежащие в основе этих конкретных стратегий, используются американскими педагогами для преодоления разрыва в успеваемости между афроамериканскими учащимися и белыми учащимися. Являясь универсальными, эти принципы также могут быть использованы для устранения разрыва в любой сфере деятельности (производительности), потому что они ориентированы на ученика, а не учебное заведение [2].

Американские ученые, - П. Брух, Дж. Хигби, и Д.Б. Лунделл, а также доктор Джеймс Банкс, ведущий ученый в области поликультурного образования, также сосредоточены на обсуждении роли поликультурализма в развитии школьного образования [2]. В своей работе “Поликультурное Наследие в XIX веке”, авторы излагают проблему несоответствия между тем, что пишется учеными, и что на самом деле происходит в школах. «Большой разрыв между развитием теории и практики является наиболее сложной проблемой, - комментирует др. Дж. Банкс, - Мы пытаемся восполнить этот пробел путем подготовки учителей и развития персонала. Разрыв между теорией и практикой является сложным вопросом, особенно когда недоброжелательная критика называет практику поликультурного образования плохой или нецелесообразной» [2].

Рассмотренные исследования американских педагогов лишь в малой степени отражают богатый опыт поликультурного образования за рубежом. Издано огромное количество литературы по данной тематике, например, труды профессора вашингтонского университета Джеймса Э. Бэнкса, который также является директором Центра Поликультурного образования в Сиэтле [1].

Наравне с российскими учеными, американских педагогов-исследователей объединяет мнение о том, что поликультурное образование направлено на

создание равных образовательных возможностей для всех студентов, в том числе из различных расовых, этнических и социально-классовых групп. Также как и в России, поликультурное образование в Америке предполагает создание равных образовательных возможностей для всех учащихся за счет изменения общей школьной среды, таким образом, чтобы она отражала культурные и социальные различия в классах. Поликультурное образование - это процесс, и, очень важно, чтобы и учителя и администраторы постоянно стремились к достижению цели - более полно обеспечить активное участие всех граждан в жизни многонационального общества, несмотря на их культурные отличия.

Литература

1. James A. Banks , Cherry A. McGee Banks “Multicultural Education: Issues and Perspectives”, 9th Edition Dec 29, 2015
2. Jeanne L. Higbee, Dana Britt Lundell “Multiculturalism in Developmental Education”. – Printed in the United States of America, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 2003. – 95 pp.
3. Judith A. Kolb, Hong Lin, Deloise A. Frisque “Teaching Ethics in a Multicultural Classroom”, Spring 2005, - 30 pp.
4. Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю. Педагогическая этика (словарь-справочник): Учеб. пособие. -М.: Экон-информ, 2012. -309 с.
5. Сухова, Е. И., Зубенко, Н. Ю. Инновации в образовании: словарь-справочник. -М.: Букстрим, 2013. -212 с.

Хисамова Г.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена особенностям формирования самоконтроля в учебной деятельности. Рассмотрены теоретические основы развития самоконтроля в учебной деятельности; проанализирована практика работы по формированию самоконтроля в учебной деятельности; выделены требования к поведению и к действиям ученика в учебной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, формирование, учебная деятельность, младший школьник, цель.

The article is devoted to the features of the formation of self-control in educational activities. The theoretical foundations of the development of self-control

in educational activities are considered; the requirements for the behavior and actions of the student educational activities are highlighted.

Key words: self-control, of the development, educational activity, primary school, goal.

Известно, что именно младший школьник нуждается в большем контроле собственных действий во время учебной деятельности. И поэтому задачей учителя является: сделать так, чтобы ученик трудился не для учительского одобрения, а для собственного удовлетворения. Это задача важна, так как привязанность от внешнего контроля уменьшается, когда возникает внутренняя контролирующая инстанция – самоконтроль [1].

Совершая самоконтроль, ученик начальных классов делает практические и умственные действия по самооценке, корректированию и усовершенствованию своей работы, а также осваивает ценные учебные действия. Речь определяет, как поступки, так и самооценку и самоконтроль человека. Особое место уделяется внутренней речи (механизм контроля и самосознания), памяти, ощущению и восприятию.

Самоконтроль возникает благодаря существующим требованиям к поведению и действиям человека в обществе. Возможность человека осознавать и контролировать процесс дает именно произвольная саморегуляция, в частности самоконтроль.

Способность к волевому усилию у школьника возникает только к окончанию дошкольного возраста. И лишь подключение младшего школьника в свою ведущую деятельность позволяет формировать произвольное поведение будущего ученика [4]. В отличие от сюжетно-ролевой игры учебная деятельность обладает целенаправленностью, которая формируется под влиянием внешних требований к ребенку, его общего психического развития, совершенствования и усложнения самой деятельности, и к началу школьного обучения проявляется в способности неуклонно следовать цели - выполнению задания или решению задачи на всем пути ее достижения.

Не мало важное значение имеет и развитие дисциплинированности. Дисциплинированность младшего школьника возникает благодаря целенаправленной деятельности, которая так же способствует формированию упорства и самостоятельности. Именно поставленная ребенком цель способна контролировать и регулировать поведение его же. Волевая готовность старшего дошкольника к школе определяется по целенаправленности его поступков. Учитывая возрастные и индивидуальные факторы, проводится воспитательная работа для выявления уровня развития волевой готовности к школе. Учителю начальных классов в вопросе о способностях и возможностях самоконтроля

младших школьников стоит учитывать индивидуальные особенности детей и уровень их подготовки.

Использование дидактических игр, задач игрового характера с элементами соревнования позволят оживить учебную деятельность и повысить интерес к знаниям. Грамотно построенный урок позволит учащимся научиться работать в коллективе, а также следить за своей работой, формируя навык самоконтроля [3].

Формирование самоконтроля в процессе учебной деятельности детей младшего школьного возраста зависит от конкретных закономерностей. Изначально самоконтроль для младших школьников выступает лишь как самостоятельная форма деятельности во время урока. Только ежедневные и частые упражнения по осуществлению самоконтроля позволяет рассматривать данный вид деятельности как неотъемлемый компонент учебной деятельности, включенный в её процесс.

Надо сказать, что на данный момент большое внимание в педагогике уделяется развивающей функции обучения, которая способствует формированию личности младшего школьника и помогает в раскрытии его индивидуальных способностей.

Основные личностные качества в младшем школьном возрасте формируются во время учебной деятельности, направленной на самоизменение ребенка. Именно по этой причине у учителя начальных классов появляется необходимость в культивировании у учеников способности контроля своей учебной деятельности и её самостоятельной организации, в дальнейшем регуляции.

В научных работах Н.И. Гуткина рассматривает действие самоконтроля как необходимое условие успешности обучения.

Психологическую характеристику самоконтроля в своих работах дает известный советский психолог П.Я. Гальперин. Он говорит о том, что «самоконтроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности». Самоконтроль не имеет своего продукта, отдельного от той деятельности, внутри которой осуществляется. Психолог говорит, контроль выступая как внешняя предметная материальная деятельность, не является вниманием. «Наоборот, он сам требует актов внимания, сложившихся к этому времени». Постепенно формируясь у ученика на начальном этапе обучения, контроль превращается в сокращенное умственное действие [2].

Можно говорить об овладении самоконтролем, если ученик начальных классов следует правилу, то есть осознанно подчиняет свои учебные действия заданному требованию. Сравнение своих действий с заданным образцом так же говорит педагогу об овладении ребенком самоконтролем.

С самого начала обучения, ученики осваивают самоконтроль поведения, соответствующего школьным требованиям, после чего уже требования учителя

переносятся на формирование самоконтроля ученика в учебной деятельности. В первом классе осуществление самоконтроля происходит больше всего по эталону. С ростом требований к учебной деятельности ученика начальной школы форма самоконтроля изменяется и становится самостоятельным. Психологические исследования показывают нам, что уже к третьему году обучения ученик, основываясь на приобретенный багаж знаний, окончательно приучается к самоконтролю.

У учеников первого класса самоконтроль занимает небольшое место. Ребенок не до конца понимает свою роль и нуждается в контроле со стороны старшего. А в третьем классе отношение к самоконтролю значительно изменяется. Ученики способны использовать различные приемы осуществления самоконтроля, появляется понимание его значения как средства предотвращения погрешностей и способ улучшения овладения учебного материала. На эффективность и результативность развития самоконтроля детей младшего школьного возраста влияет мотивация. Школьник начинает уверенно и самостоятельно контролировать собственные действия, если учителю смог воспитать в ученике правильное понимание самоконтроля, как залог будущих успехов в обучении.

Подводя итог можно сказать, что установка на самоконтроль, наличие образца и умение осуществлять процесс соотнесения - все это является необходимыми условиями формирования самоконтроля в учебной деятельности.

Дети младшего школьного возраста имеют свои психологические особенности, на которые обязан опираться учитель во время воспитания у них самоконтроля. Надо всегда помнить, что формирование самоконтроля играет важную роль в развитии мышления учащегося. У ребенка с развитым мышлением есть возможность стать успешным учеником и реализовать себя в учебной деятельности. Именно эта возможность может стать началом его уверенности в себе и веры в свои возможности.

Литература

1. Андропова Л.О. Развитие самоконтроля в структуре я-концепции учителя начальных классов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 249 с.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - С.79-86.
3. Павлова Н. П. Взаимодействие педагогов и обучающихся на уроках как фактор повышения качества образования и формирования творческой личности / Н. П. Павлова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей. В 2-х томах. Т. 2 / Н. П. Павлова; под ред. А. А. Сорокина. - Москва: ООО «Книгодел», 2018. - С. 78-83

4. Титаренко Н.Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности // Начальная школа. - №9. – 2005. – с.10-13.

Швецова Е. В.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Shvetsova98@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

В статье рассматривается проблема обучения младших школьников иностранному языку. Автор предлагает применение различных методических техник с учетом индивидуальных особенностей детей посредством вовлечения эмоциональной сферы в процесс освоения иноязычной речи. Автор приводит примеры использования различных видов модальности для достижения поставленной цели. Автор представляет различные пути в преодолении возможных сложностей при освоении звукобуквенного анализа речи на уроках иностранного языка в начальной школе. В статье доказывается, что умелое сочетание сенситивного периода начала овладения иноязычной компетентностью и правильно организованной дидактической речи дает продуктивный результат при обучении иностранному языку младших школьников.

Ключевые слова: аудирование, модальность, звукобуквенный анализ, эмоциональная сфера.

Ни для кого не секрет, что повышенный интерес к изучению иностранного языка в начальной школе, обусловленный тенденциями развития современного мира, проявился в официальном снижении возраста начала изучения данной дисциплины.

Английский язык введен как внеурочная дисциплина с первого класса и современные УМКД предоставляют учебные пособия для обучения детей младшего школьного возраста.

Перед каждым учителем стоит вопрос – как максимально продуктивно использовать время урока, предоставленное для изучения иностранного языка. В пособиях представлены многочисленные задания, направленные на запоминание лексических единиц, грамматических структур, освоение звукопроизносительных норм. В УМКД представлены материалы для

аудирования – это различные песни, стишки и считалки, которые также легко и с удовольствием запоминаются детьми раннего школьного возраста.

Каждый учитель должен отчетливо понимать, что для успешного и продуктивного раннего изучения иностранного языка одного только пособия недостаточно. На уроке должен быть создан особый позитивный эмоциональный климат, способствующий положительному восприятию преподносимого им материала.

Речь учителя на уроке – один из важнейших элементов педагогической деятельности. В настоящее время под овладением иностранным языком подразумевается знакомство учащихся с иноязычной культурой и участие в диалоге культур. Это достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. А.В. Межина в своей статье отмечает, что речь учителя является одним из основных средств ознакомления учеников начальной школы с межкультурной коммуникацией [4].

Незаменимы игровые методы на раннем этапе изучения иностранного языка. Необходимо отметить, что игровая деятельность по – прежнему является ведущей у младшего школьника, поскольку учебная деятельность, как ведущая, еще только начинает формироваться. В отсутствие иноязычного окружения, которое могло бы стимулировать ребенка к изучению иностранного языка, игра является единственным значимым для ребенка мотивом, побуждающим его к активному участию в этой новой для него деятельности.

Каждый учебный предмет требует своей особой дидактической речи для успешного его преподавания. Особенно ярко это касается раннего этапа изучения иностранного языка. Речь учителя иностранного языка в начальной школе, как отмечает в своем исследовании Ю.И. Апарина, адаптивна и имеет функциональный состав и качественные характеристики. Особое внимание следует обратить на активизацию фасилитативной функции дидактического коммуникативного воздействия и аттрактивной качественной характеристике адаптивной речи учителя иностранного языка в начальной школе. Фасилитативный компонент проявляется в каждой дидактической реплике, направленной на упрощение, помощь, продвижение, снятие возможных лингвистических барьеров. Различные уровни адаптации дидактической речи дают возможность учителю, по мнению ЮИ Апариной, продуктивно включить в учебный процесс всех детей, независимо от уровня их лингвистических способностей [1].

Внешняя и внутренняя аттрактивность дидактической адаптивной речи будет способствовать формированию эмоционально позитивного отношения у ребенка к процессу изучения иностранного языка.

Говоря о внешней аттрактивности, необходимо помнить, что речь учителя должна быть удобной для восприятия - не слишком тихой и не слишком громкой,

максимально дружелюбной, способствующей созданию на уроке атмосферы доверия и взаимопонимания.

Внутренняя аттрактивность тоже не должна быть упущена учителем из виду. Каждый ребенок – это сформированная личность, которая нуждается в проявлении к ней уважения, поэтому необходимо каждого ребенка называть по имени, демонстрировать приятие его как личности. Внимательно и с интересом к нему относиться [2].

Каждый ученик обладает разной доминирующей модальностью восприятия информационного потока. Для визуалов, а их большинство среди учеников начальной школы, наилучшей системой восприятия будет наглядность. Таким образом, для таких детей идеально подойдут все наглядные средства обучения – картинки, карточки, раздаточный материал, схемы на доске, иллюстрации в учебнике и т.д. Что касается адаптивной дидактической речи, она должна включать в себя фразы и термины, способствующие активизации этой системы восприятия. Например: «Посмотрите!». «Здесь нарисовано...», «Рассмотрите картинки!» и т.д.

Аудиальная доминирующая система восприятия лучше всего реагирует на информацию, преподносимую посредством аудио воздействия - при помощи звучащих песен, стихов, диалогов и т.д. Что касается дидактической речи, она также способствует активному воздействию на доминирующую систему восприятия. Для активизации и стимулирования таких детей педагог употребляет фразы: «Послушайте!», «Сейчас прозвучит диалог!», «В песне вы услышите...» и т.д.

Существует и третья группа детей. У которых доминирующая система информативного восприятия – это деятельность. Кинестетики в процентном соотношении доминируют именно в начальной школе по сравнению со средней и старшей. Для них активная деятельность является основой для познания мира. Для таких детей необходимо употреблять лексику адаптивного дидактического воздействия на подобию: «Покажите, как!», «Попробуйте изобразить!». «Продемонстрируйте как...» и т.д. [3].

Таким образом, мы видим. Что индивидуальный подход в самых разных его проявлениях способствует формированию позитивного эмоционального отношения ребенка к изучению такого непростого предмета как иностранный язык и учебному процессу в целом.

На страницах научных и методических изданий не утихают споры о том, какой из видов речевой деятельности должен быть активизирован в первую очередь на этапе раннего изучения иностранного языка. Если мы обратим наше внимание на то, как происходит психолингвистический процесс усвоения родного языка ребенком, мы увидим, что в первую очередь ребенок воспринимает речь на слух, то есть аудировать.

В процессе аудирования родной речи накапливается пассивный словарный запас, усваиваются многочисленные грамматические структуры языка, познаются различные культурологические реалии.

Следующий, очень важный этап освоения языка, мы называем разговорным видом речевой деятельности, формируется и проявляется как активизация этапа аудирования. Здесь очень важно обращать внимание на звукопроизносительные нормы языка и верное употребление речевых конструкций.

Далее следуют чтение и письмо, как более сложные в продуктивном отношении виды речевой деятельности, требующие освоения знаковой системы языка и всевозможных этапов звукобуквенного анализа.

При раннем обучении иностранному языку, как отмечает в своем исследовании И.М. Петрова, необходимо идти по тому же естественному пути – от аудирования к письму и чтению, а не наоборот. В этом случае мы обеспечим ребенку возможность легкого и комфортного изучения иностранного языка [5].

Разумеется, не стоит откладывать обучение чтению и письму надолго – младший школьный возраст является сенситивным периодом для активного восприятия этих видов речевой деятельности. Но все же аудирование и говорение должно доминировать.

Одной из главных сложностей, с которой сталкивается ребенок на первом этапе изучения языка – это несоответствие между произношением слова и его написанием. Существуют различные пути преодоления этой лингвистической проблемы.

Первый способ традиционный - предполагает изначальное освоение транскрипции, как фонетической стороны речи. За этим следует обучение транскрибированию и звукобуквенный анализ слов, что в дальнейшем помогает преодолеть сложные моменты в произношении и написании иноязычных лексических единиц. Многие учителя идут по этому пути, тем более что в дальнейшем учебники предоставляют такого рода задания.

Существует, однако, и другой способ преодоления этой проблемы – обучение чтению посредством усвоения буквосочетаний. Современные учебники, такие как *Starlight* и *Spotlight*, предлагают именно этот способ звукобуквенного анализа.

Обобщая все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что первый этап изучения иностранного языка крайне важен, поскольку может оказать как позитивное, так и негативное влияние на весь дальнейший процесс усвоения иноязычной лингвистической системы. Особое значение приобретает индивидуальный подход учителя к ученику и грамотное соотношение различных видов речевой деятельности на уроке.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – №1. – С. 238-240.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сборник статей. – М.: МГПУ. – 2013. – С. 223-231.
3. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей иностранного языка в начальной школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моск. город. пед. ун-т. Москва, 2006
4. Межина А.В. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя английского языка в контексте межкультурного языкового образования // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т.11. – № 2. – С. 102-107.
5. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. No5. С. 61-65.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Мартьянова Г.Ю.

к.пс.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

g.martyanova@mail.ru

СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья отражает результаты исследования формальных параметров субъективного образа трудной жизненной ситуации в юношеском возрасте. Показана динамика мощности, структурированности и интенсивности образов у студентов в зависимости от их адаптированности к трудным условиям жизни.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, внутренний образ ситуации, саморегуляция, юношеский возраст.

The article reflects the results of the study of the formal parameters of the subjective image of a difficult life situation in youth. The dynamics of the power, structure and intensity of images in students depending on their adaptation to difficult living conditions is shown.

Keywords: difficult life situation, internal image of the situation, self-regulation, youth.

Анализ проблемы взаимодействия в системе «субъект – ситуация» предопределяет важность раскрытия не самой объективной ситуации, а ее субъективной представленности в индивидуальном сознании человека. Предметность образа ситуации соотносится с предметами объективной действительности: отдельные предметы и явления выступают содержанием конкретного образа, а совокупность предметных образов по отношению к ситуации составляет суть внутренней картины ситуации. Являясь отражением объективной действительности, образ ситуации вместе с тем *субъективен и* включает элемент пристрастности, поскольку зависит от целей активности, потребностей, мотивов, ценностей и системы отношений [3].

Человек не просто взаимодействует с внешними обстоятельствами жизни, но и оценивает, анализирует и интерпретирует эти обстоятельства, определяет к ним свое отношение. Как справедливо отмечает Л. И. Анцыферова, психическая переработка жизненных невзгод осуществляется с позиций уникальной «теории мира» конкретного человека [1].

Образ ситуации есть система отношений человека с внешними обстоятельствами и одновременно система отображения им этих обстоятельств, поэтому включенность образа ситуации в картину мира характеризуется

сложностью и многоуровневостью отношений. Субъект при этом структурирует пространство состояния и ситуации, создает систему ориентиров, и двигаясь по собственной шкале восприятия и оценки, отражает меру переживания интенсивности ситуационных проявлений. Итак, определим субъективной картиной ситуации ее внутренний образ, отражающийся в значимости внешних условий события и последствий этих условий для субъектного реагирования.

Под трудной жизненной ситуацией мы понимаем систему внешних и внутренних условий, при нарушении баланса которых создается напряжение, требующее дополнительной целенаправленной активности. Содержание и интенсивность напряжения зависят от степени удовлетворения субъектом основных потребностей в ситуации, а степень трудности ситуации определяется параметрами адаптивно либо неадаптивной активности [2].

Целью эмпирического исследования был анализ формальных показателей образа трудной жизненной ситуации у юношей и девушек. При проведении исследования нас интересовала динамика формальных показателей образа состояния при повышении напряжения трудной ситуации. Экспериментальную выборку составили студенты – юноши и девушки 18–23 лет, оценивающие свою ситуацию как трудную (84 чел.). Трудными признавались ситуации, связанные с учебно-профессиональной деятельностью: адаптация к обучению в вузе, сессии, сложности прохождения практики, освоение учебных дисциплин, совмещение обучения и профессиональной деятельности и другие. При формировании выборки учитывалось отношение испытуемых к жизненной ситуации, интенсивность ее трудности и степень психофизиологической адаптированности к ней. Все полученные данные были систематизированы иерархическим кластерным анализом с агломеративным алгоритмом. В результате мы выделили три типа ситуаций, каждая из которых представлена испытуемыми с различными уровнями адаптированности к ней. Первый тип – ситуация слабой напряженности – включает 25 испытуемых с оптимальной адаптацией к трудным условиям, второй тип – интенсивно трудная ситуация – представлен 28 испытуемыми и третий – чрезмерно трудная ситуация, вызывающая у 31 испытуемого напряженную адаптацию.

Для проведения исследования была разработана экспериментальная методика изучения субъективного образа ситуации. На первом этапе испытуемым предлагалось перечислить все характеристики ситуации, на втором они оценивались по пятибалльной шкале. Полученные эмпирические данные позволили нам подсчитать индексы мощности, структурированности и интенсивности. Индекс мощности – количество свойств, которыми субъект характеризует ситуацию. Образ тем мощнее, чем более развернуто его содержание, при этом равнозначность распределения по параметрам оценки и вектору свойства (позитивный – негативный) может игнорироваться. Индекс

структурированности отражает наличие логичных связей между отдельными элементами образа. Элементами структуры считались: внешние факторы событийности, степень разрешаемости ситуации, представления о своей активности, отношение к ситуации (или характеристики ее переживания). Испытуемый получал по 1 баллу за наличие каждого из элементов. *Индекс интенсивности – параметр силы образа, выраженный в баллах.* Это характеристика, обозначающая меру, степень напряженности, насыщенности образа. Посчитывался путем сложения всех оценок.

В таблице 1 представлены средние значения формальных параметров субъективного образа различных типов трудной жизненной ситуации.

Таблица 1.

Средние значения формальных показателей образа трудной жизненной ситуации

Средние значения индексов	Типы ситуаций		
	Ситуация слабой напряженности	Интенсивно трудная ситуация	Чрезмерно трудная ситуация
Мощность	22.18	19.15	18.11
Структурированность	4.53	3.53	4.74
Интенсивность	49.94	41.62	38.72

Образ ситуации по параметру «мощность» наиболее выражен у испытуемых первой группы (ситуация слабой напряженности). Он имеет максимальное количество свойств вне зависимости от их модальности. Во второй группе мощность снижается, еще меньше ее показатели у испытуемых третьей группы (чрезмерно трудная ситуация). Можно заметить, что количество приписываемых ситуации характеристик уменьшается по мере увеличения напряженности жизненной ситуации или, по-другому, образ тем мощнее, чем успешнее реагирование на проблемность ситуации. То, что ситуации приписывается меньше характеристик по мере нарушения адаптации, считаем признаком слабой дифференциации стимулов ситуации, что может говорить о малом опыте совладания со стрессовыми факторами. С другой стороны, слабая дифференциация стимулов ситуации показывает, что у испытуемых недостаточно сформировано умение оценивать обстоятельства своей жизни как актуальные для внесения корректив в процессы управления собственной активностью.

Показатели «структурированности» целостнее отражаются в группе испытуемых слабо напряженной ситуации, где количество выделенных элементов наивысшее по всей выборке. Во второй группе при оценке ситуации

как интенсивно трудной показателя структурированности образа состояния снижаются. Таким образом, структурированность каждого образа снижается по мере придания большей трудности жизненной ситуации. Однако количество выделенных элементов в третьей группе больше, чем в остальных. Можно предположить, что при большей напряженности ситуации молодые люди начинают ей придавать повышенную субъективную значимость, с одной стороны, с другой – увеличение количества структур может свидетельствовать о том, что испытуемые стремятся разобраться в содержании и самой ситуации, и своей активности в ней. Формально структура образов во всех группах испытуемых одинаковая. Анализируя структуры образов по содержанию, мы выявили отдельные искажения, увеличивающиеся по мере напряжения ситуации. Прежде всего у всех испытуемых отмечается неравновесное соотношение компонентов структуры. Так, внешние факторы событийности чаще отражаются при описании ситуации во всех группах, у испытуемых второй и третьей группы встречается доминирование конкретного элемента в структуре образа, а при повышении степени трудности ситуации – случаи изоляции отдельного элемента.

Наиболее подвижным параметром субъективной картины ситуации является «интенсивность». Парадоксальность результатов заключается в том, что по мере увеличения трудности ситуации, снижается сила ее выраженности в субъективном представлении юношей и девушек. Вероятным объяснением данного парадокса может быть сам процесс привыканием к ситуации, адаптации к ней, в результате чего возникают новые условия саморегуляции: за счет пролонгированности степени напряженности ситуации к ее характеристикам можно привыкнуть и оценивать ниже, чем при первом соприкосновении с трудными обстоятельствами. Вероятно, этому же помогает и слабая дифференциация стимулов ситуации по мощности: легче адаптироваться к тем обстоятельствам, которых мало и которые четко определены.

Итак, трудная жизненная ситуация в субъективном представлении юношей и девушек отражается в формальных показателях мощности, структурированности и интенсивности, которые меняются в зависимости от степени адаптации к самой ситуации. Неоднозначная динамика формальных показателей образа ситуации создает перспективы для разработки программ оказания помощи студентам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, с учетом определения конкретных стимулов оценивания, анализа и интерпретации актуальной ситуации.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–18.

2. Мартянова, Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации / Г. Ю. Мартянова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 3 (34). – С. 122–132.

3. Мартянова, Г. Ю. Мотивационные факторы регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации / Г. Ю. Мартянова // Системная психология и социология. – 2014. – № 2 (10). – С. 81–88.

Гребенкин Ю.Ю.

врач, клинический психолог

rochliatd@yandex.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОНИМАНИЯ ФЕНОМЕНОВ АРХЕТИПА «БОЖЕСТВЕННОГО ДИТЯ» К. ЮНГА

Данная статья уточняет и дополняет теоретические конструкты К. Юнга и Э. Берна с позиции современных концепций и теорий развития личности. Предлагаемая теоретическая модель компонентов бессознательного дает дополнительные ориентиры понимания при формировании характерологических особенностей и акцентуаций личности. Она позволяет более точно выделять «мишени» и общую направленность психотерапевтического воздействия. В тексте раскрываются основы интегративной модели, объединяющей теоретические конструкты К. Юнга и Э. Берна в аспекте процессов развития и формирования личности.

Ключевые слова: архетип, развитие личности, К. Юнг, индивидуация, божественный ребенок.

Объединяя теоретические аспекты академических направлений психологии, мы выходим за пределы отдельных концепций и методов, создавая более широкие рамки понимания совокупности психических феноменов. «На наш взгляд, интегративный подход позволяет ухватить сознание в целостности как активное, открытое, саморазвивающееся неструктурированное пространство, способное наполнять реальность смыслом, отношением и переживанием. «Это понимание справедливо как для онтогенеза, так и филогенеза сознания, как для личности, так и для малых и глобальных социальных общностей» [5].

Актуальность настоящего теоретического исследования определяется практической потребностью понимания основных тенденций развития личности с целью получения дополнительного доступа к ориентирам (мишеням) психотерапевтического воздействия.

Целью данной работы является создание интегративной модели понимания феноменов архетипа «Божественного ребенка» К. Юнга и состояний «Внутреннего Ребенка» Э. Берна в аспекте процессов развития и формирования личности.

Методологической основой работы является: ретроспективный анализ концепций и теорий развития личности и моделирование.

Выводы данной статьи сделаны на основе анализа теорий и концепций развития личности изложенных в работах З. Фрейд, Э. Фромм, А. Адлер, К. Юнг, Э. Эриксон, Б. Скиннер, К. Ясперс, М. Хайдеггер, К. Роджерс, Г. Олпорт, Р. Штейнер, Ф. Хайдер, Ж. Пиаже, Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Берна А. А.Э. Нойманн, Ухтомский, А.К. Гастев, М.Я. Басова, Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, Т.П. Скрипкина, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др., опубликованных в течение последних десятилетий.

Анализ теорий позволил выделить те из них, которые описывают процесс развития личности в парадигме конфронтации двух факторов: биологических и социальных. Ведущим фактором, опосредующим взаимосвязь социализации и индивидуализации в онтогенезе, является индивидуальный стиль социализации. Теории объектных отношений М. Малера, эго-идентичности Э. Эриксона, нарушения самости Х. Кохут построены на бинарной системе оценке внутренних конфликтов.

В частности, на понимании «борьбы противоположностей» в процессе развития личности построена дескрипция феноменов архетипа «божественного дитя» К. Юнга и состояний внутреннего ребенка Э. Берна.

Так, Э. Берна раскрывает понятие «внутренний ребенок» как проявление двух различных состояний. «Приспособившийся Ребенок - это архаическое состояние Эго, которое находится под родительским влиянием, в то время как естественный Ребенок - это архаическое состояние Эго, свободное от такого влияния или пытающееся от него освободиться» Он указывает, что «в архаичном проявлении Внутреннего Ребенка заключены интуиция, творческие способности, спонтанный порыв и радость» [1]. Если дословно следовать тезисам К. Юнга о том, что архетип Божественного Ребенка в одном из своих проявлений является символом, «объединяющим противоположности - медиатор, носитель исцеления...»; он «персонифицирует ... жизненную мощь и целостность ... по ту сторону сознания» [10], то одной из важных функций проявления этого архетипа должно быть «целительство». С другой стороны, раскрывая тезис «меньше малого, но больше большого», К. Юнг указывает на противоположную сущность этого архетипа. Он обозначает противоположный феномен как: «обиженный, брошенный, покинутый, подверженный опасности» [10]. Объединение данных эпитетов можно обозначить одним словом – «страдание».

Таким образом, борьба двух противоположностей среди прочих факторов процесса развития личности является аксиоматической. «Говорят, ни одно дерево не сможет дорасти до рая, если его корни не достигнут ада. Двухзначность движения заложена в природе маятника — человеческой природе» [10].

В своей работе мы предположили, что в процессе психогенеза в зоне индивидуального бессознательного изначально закладываются и формируются два антагонистических полюса: «здоровое» и «страдающее» ядро будущей личности как противоположные и противоборствующие проявления основных феноменов архетипа «Божественного Ребенка» (далее АБР).

Иллюстрируя аспект АБР «меньше малого и больше большого», метафорическое выражение антагонистических полюсов может выглядеть как образ Ребенка-Целителя (далее «ОРЦ») и образ Страдающего Ребенка (далее «ОСР»). Оба противоположных полюса являются структурной частью того, что К. Юнг обозначает как самость.

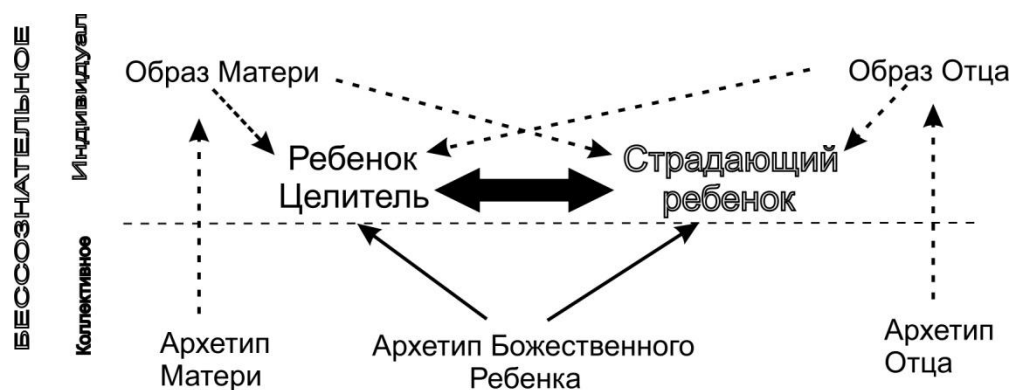


Рис.1. Метафорическое биполярное проявление АБР.

Образ Ребенка Целителя (ОРЦ) определяется дословными описаниями К. Юнга: «медиатор, носитель исцеления», «персонифицирует ... жизненную мощь и целостность». Дополняет этот образ Э. Берн, описывая эго-проявления так называемого «естественного ребенка»: очарование, интуиция, спонтанность, креативность.

Образ Страдающего Ребенка (ОСР) как внутренний метафорический объект индивидуального бессознательного изначально спроецирован феноменологией АБР. К. Юнг дает следующие определения этого индивидуального метафорического образа: «заброшенность, покинутость, подверженность опасностям...» [10]. Исходя из представлений П. Б. Ганнушкина, процесс развития личности связан с влиянием ряда условий, которые можно разделить на две группы: биологическую и социально-психологическую [2].

Инициацию, формирование и последующее проявление ОСР можно объяснить влиянием следующих причин:

1. Неблагоприятные факторы соматического состояния (генетически заданные и онтогенетически приобретенные); психогенетическое наследование личностных свойств.

2. Неблагоприятная (травмирующая) социальная среда воспитания (брошенные дети, асоциальные, неполные семьи). Разработанность данной проблемы определяется работами зарубежных и отечественных ученых: А. Фрейд, М. Раттера, Ф.И. Кевли А.А. Реана, Д.И. Фельдштейна, Ю.А. Клейберга, А.И. Захарова, Т.А. Гурко, М. Кле, С.Т. Климовой, С.А. Бадмаева, С.А. Беличевой, Р. Бернса, и др.

3. Интроекция тенденций проявления «страдающего ребенка» в родителях (мать, отец).

4. Полярный тип родительского отношения. Депотенцирующие родительские предписания (директивы) [3].

5. Психотравмирующий личный опыт ребенка.

Схематически формирование ОСР представлено на рисунке 2.



Рис. 2. Формирование Образа Страдающего Ребенка (ОСР)

Для описания ОРЦ и ОСР выделены семь тенденций, которые определяют развитие и формирование личности. Выбор тенденций определяется следующими критериями:

- филогенетически сформированные;
- имеющие полярный характер проявления;
- имеющие возможность шкалирования (измерения) силы проявления;
- имеющие прямое отношение к формированию черт характера, акцентуаций или нарушения психического баланса.

Описание тенденций имеет ключевое смысловое значение в данной работе, поскольку в любой взрослой личности можно увидеть силу проявления тех или

иных тенденций ОРЦ, ОСР, их сбалансированность или дисбаланс. В парадигме конфронтации двух факторов развития, рассмотрены пары свойств с противоположным значением: сила-слабость, доверие-недоверие, безупречность-виновность и т.д.

Порядок дескрипции ОРЦ обусловлен взаимозависимостью тенденций, оптимальная сила проявления которых, организует здоровое ядро личности и может быть источником «силы» и «исцеления». Следует учесть, что при выраженном проявлении одной из тенденций за счет депонтециации других проявлений во взрослой личности можно наблюдать те характерологические особенности или акцентуации, которые прямо отражаются при построении «Я-концепции» по К. Роджерсу.

ОРЦ проявляет себя филогенетически сформированными тенденциями архаичного (примитивного) человека, которые, по сути, являются эффективными ресурсами, способствующими развитию процессов адаптации, эмпирического познания мира и развития самосознания.

Образ Страдающего ребенка (ОСР) изначально представляется тенденциями беспомощного существа, нуждающегося в защите, внимании и любви. Дальнейшее формирование ОСР обусловлено рядом внутренних и внешних факторов, имеющих прямую связь с генетически обусловленной преемственностью, процессами соматического онтогенеза, процессами индивидуализации и социализации личности во всех периодах ее жизни.

Они (тенденции) представляются нижеследующими и, несомненно, неполными описаниями.

1. Витальность (жизненная сила) – слабость, болезненность.

Такие термины как «жизненная сила и мощь» при описании психического состояния по определению являются субъективно-оценочными категориями. Поэтому витальность определяется как субъективное переживание обладания физической и психической энергией. При высокой витальности человек чувствует, что полон энтузиазма, жизненных сил и энергии. Таким образом, витальность ассоциируется с ощущением мощи (силы), сильными позитивными переживаниями и спокойной энергией, т.е. с позитивно окрашенными состояниями.

Учитывая то, что словесное описание переживания «жизненной силы» может априори является субъективной, то объективная оценка данной тенденции должна учитывать физиологические параметры и признаки здоровья и силы. Имеется достаточное количество научно-экспериментальных и клинических данных, позволяющих использовать термин «витальность» в контексте нормальной и патологической физиологии. Кроме общих показателей здоровья, принятых ВОЗ в 2001 году важным признаком витальности является уровень обмена веществ в клетках органов и тканей. Энергетический уровень и скорость

протекания окислительно-восстановительных реакций у ребенка значительно выше, чем у взрослого. «...в годовалом возрасте достигается примерно та интенсивность обмена (55ккал/кг/сут), которая «полагается» по уравнению Клайбера для организма массой 10кг. ...Только с 3-летнего возраста интенсивность основного обмена начинает постепенно снижаться, а достигает уровня взрослого человека - 25ккал/кг/сут - лишь к периоду половой зрелости». Причем основные энергозатраты у детей предназначены для образования новых структурных компонентов в процессе дифференциации клеток, а не на «серийное производство» уже готовых клеток в процессе роста» (М.Безруких). Долевое распределение потребляемой энергии в детском организме сильно отличается от такового во взрослом. Так, по данным М. Безруких «У годовалого ребенка на долю мозга приходится 53 % основного обмена, вклад печени составляет около 18 %, а на долю скелетных мышц приходится только 8 %». Кроме этого, важным признаком витальности является устойчивость клеток органов и тканей к гипоксии. Прямым показателем жизненной силы является время угасания обменных процессов в коре мозга.

Таким образом, витальность (жизненную мощь) можно рассматривать как внутреннюю энергию, направленную на созидание новых дифференцированных структурных компонентов физического и психического тела. Витальность – это биологический кредит, основная функция которого – саморазвитие. Проявленность витальной миссии зависит от общего физического и психического благополучия индивидуума. Если предположить, что витальность как жизненная энергия – это биологическое проявление архетипа «Божественного Ребенка», имеющего полярное значение в виде метафорических феноменов образа Ребенка Целителя и образа Страдающего Ребенка, то на одном из полюсов от большего к меньшему мы видим проявление здорового и сильного дитя, а на другом - слабого и болезненного. *Mens sana in corpore sano* – *avis rara*, однако прямая зависимость соматического и психического здоровья неоспорима.

2. Доверие – недоверие.

Исследованию эволюции феномена доверия в историческом аспекте посвящена работа А. Селигмена «Проблема доверия». Всестороннее рассмотрение феномена доверие-недоверие в аспектах формирования структуры и социально-психологических функций рассмотрена в монографии А.Б. Купрейченко. Удовлетворенная потребность в защите от «высших сил», родительская (в первую очередь - материнская) защита, любовь и забота дает чувство уверенности и нужности; формирует базовую тенденцию доверия к окружающему миру и себе [9]. ОРЦ свободен от сублимаций и построения защит. Внутренний ресурс доверия и любви, при прочем оптимальном соотношении выраженности тенденций определяет характер открытого, уверенного, безыскусного человека. Следует учесть, однако, что чрезмерное

проявление доверия как характерологической особенности личности за счет других не менее важных тенденций ОРЦ ведет к формированию склонности делегирования полномочий, снятия ответственности, наивности, поиска «помощников». В результате значительного проявления этой тенденции «судьба» начинает преподносить фрустрирующие ситуации предательства, измены, подлости со стороны тех, кому было оказано полное доверие.

3. Безупречность (отсутствие вины) по Э. Эриксону.

Формирование чувства вины прямо связано с двумя факторами: сенсорно-моторной адаптацией в младенческом возрасте и формированием многоуровневой структурой взаимодействия с окружающей средой.

Метафорическая проекция АБР в виде ОРЦ не отбрасывает тень виновности. Ребенку-Целителю не нужна защита в виде изоляции. Он независим от позитивной оценки социального окружения. В нем нет места сожалениям. Без сомнений и стыда он приходит в мир взрослых людей с иконой младенца-Христа как спаситель, и открывает им дверь в бессмертие!

Гипотетическое отсутствие внутренней вины во взрослой личности препятствовало бы процессам рефлексии, критического отношения к себе и своим действиям, поиска и исправления ошибок, и, в целом - к снижению уровня осознанности и самосознания.

4. Любопытство, удивление, интерес.

Обобщая значительное количество экспериментальных данных, К. Изард отводит особое место эмоции интереса-возбуждения [4]. Теоретическое предположение о том, что эмоции является внутренним выражением инстинкта, сделал Уильям Мак-Дугалл в начале 20-го столетия. Он полагал, что внутренним выражением инстинктов являются эмоции. В числе двенадцати основных инстинктов, он считал любопытство и любознательность основой эволюционных достижений человечества. Сегодня существуют убедительные данные в пользу того, что ряд фундаментальных человеческих эмоций имеет эволюционную основу. Эти эмоции наследственно закреплены в организации лимбической системы.

Любопытство как форма ориентировочно-познавательного поведения, присуща всем высокоорганизованным животным и человеку. Она неизбежно связана с эмоцией удивления как ответной психофизиологической реакцией на непредсказуемые явления окружающей действительности или как неожиданный результат действий. В случае, если удивление исключает формирование негативного чувственного компонента, то оно ведет к формированию того, что мы называем – заинтересованность (интерес). Интерес (заинтересованность) является главным мотивационным вектором процесса познания и социализации. Одна из главных тенденций ОРЦ проявляется как носительство триады: любопытство-удивление-заинтересованность. Однобокость проявления этой

триады в ущерб совокупности других тенденций определяет во взрослой личности поверхностное понимание процессов, явлений и объектов окружающего мира (дилетантизм), выбор целевых приоритетов по критерию «интересно», низкую устойчивость и глубину проявления творческих процессов, развитие умелости.

5. Мифотворчество и антропоморфизм.

Познание окружающей действительности непосредственно связано с архаическим процессом мифотворчества. Сотворение мифов - это социально-культурный процесс адаптации. Творчество - это эволюционный процесс перцептивного (концептивного) отзеркаливания реальности. Сказочный мир ребенка создается с помощью метафорических проекций, развивающих аналоговую функцию мышления. Перцептивное восприятие дает ребенку образно-чувственное понимание окружающего мира, формирует буферную систему верований и убеждений (мифов), способствующих процессу адаптации. Хорошо известно и часто цитируемое утверждение А. Эйнштейна: «Воображение — это самое главное, ... Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию». Детское мифотворчество инициирует и обогащает когнитивное развитие.

Мифотворчество ребенка прямо связано с одушевлением неживых объектов (предметов) и процессов. ОРЦ дарит мистическую способность антропоморфизма. Наделяя душой плюшевых мишек и зайчиков, ОРЦ безгранично расширяет территорию личного «Я» и соединяется с Миром. Исходя из пресуппозиции «Я – Живой, поэтому Солнце Живое», маленький дикарь ищет свое подобие. Так первый рисунок круга-солнца к 3- 3,5 годам трансформируется в лицо человека (по Morris). Приобретая жизненный опыт в виде боли от падений и ушибов, наделяя объекты и процессы природы чувствами, ребенок учится сопричастности и сопереживанию. «Уронили мишку на пол, оторвали мишке лапу...» (А.Барто). Проявленность антропоморфизма ОРЦ определяет уровень эмпатичности как один из важных факторов социализации.

6. Миссия игры.

Игра как необходимое условие становления личности всесторонне рассмотрена с позиции теории конвергенции В. Штерна. Й. Хейзинга расширяет понятие игры. Он определяет игру как биологическую необходимость, как социально-культурный и трансцендентный феномен [8]. Когда у людей нет необходимости работать, чтобы жить, у них, в общем, остаётся только два дела. Они могут «играть» и они могут заниматься искусством. Таковы два способа получать удовольствие от жизни. Мир игры, в котором живет сознание ребенка дошкольного возраста, создает плавный переход к пониманию мира взрослых. Первозданная тенденция проявления архетипа Божественного Ребенка в образе

«Ребенка Играющего» (Playing Child) – является одной из главных миссий ОРЦ. Серьёзное отношение к чему бы то ни было в этом мире, является роковой ошибкой.

7. Миссия «просветления».

«Героический ребенок» Карла Юнга как одно из проявлений мотива «меньше малого и больше большого» на этапе дифференциации понятий «добра» и «зла» должен порождать в ребенке тенденцию выбора сказочных героев, чья миссия – «преодоление чудища тьмы» [10]. И поскольку «чудища тьмы» - это олицетворение бессознательного, то одна из миссий ОРЦ – это «просветление». «Сознание должно обладать разумом, чтобы перво-наперво открывать некоторый порядок в хаосе неупорядоченных индивидуальных событий в мире» [10 с.87]. ОРЦ зажигает, несет и поддерживает «свет разума» в виде двух фило- и онтогенетических взаимосвязанных процесса: осознанности, переходящей в самосознание. Функция просветителя представляется в виде оптимальных процессов саморегуляции, самопознания и самоотношения. Базовые компоненты самосознания формируют эффективные паттерны мышления и поведения, оптимальные стратегии принятия решений, ответственность, понимание контекстности поведения, понимание неразрывности исторического и личного времени. В ОРЦ изначально закладывается ресурс, который активизирует тенденции познания и самоактуализации.

Таким образом, выбранные тенденции берут свое начало в образе ОРЦ. В условиях благоприятной среды воспитания, обстоятельств, связанных с благополучием здоровья, отсутствием серьезных психотравмирующих эпизодов, эти тенденции прочерчивают векторы процесса индивидуации. При оптимально сбалансированном их проявлении они распространяются в нейровселенной личности и формируют характер человека сильного, активного, умелого, творческого, чувствующего, способного удивляться новому и направленного на процесс познания и самоактуализации.

Антагонистические тенденции ОРЦ и ОСР могут быть представлены в виде таблицы.

Таблица 1.

Типологизация и тенденции проявления образа Ребенка-Целителя	Типологизация и тенденции проявления образа Страдающего Ребенка
1.Витальность (жизненная сила)	
Тип: здоровый, сильный Энергичность. Хорошие показатели общего здоровья. Физическая	Тип: слабый, болезненный Пороки физического и психического развития.

выносливость. Устойчивость к стрессу. Хорошие показатели физической адаптабельности.	Низкие психофизиологические показатели. Слабая общая реактивность и резистентность организма. Слабая физическая выносливость. Низкие показатели адаптации, устойчивости к стрессу. Защиты в виде регрессии. Потребность в жалости к себе. Высокие риски психосоматических нарушений.
2. Базальное доверие (Э. Эриксон)	
Тип: уверенный, доверяющий. Общее чувство доверия, уверенность, определенность позиции. Надежда и оптимизм.	Тип: недоверчивый, мнительный. Основные тенденции направлены самосохранение и обособление. Подозрительность, недоверчивость, страх одиночества, потери. Защиты: иррациональные и социальные виды страха. Ненасыщаемая потребность в заботе и уважении. Зависимость от оценки. Неуверенность. Риски формирования тревожных, депрессивных состояний.
3. Безупречность (отсутствие вины)	
Тип: безупречный Открытая жизненная позиция. Умение признавать свои ошибки. Ответственность. Уверенность в принятии решения.	Тип: виновный Завышенная потребность в позитивной оценке. Персоны «Я-хороший человек». Защиты в виде изоляции, проекции, обесценивания. Страх ошибки. Страх обвинения. «Угрызения совести» и самобичевание. Безответственность. Сожаления и жалость к себе.
4. Триада: любопытство-удивление-интерес	
Тип: инициативный, предприимчивый Мотив познания окружающего мира. Поиск новизны впечатлений. Инициативность. Предприимчивость.	Тип: безучастный, отрешенный. Дефицит социально-эмоционального взаимодействия. Проблемы социализации. Снижение физической и психической активности. Отсутствие побуждений и желаний к деятельности. Риск формирования эмоционально-мотивационной блокады, апатобулического синдрома. Высокая

	степень проявления депрессивных состояний, аутизма.
5. Мифотворчество и антропоморфизм	
Тип: оригинальный, креативный, одаренный. Высокий уровень творческой активности. Оригинальность мышления и поведения. Развитие иррационального типа репрезентации и оценки. Освоение мира путем развития двух тенденций познания: - ориентировочно-познавательного; - ориентировочно-оценочного. Героизация «Я», создание «образов достижения». Уверенность и решимость. Тип: чувствующий, эмпатичный Одушевление (анимализм) неживых объектов и предметов. Развитие эмпатических способностей. Прямое отождествление, свободный поиск новых персон. Иррациональный способ познания.	Тип: стандартный, бездарный. Слепое копирование вместо творческого поиска и самовыражения. Проявление формально-логического типа мышления. Формирование ригидного формально-логического типа репрезентации, бинарной логики, ортодоксальности нормативных оценок. Гетерономность. Низкая динамика самоактуализации. Нерешительность. Сомнения в собственных возможностях. Зависимость от оценок социальной среды. («Я хочу, чтобы мной были довольны»). Строгое соблюдение правил и нормативности. Гетерономность моральных и нравственных установок. Тип: бесчувственный Низкий порог сопереживания. Затруднения в дифференциации собственных эмоций (риск развития алекситимии), Избегание аффективно-эмоциональных переживаний. Защиты в виде интеллектуализации. Отстраненность. Трудности в отзеркаливании (подражании) как проблема социализации.
6. Миссия игры	
Тип: играющий Творчество. Самоактуализация. Готовность к получению нового опыта и знаний. Предприимчивость. Инициативность. Способность удивляться новому как эмоциональная компонента развития умелости. Гибкость мышления и поведения.	Тип: серьезный Ригидность мышления и поведения. Бездарность. Слабая динамика саморазвития. Состояние «скучно наедине с собой». Строгое соблюдение правил и нормативности. Перфекционизм. Потребность

Защиты в виде фантазирования.	соответствия социальным стандартам и нормам.
7. Миссия просветления	
Тип: умный осознающий. Осознанность и самосознание. Ответственность. Саморегуляция. Контекстность поведения. Восприятие неразрывности личного и исторического времени. Выраженная тенденция познания и самоактуализации.	Тип: безрассудный, глупый неразвитый Неэффективные стратегии мышления. Ограниченные (поверхностные) модели понимания объектов и процессов (материальных и социальных). Трудности самоопределения и самоактуализации. Слабые тенденции саморегуляции. Сложности в анализе значимых событий в прошлом и планировании будущего. Неэффективные стратегии принятия решений.

Взаимодействие ОРЦ, ОСР со структурными компонентами личности можно представлено на рисунке 3.

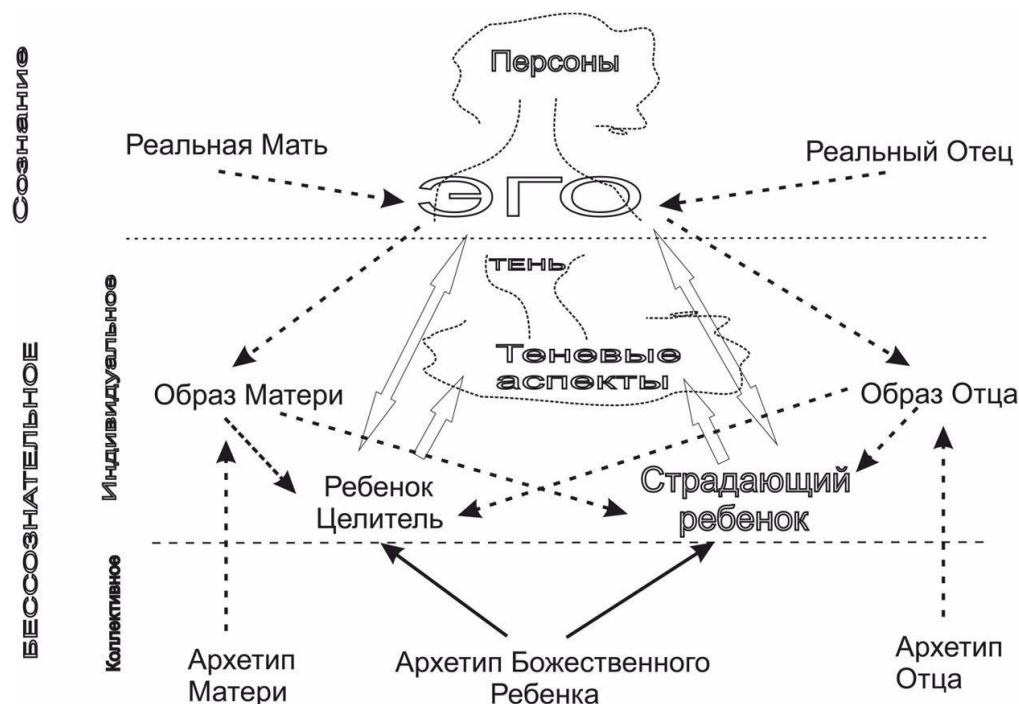


Рис.3. Взаимодействие ОРЦ, ОСР со структурными компонентами личности

Таким образом анализ архаических, эволюционно обусловленных феноменов АБР, дает основание предполагать, что в процессе психогенеза в зоне индивидуального бессознательного изначально закладываются и формируются

два антагонистических полюса. Метафорическое выражение противоположных ядер может выглядеть как образ Ребенка-Целителя и образ Страдающего Ребенка. Оба противоположных полюса могут рассматриваться как внутренние объекты и имеют непосредственную связь или являться структурной частью того, что К. Юнг обозначает как самость. Образ Ребенка-Целителя проявляет себя филогенетически сформированными тенденциями архаичного (примитивного) человека, которые, по сути, являются эффективными ресурсами, способствующими развитию процессов адаптации, эмпирического познания мира и развития самосознания. Образ Страдающего Ребенка изначально представляется тенденциями беспомощного существа, нуждающегося в защите, внимании и любви. ОСР в процессе индивидуации обусловлено рядом внутренних и внешних причин, имеющих прямую связь с генетически обусловленной преемственностью, процессами соматического онтогенеза, социально-психологическими факторами среды воспитания, кризисами индивидуализации и социализации личности во всех периодах ее жизни. Внутреннее противоборство этих метафорических конструктов проявляется в противоположных и во многом взаимообусловленных тенденциях. Антагонистические противоречия между ними можно рассматривать как один из векторов процессов индивидуализации и социализации, который во многом будет определять формирование характера, акцентуаций или психических нарушений личности. Баланс противоположных тенденций ОРЦ и ОСР можно считать оптимальным условием нормального психогенеза. Он создает оптимальные условия индивидуации и формирует здоровую взрослую личность. Выраженность проявления тех или иных тенденций можно рассматривать как одну из причин формирования акцентуаций личности. В случае существенного дисбаланса противоположностей или депотенциации (или сверхинициации) отдельных тенденций одного из образов (ОРЦ, ОСР) возможны нарушения (девиации) самости.

Практическое применение предлагаемой теоретической модели позволяет:

- проводить исследования в направлении поиска соответствий между предлагаемыми тенденциями проявления ОРЦ и ОСР и современными классификациями психологических типов;
- создавать диагностические инструменты тестирования (шкалирования) тенденций ОРЦ и ОСР с целью выявления акцентуаций личности или симптомов психических нарушений;
- использовать способы психокоррекции с целью инициации тенденций ОРЦ и депотенциации тенденций ОСР.

В заключение хочется перефразировать цитаты Дж. Конолли и Э. Берна: «ведь в каждом взрослом живет ребенок, ...», «...каждый несёт в себе

маленького ребёнка» [1, с.21]. Можно сказать, что в каждом из нас, взрослых, живут и проявляют себя два ребенка: счастливый и страдающий.

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений // Фет А.И. Собрание переводов. Philosophical arkiv, Sweden, 2016, С.164
2. Ганнушкин, П.Б. Клиника психопатий, их статистика, динамика, систематика // Психология индивидуальных различий. М., 1982. 145 с.
3. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика // М.: Независимая фирма «Класс», 1997. С.34.
4. Изард К. Эмоции человека: М., 1980, - 440 с. (гл. 5)
5. Козлов В. В., Новиков В. В. Интегративный подход в психологической практике. Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 1 – Том II С.1.
6. Марцинковская Т.Д. (ред.) Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. // Коллективная монография. М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 284 с.
7. Руднева Е.Г. Восемь стадий развития человека по Эрику Эриксону. // VII международная научная конференция. М., 18-20 ноября 2010 г.: Доклады и материалы. Изд. МосГУ, 2010. С. 52-60.
8. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб., Азбука-классика, 2007. С.7-11.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, 1996, 592 с.
10. Юнг К.Г. «Божественный ребенок» Изд. «Олимп» Москва 1997 с. 361, 365, 369.

Воробьева Е.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

homichok@gmail.com

ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Статья представляет результаты экспериментального исследования по изучению влияния знакомства с художественной литературой на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Описана методика развития эмпатии у детей дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой. Представлен анализ результатов проведения

формирующего этапа эксперимента по развитию эмпатических способностей у дошкольников.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, эмпатия, дети старшего дошкольного возраста, знакомство с художественной литературой.

The article presents the results of an experimental study on the impact of acquaintance with fiction on the development of empathy in older preschool children. A methodology for the development of empathy in preschool children in the process of acquaintance with fiction is described. And also the results are analyzed after the formative stage of the experiment on the development of empathic abilities in children of the experimental group

Keywords. experimental research, empathy, preschool children, acquaintance with fiction.

Проблемой формирования и развития феномена эмпатии интересовались отечественные и зарубежные психологи. Она является актуальной и в наше время, так как изучение проблемы формирования эмпатии дает возможность проникнуть в ее психологическую природу, глубже понять ее функцию в поведении, ее роль в нравственном развитии ребенка, и, как следствие, в формировании его личности. Знание особенностей развития эмоциональной сферы детей, механизмов становления нравственных мотивов будет способствовать научно обоснованному процессу воспитания молодого поколения [2].

Дошкольный возраст очень важен для развития эмпатии. Именно в этом возрасте у детей развивается эмоциональный отклик и альтруизм, которые и формируют эмпатию. Эмпатия ребенка дошкольного возраста развивается как системное, сложно структурированное образование. Данный возрастной период является этапом систематизации составляющих эмпатии, формирования в рамках общей структуры эмпатии относительно независимых подструктур, устойчивых форм ее проявления, соответствующих ситуации восприятия и свойствам объекта [5, 6]. Проявление эмпатии у детей дошкольного возраста происходит преимущественно за счет установок и интуиции [4].

Художественная литература имеет огромный потенциал к развитию у детей эмпатии. Особенность художественной литературы заключается в сугубо личностном, живом подходе к проблеме переживания за героя как за близкого человека, в возможности объяснить и понять мотивы его поступка, а не только его результат [1]. Эмоциональная отзывчивость на житейскую ситуацию делает восприятие литературы более интересным и понятным для ребенка дошкольного возраста.

В соответствии с поставленными эмпирическими задачами было проведено экспериментальное исследование по выявлению начального уровня и

развитию эмпатических способностей у детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняло участие две группы детей старшего дошкольного возраста 6-7 лет, всего – 45 человек.

Среди методик экспериментального исследования были отобраны следующие: опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина); проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова); опросник особенностей в проявлении эмпатии к сверстнику; диагностическая методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоциональных состояний»; диагностическая методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» А.Д. Кошелевой.

На основе полученных результатов первичной диагностики нами была подобрана и апробирована система занятий в процессе знакомства с художественной литературой для развития эмпатии у старших дошкольников.

Нами были использованы разнообразные методы работы над произведением:

1. Выразительное чтение педагога.
2. Рассматривание иллюстраций.
3. Этическая беседа о прочитанном.
4. Этюды на выражение эмоций героев из произведения.
5. Установление связи между идеями произведения и жизненным

опытом детей.

Подбор художественных произведений, а именно русских народных сказок, происходил в соответствии со следующими критериями:

- эмоциональная насыщенность произведения: выразительные средства языка, захватывающая композиция, яркая смена эмоциональных состояний героев;
- социально-нравственный смысл произведения: борьба добра и зла, наличие нравственных идеалов;
- соответствие содержания возрасту детей.

С целью развития эмпатии у старших дошкольников была разработана и реализована система занятий в процессе знакомства с художественной литературой: «Страна настроения», «Я и другие», «Сказочное путешествие», «Дело не в точках!», «Путешествие в сказку», «Радость», «Ёжик и море», «Попробуй волшебником стать», «Про Паучка, который не умел плести паутинку». Занятия проводились два раза в неделю с участниками экспериментальной группы. Продолжительность каждого занятия - 30 минут.

Таким образом, для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста нами была реализована система занятий по знакомству с художественной литературой. Заключительным мероприятием по работе с художественной литературой стало совместное творчество детей и педагогов –

создание «Коллажа из сказок». Педагоги подготовили картинки героев русских народных сказок (Иван-Царевич, Снегурочка, Василиса, Баба-яга, Кощей Бессмертный и др.). Ребята разделили героев на положительных и отрицательных. В процессе создания коллажа проводилась этическая беседа с детьми, в которой активизировался эмпатийный опыт детей: дошкольники оценили поступки героев, определили чувства героев и окружающих; поделились своими переживаниями и впечатлениями [3].

Обобщая данные по всем пяти диагностическим методикам, можно сделать следующие выводы. После апробации развивающей программы в экспериментальной группе испытуемых удалось выявить положительную динамику по всем компонентам эмпатических способностей:

- наблюдается развитие способности применять способы взаимодействия, облегчающие переживания другого человека (поведенческий компонент эмпатических способностей). По данному критерию процент детей с высоким уровнем развития поведенческой составляющей эмпатических способностей вырос на 24%. Низкий уровень развития поведенческой составляющей эмпатических способностей у данных детей отсутствует.

- значительно вырос процент детей способных распознавать и понимать эмоциональные состояния другого человека (эмоциональный компонент). Из всей выборки испытуемых экспериментальной группы у 32% детей наблюдается высокий уровень развития эмпатических способностей, у 68% детей – средний уровень развития эмпатических способностей, что на 48% выше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

- способность воспринимать и понимать внутренний мир другого человека как когнитивный компонент эмпатии получила достаточное развитие у испытуемых: 36% - высокий уровень развития, 64% - средний уровень развития эмпатических способностей.

У старших дошкольников контрольной группы показатели в целом остались неизменны:

- по поведенческому компоненту эмпатических способностей наблюдается незначительный рост детей с высоким уровнем развития на 10%, процент детей со средним уровнем на контрольном этапе эксперимента снизился на 10. На низком уровне развития эмпатических способностей осталось 20% испытуемых;

- процент детей по уровню развития эмоционального компонента эмпатических способностей распределился следующим образом: 40% детей осталось на низком уровне, 60% испытуемых обладают средним уровнем развития эмпатических способностей, к высокому уровню не было отнесено ни одного ребенка данной группы;

- по когнитивному компоненту в данной группе наблюдался рост на 10% детей со средним уровнем развития эмпатии и аналогичное снижение процента

детей с низким уровнем эмпатических способностей.

После проведения формирующего этапа эксперимента по развитию эмпатических способностей у детей экспериментальной группы отмечены такие положительные характеристики как:

- 1) позитивная реакция на различные явления окружающей действительности;
- 2) дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;
- 3) широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане;
- 4) адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что знакомство с художественной литературой играет значительную роль в духовно-нравственном воспитании и развитии эмпатии в период дошкольного детства. В ходе практической работы использовались различные методы работы над произведением, которые гармонично комбинировались со знакомством с художественной литературой. Знакомство с художественной литературой – эффективное средство, развивающее эмпатию у детей старшего дошкольного возраста, поскольку она дает возможность эмоциональному включению ребенка в сказку и является одним из самых действенных помощников в развитии личности ребенка.

Литература

1. Денисевич Н. Н. Роль художественной литературы в развитии эмпатии младших школьников в процессе семейного чтения // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2015. – № 1. – С. 193-199.
2. Иванов И. Н. Воспитание читательской эмпатии в процессе работы с произведением литературы // Ярославский педагогический вестник. Литература. Литературоведение. Устное народное творчество. – 2017. – № 4. – С. 88-92.
3. Питерскова М. Н., Кузьмина Л. А., Шibaева Р. В. Художественная литература как средство эмоционального развития дошкольников // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 235-240.
4. Соколова С. А. Влияние художественных произведений на формирование эмпатии у ребенка // Психологические науки. – 2016. – № 42-1. – С. 1-4.
5. Цаплина О. В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника // Ребенок в образовательном

пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 442-446.

6. Цаплина О. В. Исследование игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, О. В. Цаплина. – М.: МГПУ, 2018. – 132 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Будник А.С.

доцент ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ

brida3@mail.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(на материале разговорного британского английского)

В данной статье рассматривается необходимость формирования и развития культуры речевого общения обучающихся как условия успешной межкультурной коммуникации. Приведены особенности и примеры речевого общения в различных его аспектах на основе британского разговорного английского, которые могут применяться для отработки навыков речевого общения как в учебных условиях, так и в дальнейшей реальной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура речевого общения, иностранный язык

На современном этапе развития общества неотъемлемой частью иноязычного образования является подготовка обучающихся к успешной межкультурной коммуникации. Для этого необходимо не только овладение языковыми навыками и речевыми умениями, но и формирование и дальнейшее развитие определенной культуры общения, которая позволит обучающимся эффективно взаимодействовать с партнерами по коммуникации.

Культура речевого общения, понимаемая О.М. Осияновой как «интегративное качество личности, необходимое для продуктивного взаимодействия людей в системе субъект-субъектных отношений и создающее (воспитывающее) новое отношение к себе, к окружающим людям, к миру в целом, выступает важнейшим источником развития личности <...> Проявляясь в сознательном отборе и использовании языковых средств, культура речевого общения помогает осуществлять с максимальной эффективностью речевое восприятие, выражение, воздействие в реальной ситуации общения» [3, С.28-29].

Анализируя особенности межкультурного общения, ученые отмечают, что «в силу отсутствия единой системы культурных значений у представителей различных культур взаимопонимание значительно затруднено. Приписывание ценностей родной культуры явлениям иноязычной культуры приводит к упрочению стереотипов и предрассудков относительно «чужих» - носителей иной культуры» [4, с. 96]. Именно поэтому в процессе формирования культуры речевого общения необходимо проводить сопоставление особенностей иной и родной системы ценностей, выявлять сходства и различия, анализировать

причины тех или иных национально-культурных черт, находящих свое отражение в языке.

В целом, «культура речевого общения является благодатным материалом для создания коммуникативных ситуаций, позволяющих обеспечить вхождение в иноязычную культуру, обучению речевому поведению в данной культуре, формирование этических и моральных принципов у учащихся» [1, с. 267].

На данный момент существует огромное количество ресурсов, на основе которых возможно формирование культуры речевого общения. Безусловно, при отборе материалов необходимо учитывать, прежде всего, их аутентичный характер, а также принцип частотности употребления. Это позволит сделать процесс обучения естественным и максимально приближенным к ситуациям реального общения. Актуальные обучающие ресурсы по английскому языку (блоги, статьи, подкасты), предложенные носителями языка, представляются эффективным средством достижения данной цели.

Рассмотрим особенности и примеры речевого общения в различных его аспектах на основе британского разговорного английского.

1. Нейтральное общение

А. Вежливое несогласие

Общеизвестно, что среди британцев широкой популярностью пользуются различные способы преуменьшения, традиционно связанные с правилами ведения small talk. Данная стратегия обычно имеет место при обмене мнениями и впечатлениями, выражении критической оценки или своего отношения к предмету обсуждения [2, с.28].

1) *I see what you mean, but this case is different.*

2) *Yeah, but to be honest it doesn't really suit me.*

В. Использование придаточных предложений ...which is/was when/how/why/where для уточнения информации

1) *We arrived at 7, which was when the performance began.*

2) *It was very cold, which was why I put on a warm coat.*

С. Использование структуры 'be about to' для выражения ближайшего будущего (вместо will или be going to)

1) *The film is about to begin.*

2) *Look at the clouds – it's about to rain!*

Эмоционально окрашенное общение

А. Использование экспрессивных наречий (absolutely, incredibly, utterly, slightly) и восклицаний (good God, alas, no way) для придания эмоциональности высказыванию. Данный прием является свидетельством оборотной стороны сдержанности британцев и используется чаще всего чтобы продемонстрировать или подчеркнуть свой интерес к партнеру по коммуникации [2, с.15].

1) *This cake is incredibly delicious!*

- 2) *The film was absolutely fantastic!*
- 3) – *Their house is on fire! – Good God!*
- 4) – *You have to wear this suit. – No way!*

В. Использование суффикса –ish для уточнения оттенка цвета, чувства, времени

- 1) – *When shall we meet? – 5-ish.*
- 2) *This greenish shirt suits you perfectly!*
- 3) – *How are you feeling today? – Okay-ish.*

Неформальное общение

А. Использование разделительного вопроса *innit* вместо *isn't it*. Данный вопрос особенно часто встречается при обсуждении такого популярного предмета как погода, а также в целом для заполнения пауз в беседе.

- 1) *Fine weather, innit?*
- 2) *Nice party, innit?*

В. Обращение к лицам мужского пола *mate* и женского *love*.

- 1) *Thanks, mate!*
- 2) *Take care, love!*

С. Использование эллипса для избежания повтора слов, как правило в общих вопросах. Особенную роль здесь играет интонация.

- 1) *You alright?*
- 2) *You like it?*
- 3) *You going home?*

Данные особенности британского речевого общения позволят обучающимся лучше понять другой язык и культуру, провести параллели с родным языком и культурой и быть готовыми к корректному взаимодействию с партнером по коммуникации в зависимости от ситуации, характера общения и т.д.

Отработку навыков речевого общения обучающихся целесообразно проводить посредством составления диалогов по заданным ситуациям, приближенным к реальным. Это позволит обучающимся осознать уместность использования тех или иных речевых единиц, постараться максимально точно понять коммуникативное намерение собеседника и эффективно применять данные единицы в дальнейшем общении.

Литература

1. Зеленова О.В., Неудахина Ю.Н. Особенности обучения культуре речевого общения на уроках иностранного языка / О.В. Зеленова, Ю.Н. Неудахина // Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации: сб. науч. статей по материалам XIV Междунар. науч.-практич. конф. (Чебоксары, 20 октября 2017 г.) – С. 266-269

2. Кузьменкова Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде / Ю.Б. Кузьменкова // Учеб.-метод. пособие. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2006. – 48 с.

3. Осиянова О.М. Формирование культуры речевого общения в контексте коммуникативной подготовки / О.М. Осиянова // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 6. – С. 27-29

4. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект / Н.В. Языкова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1(3). – С. 95-100

5. Your dictionary [электронный ресурс]: <https://www.yourdictionary.com/>

Гайнуллова Ф.С.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Янковская А.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются особенности формирования экологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности. Особое внимание уделено экологическим играм.

Ключевые слова: младший школьник, экологическая культура, окружающий мир, экологические игры.

Формирование экологической культуры является главным источником разрешения противоречий системы «человек-общество-природа». На наш взгляд, наиболее полно и содержательно сущность понятия «экологическая культура» раскрыл ученый-эколог И. Д. Зверев, который отмечает, что данное понятие «касается всех сфер материальной и духовной жизни нашего общества, каждого человека и выражается в таких видах научной и практической деятельности, которые обеспечивают сохранение и обогащение окружающей среды, создают благоприятные условия для жизни человека, его всестороннего развития и совершенствования» [4, с.54].

Младший школьный возраст благоприятен для формирования основ экологической культуры, что обусловлено преобладанием у учащихся начальных классов эмоционально-чувственного способа освоения окружающего мира, интенсивным формированием свойства и качества личности[3]. Осознанному выбору младшего школьника благоприятствует активное формирование осознанной самооценки, которая выполняет функцию

его регуляции с миром, другими людьми, самим собой и тесно связана с уровнем притязаний, проявляющимся в степени трудности достижения цели[1].

Учитывая эти возрастные характеристики, внеурочная деятельность должна быть направлена как на приобретение знаний, так и на формирование ценностного отношения к природе, осознанного выбора способа поведения в природе, приобретение опыта деятельности по сохранению природы.

Воспитательную силу групповой внеурочной деятельности задают два взаимосвязанных компонента: цель и результат (предметный и отношенческий). Цель - предвидимый результат деятельности, образно говоря, путеводная звезда групповой деятельности. Результат — продукт групповой вещно-материальной и духовной деятельности, которую прожили школьники [2].

Показателями эффективности внеурочной деятельности по формированию экологической культуры могут выступать:

1) экологические знания, умения и навыки, сформированные у школьников в процессе групповых занятий и в ходе подготовки и проведения воспитательных дел;

2) достижения учащихся в реализуемых видах внеурочной деятельности.

Особую роль в формировании экологической культуры младших школьников занимают ролевые экологические игры, которые способствуют формированию самостоятельности суждений, умения вести диалог, имитационные экологические игры, которые основаны на моделировании экологической реальности и предметного содержания экологической деятельности и предметного содержания экологической деятельности, игры-соревнования экологического содержания, которые стимулируют активность в приобретении и демонстрации экологических знаний и умений. В последние годы педагоги стали активно применять метод проектов, который способствует интеллектуальному осмыслению экологической проблемы.

Таким образом, внеурочная групповая деятельность способствует успешному формированию экологической культуры младших школьников и осознанному бережному отношению к природе.

Литература

1. Арапова П.И. Выбор младшего школьника в ходе групповой воспитывающей деятельности. // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С.22 – 26.
2. Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 60 с.
3. Битюкова Л. А. Экологическое воспитание младших школьников в свете реализации ФГОС НОО / Л. А. Битюкова, С. В. Тошакова // Начальная школа плюс до и после. – 2013. - № 7. – С. 46-50.

4. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников / А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.М. Кудрявцева. – М.: Педагогика, 2001. – 257 с.

Варанюк С.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье определяются особенности выразительного чтения младших школьников, описывается характер работы над партитурой текста как одним из способов работы над выразительностью чтения.

Ключевые слова: уроки литературного чтения, выразительность чтения, партитура текста.

На уроках литературного чтения в начальной школе учителем организуются различные виды деятельности. Они связаны с усвоением технической стороны чтения, а также содержательной. В отечественной методической литературе подчеркивается, что развитие выразительности чтения на уроках литературного чтения является весьма актуальным, а также оно выступает важнейшим условием формирования речи младших школьников. Хотя изначально школьники уже приобрели определенную степень развития способностей к выразительному чтению, данное умение необходимо постоянно развивать.

В разных источниках представлено различное толкование выразительного чтения. В целом выразительное чтение есть выражение в слове устной речи мыслей и чувств, а также своего отношения к героям и событиям [4, С.6].

Важнейшими средствами выразительности звучащей устной речи являются интонация, паузы, логические ударения, тон, темп, сила голоса [4, С.6]. Выразительное чтение есть важнейшая форма обучения учащихся литературе [5].

В методической системе В.Г. Горецкого работа над выразительным чтением включает в себя подготовку к восприятию текста, первичное знакомство с текстом, анализ прочитанного и непосредственно работу над средствами выразительности [1, С. 8-9].

Юный читатель уже способен самостоятельно прочитать произведение и понимает его смысл. Используя выразительность чтения, ребенок может глубже погрузиться в содержание прочитанного, выразить свое отношение к прочитанному тексту. Чтобы максимально точно воспроизвести текст, ребенку

необходимо увидеть особенности персонажа, его настроение, характер. Выразительность при чтении текстов углубляет понимание детьми самих выразительных средств речи, служит образцом для формирования правильной и выразительной речи.

Выразительность чтения является важным требованием при проверке навыков чтения младших школьников. Выразительным считается чтение, при котором чтец сознательно и определенным образом выражает свои чувства и настроения. При работе над выразительностью чтения решаются технические и содержательные задачи уроков чтения [2, С. 63]

При выразительном чтении ученик должен стремиться:

- раскрыть особенности образов героев, картин, событий;
- показать авторскую позицию.

Все сказанное обнаруживает глубину понимания детьми текста.

Одной из эффективных форм работы над выразительностью чтения, чтобы голосом показать отношение автора к персонажам и событиям, а также характерные особенности героев и событий, является работа над партитурой текста. В тексте произведения школьники определяют места, где требуются обозначения интонации, пауз, логических ударений и пр. Это помогает им в дальнейшем лучше понимать характеры героев, вживаться в ту или иную роль и прочесть текст выразительно.

При выборе произведений для работы над выразительностью чтения в начальной школе предпочтение следует отдавать таким, в которых происходит быстрая смена событий, в которых одно действие сменяется на другое, в которых присутствуют диалоги.

Приведем пример партитуры к отрывкам известного стихотворения К.И. Чуковского:

«Пошла Муха на базар

И купила самовар: *(спокойно, размеренно)*

“Приходите, тараканы,

Я вас чаем угощу!” *(восторженно, с повышением голоса, приветливо)*.

В данной части текста у героини в ее речи преобладает интонация радости, открытости, восторга.

«Приходила к Мухе

Бабушка - пчела...» *(интонация перечисления)*

“Кушайте варенье!» *(приглашающим голосом, ласково)*

«Вдруг какой-то старичок

Паучок... *(медленно, тихим голосом)*

«Поволок...» *(медленно, тихим голосом, настороженно)*

“Дорогие гости, помогите!» *(голос передает панику, отчаяние, призыв помочь)*

“Где убийца? Где злодей?» (*громко, смело, с угрозой*)

В целом мы видим, что работа над партитурой текста помогает младшим школьникам глубже погрузиться в ткань художественного произведения, выработать свою сознательную читательскую позицию. Выразительность чтения при этом дает учителю возможность определить, насколько глубоко учащиеся понимают содержание произведения. Работа над выразительностью чтения всегда должна оставаться важнейшей составной педагогической технологии обучения детей литературному чтению [3, С. 5-6].

Работа над выразительностью чтения, как показывает наш опыт, является важнейшим направлением работы учащихся на уроках литературного чтения.

Литература

1. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Уроки чтения в методической системе В.Г. Горецкого. Начальная школа. 2019. № 7. С. 7-11
2. Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А. Знания, помноженные на убеждения. Начальная школа, 2014. № 7. С. 8 – 10.
3. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология». Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.
4. Салашник, Т.В., Фирсова Т.Г. Теоретические и методические аспекты выразительного чтения художественных произведений в начальной школе. Учебно-методическое пособие для студентов факультета 59 педагогики, психологии и начального образования / Сост. Т.В. Салашник, Т.Г. Фирсова. 2-е изд., испр. и доп. Саратов, 2011. 68 с.
5. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., 1963. - 146 с.

Домолего Д.К.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

domolego.darya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

Статья посвящена использованию интерактивных заданий на уроках английского языка при изучении сравнительных оборотов. В статье представлены формы работы, которые могут быть применены при обучении

младших школьников. Статья будет полезна педагогам, студентам педагогических ВУЗов.

Ключевые слова: обучение английскому языку, интерактивные задания, младшая школа, прилагательные, сравнительные конструкции

В рамках требований новых образовательных стандартов возникает потребность в разработке и использовании современных образовательных технологий. Цель таких технологий – это развитие личности обучающегося и создание для каждого ситуации успеха. Они позволяют повысить уровень знаний учащихся и увеличить объем получаемой информации. Интерактивные задания являются одним из видов таких технологий.

Термин «интерактивный» возник из английского языка, от слова «interact» («inter» — «взаимный», «act» — «действовать»). А «интерактивное обучение» (в широком смысле) - форма организации образовательной деятельности между учителем и учащимся, в которой происходит взаимодействие и вовлечение в процесс учения для достижения поставленных целей. Интерактивные методы основаны на личностно-ориентированном подходе. Существуют разные интерактивные задания, например, проектная методика, мозговой штурм, кластеры, сравнительные диаграммы, уроки с применением ТСО, интерактивные доски [5], круглые столы, деловые игры, ток-шоу. А.С. Будник выделяет такое задание, как видео: «аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам, т.к. эффективность применения видео в иноязычном образовании подтверждается действием ряда факторов, что прежде всего обусловлено современными тенденциями развития СМИ и той ролью, которую они играют, воздействуя на широкие массы людей и др.» [2, с.69]. Использовать такие задания можно на любом уроке, главное – это правильное распределение учебного времени, ориентировка на возрастные особенности и силы класса и каждого ученика.

По мнению Ю.И. Апаринной: «личностно-деятельностный подход в обучении означает создание условий развития гармоничной, нравственно-совершенной, социально-активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентностной и саморазвивающейся личности» [1, с.70]. В этом возрасте совершенствуется трудолюбие, самостоятельность, познавательная активность. Очень важно, чтобы результаты работы были оценены педагогом, при необходимости внесены правки, направляющие к лучшему результату.

В данной статье рассматривается использование интерактивных заданий при изучении сравнительных оборотов на уроках английского языка. Они позволяют развивать не только навыки разговорной речи обучающихся, но также и когнитивные процедуры такие, например, как сравнение объектов. Как

известно, сравнительная степень прилагательных используется для того, чтобы сравнивать характеристики, признаки двух или более предметов и лиц.

Превосходная форма в английском используется для того, чтобы показать, что какой-то предмет или лицо в сравнении с другими является «самым-самым», то есть превосходит все остальные.

Существует несколько сравнительных конструкций в английском языке. И.М. Петрова отмечает, что в процессе формализации структуры конструкции ее компоненты упрощаются и это позволяет моделировать большое число вариативных высказываний [4]. Это обстоятельство обуславливает важность изучения именно конструкций при изучении грамматики, поскольку «обобщающие модели могут выступать в роли когнитивно-семантической опоры при обучении английскому языку» [4, с.58].

В младшей школе изучаются следующие сравнительные конструкции:

1. as... as. *Ann is as tall as Sue.* (Анна такая же высокая, как и Сью).
2. not so/as ...as. *The choice is not as simple as it seems.* (Этот выбор не такой простой, как кажется).
3. twice/three times as ...as. *Their house was three times as expensive as ours.*
(Их дом был в три раза дороже нашего).
4. the same ... as. *Ben is the same age as Bob.* (Бен того же возраста, что и Боб).
5. half as...as. *Your house is half as small as their.* (Ваш дом вдвое меньше их).
6. the ...the. *The more I read the better I know subject.* (Чем больше я читаю, тем лучше знаю предмет).
7. than. *Ann has more money than John.* (У Энн больше денег, чем у Джона).
8. less ... than. *Nissan is less expensive than Bentley.* (Ниссан дешевле (менее дорогой), чем Бентли).
9. much/far/still...than. *This T-shirt is far better than that one.* (Эта футболка значительно лучше той).

В процессе обучения младших школьников данные структуры можно активизировать в речи обучаемых посредством заданий на сравнение объектов, которые можно использовать в командной игре (Team Competition) «Королевство прилагательных» («The Kingdom of Adjectives»). Класс делится на команды, выбирается капитан, название. За правильный ответ учитель дает звездочку, команда, набравшая больше звездочек, побеждает в одной из

номинаций («The Most Friendly», «The Most Attentive», «The Most Active», «The Most Neat»). Приведем примеры нескольких заданий.

№ 1. Magic sentences.

Учитель раздает 5-7 карточек с картинками и опорными словами (рис.1), на которых нужно написать предложения, используя сравнительные конструкции *as...as*, *not so/as...as*. Это задание можно использовать как и индивидуальное на обычном уроке.

1.



King Stefan is as hungry as a wolf.

2.



The countryside is not so dry as a desert.

№ 2. Guess the name of the King or Queen

Команды составляют сравнительные описания для команд-соперников, используя конструкции *as... as*, *not so/as ...as*, *the same ... as*, *than*. Заранее подготовлены изображения правителей Королевства Прилагательных в разной одежде. Одна из команд читает описание (все изображения есть на интерактивной доске – рис. 2), задача другой угадать имя.



King George is not as tall as that King. (Victor)

Queen Mary is younger than this Queen. (Anne)

№ 3. Royal animals

Учитель включает видео, где есть пара картинок с изображением животных, диктор называет предложение со сравнительным описанием. Задача команд записать предложение в таблицу (табл.1), а затем переделать его в противоположное.

Таблица 1

Video	New sentence
Tiger is stronger than dog. Whales are bigger than dolphins. Giraffe is taller than elephant.	Dog is weaker than tiger. Dolphins are smaller than whales. Elephant is shorter than giraffe.

Итак, нужно находить наиболее эффективные приемы образовательного, воспитательного и развивающего воздействия на ученика младшего школьного возраста, учитывая личностные особенности. Интерактивные задания вызывают интерес и вовлекают в процесс каждого ученика, повышают мотивацию учения, способствуют эффективному и прочному усвоению учебного материала, развитию творчества. Однако важно помнить о том, что, изучая формальную сторону высказывания, необходимо уделять внимание и ритмико-мелодическому оформлению речи, поскольку "живое общение между людьми осуществляется именно через звуковую сторону и ритмомелодику языка» [3, с. 66].

Литература

1. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития/Ю.И. Апарина// Образование и саморазвитие. Казанский (Приволжский) федеральный университет. -2010. –№ 4(20). –С. 69-73.
2. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2014. № 1 (13). С.69-73.
3. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. 2018. № 9. С. 64-67.
4. Петрова И.М. О конструкциях и конструктивистском подходе к анализу моделей предложений в языке (на материале английского языка) // Филологический аспект. 2016. № 1. С. 54-58.
5. Clarkson P.C. Using Interactive Whiteboards in school settings: A resource for future pedagogies // Information Technology, Education and Society. 2011.-№ 12(2). – С. 1-25.

Карнаух Е.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

zkarnaukh@yandex.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ СЛОВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



В статье раскрывается специфика формирования представлений у младших школьников о лексическом значении слов, задачи лексической работы, способы работы над значением слова на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: лексическое значение слова, формы и приемы работы над лексическим значением слова в начальной школе.

Для каждого человека речь является визитной карточкой, она во многом определяет его культуру, его внутреннее содержание. Известно, что первые речевые навыки человек получает еще в возрасте 7-8 месяцев. Далее происходит постепенное развитие речи. В младшем школьном возрасте при поддержке учителя осуществляется уже целенаправленное развитие речи.

Поступая в начальную школу ребенок в основном готов и способен к полноценной речевой деятельности. Однако, анализируя речь детей, можно обнаружить, что на сегодняшний день речевой запас младших школьников ограничен, у них отсутствуют знания о значении многих употребительных слов. В программе начальной школы нет отдельного раздела изучения лексики. Причиной этому является и то, что современные дети мало читают [4, С. 82]. Поэтому изучение школьниками лексики является важным аспектом в осуществлении их познавательной деятельности. Обогащение словарным запасом младших школьников есть основное звено развития речи.

При лексической работе следует мотивировать школьников на усвоение ими значений слов. Для этого им нужно показать, что слова и предметы, которые они называют, есть не одно и то же. Слово указывает на конкретный предмет, и в то же время оно обозначает и все другие предметы, входящие в один класс. Каждое слово – «окошко» в мир. Усвоение лексики есть познание окружающего мира. Учитель должен приучить ребенка при появлении незнакомого слова не пропускать его, а сразу узнавать его значение одним из знакомых ему способов.

Работу над словом можно условно разделить на этапы.

1. Вводится само понятие слова. Учитель объясняет, какие функции выполняют слова. Ребенку предлагается самому понять значения незнакомых слов, ему оказывается помощь, если он сразу не догадался.

Здесь следует приучать каждого ребенка обращать внимание на незнакомые слова:

- а) чтобы узнать значение слова, его лучше брать в составе целого (текста);
- б) понять значение слова помогают картинки, видеофрагменты;
- в) действия с самими предметами;
- г) важной составляющей лексической работы является работа со словарем.

Словарь помогает ребенку уточнить значение слова (проверить свое предположение) или выявить значение того или иного слова. Ребенка нужно научить и приучить работать со словарем. Для начальной школы разработан ряд словарей, например, «Мой первый толковый словарь» Е.Н. Леоновича. Приведем примеры словарной статьи из этого словаря.

МИР

- 1) Вселенная.

Ученые спорят о происхождении мира.

- 2) Планета Земля и все, что существует на ней.

Объехать весь мир. «Настала ночь, весь мир затих, Одна рыдала пташечка...» (Н.А. Некрасов)

- 3) Человеческое общество.

Современный мир. Научный мир.

С миру по нитке – голому рубашка.

- 4) Отдельная область жизни, явлений, предметов.

Мир животных. Мир звуков. Мир звезд.

В словаре приводятся примеры употребления слова в составе фразеологизмов.

Мир тесен (в любом месте можно встретиться со знакомым человеком).

Перевернуть весь мир (сделать что-либо невозможное).

Не от мира сего (не приспособленный к жизни человек) [1, С. 2].

Ребенок, как мы видим, знакомится как с отдельным значением слова, так и с его многозначностью. Это расширяет сферу употребления слова, а также представления об окружающей действительности. Происходит развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника [2, С.30].

2. Понять значение слова можно при помощи синонимов и антонимов.

Большой, огромный, громадный. Большой – маленький.

3. Понять значение слова, обозначающего предмет, можно перечисляя признаки и действия, относящиеся к этому предмету.

4. Понять значение слова, обозначающего предмет, можно, используя подробные описания предмета.

5. Также используется словообразовательный анализ:

приморский – при-мор (море)-ск-ий

Основной задачей проведения лексических упражнений является усвоение новых слов и их значений, а также использование этих слов в речи (активизация словаря). Младшие школьники для этого должны активно работать над составлением изолированных словосочетаний, которые в дальнейшем будут использовать в предложениях. Большой словарный запас поможет ребенку в написании сочинений, в построении устных речевых высказываний.

Важно развить у детей интерес к изучению новых слов. Для этого могут быть использованы различные игры, викторины, конкурсы, инсценировки, школьный театр.

Проводя лексическую работу на уроках русского языка и литературного чтения, учитель ставит перед собой две задачи:

а) помогает детям усвоить теоретические знания о языке (о лексическом значении слов),

б) обеспечивает новый уровень развития практических речевых умений школьников.

Важным пунктом лексической работы является и то, что усваивать новые слова ребенок должен не стихийно, а постепенно, сознательно, управляет этим процессом целенаправленно учитель.

Таким образом, подводя итоги всему изложенному в данной статье, можно сделать выводы о том, что лексической работе следует уделять особое внимание, она должна проводиться на каждом уроке русского языка и литературного чтения в начальной школе. Для этого каждый учитель должен отработать способ обучения, который в описанных современных подходах может рассматриваться как технология словарной работы [3, С. 4].

Литература

1. Леонович Е.Н. Мой первый толковый словарь. Более 500 слов с иллюстрациями: [для младшего школьного возраста] Москва, 2008.
2. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника. Начальная школа. 2013. № 1. С. 30 – 33.
3. Леонович Е.Н. К вопросу о формировании понятия «способ обучения» или «педагогическая технология». Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 4 – 7.
4. Серебренникова Ю.А. Почему дети мало читают? Учитель. 2009. № 1. С. 82-84.

Комлева А. А.

магистрант ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ

komlevaania@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

Данная статья посвящена рассмотрению технологии развития эмоционального интеллекта дошкольников посредством изучения английского языка. Включено подробное описание ключевых этапов обучения с примерами. Более того, выделены достоинства (но мне не нравится это слово) сопряженного обучения иностранному языку и развития эмоциональной сферы дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное развитие, дошкольники, языковое обучение.

Дошкольный возраст – самый трудный для детей, за довольно короткое время им приходится освоить множество новых знаний и навыков: научиться говорить, взаимодействовать с другими детьми и со взрослыми, узнать о социальных нормах и ожиданиях, исследовать возможности и границы своего тела. Некоторые дети, помимо этого, начинают посещать различные развивающие кружки и секции, учить новые языки и так далее. Всё это сказывается не только на их интеллектуальном развитии, но и на эмоциональном. К сожалению, последнему родители пока уделяют недостаточно внимания, более того ввиду появления современных гаджетов и различных социальных изменений у родителей не всегда остаётся время и силы для этого. Поэтому мы начинаем видеть, как происходит постепенное внедрение концепции развития эмоционального интеллекта во ФГОС ДО. В настоящее время там данный аспект представлен как развитие составляющих EI (emotional intelligence – эмоциональный интеллект) таких как: произвольное направление своего внимания на испытываемые эмоциональные ощущения; умение различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определение их характера (приятно, неприятно, беспокойно, удивительно, страшно и т. п.); умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции, которые испытывают окружающие; умение произвольно и подражательно «воспроизводить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу; умение улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния; сопереживать (т. е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать, прочувствовать его

эмоциональное состояние); умение отвечать адекватными чувствами (т. е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения).[5] Стоит отметить, что для данной возрастной категории больше характерно не столько само развитие эмоционального интеллекта, сколько помощь в его становлении, которое происходит не само по себе или как отдельный предмет, а лишь в синтезе с основным развитием ребёнка и благодаря целенаправленной работе работников образования.

С ростом популярности раннего обучения иностранным языкам, появляются и работы по интеграции методов развития эмоционального интеллекта через другой язык. Имея ввиду тот факт, что развитие эмоционального интеллекта может осуществляться лишь в сочетании с общим развитием ребёнка, а также, что процесс изучения второго языка в рамках искусственной билингвальной среды, может оказаться достаточно стрессовым для дошкольника, в том числе ребёнок может испытывать «период молчания» – усложняет работу преподавателя и требует большого внимания со стороны, а также его методической и психологической подготовленности.

Таким образом, перед преподавателем будет стоять задача не только ознакомить учащихся с новой лексикой, эквивалентной родному языку, но и помочь детям осознать и дать названия своим и чужим чувствам.

Ниже рассмотрим одну из технологий реализации развития ЕИ на занятиях по английскому языку. В рамках данной технологии формируется понимание эмоций и их соотношение со словом и поведением; формирование эмоционального предвосхищения и эмпатии. Данная технология состоит из трёх активных этапов:

1. Расширение лексического запаса по теме эмоции.
2. Проигрывание эмоций.
3. Обращение внимание на состояния персонажей и людей вокруг.

Так на первом этапе преподаватель вводит новую лексику по теме эмоций (с помощью карточек, видео), позволяя детям почувствовать и понять, что конкретно подразумевается под каждой из них и когда они появляются (наиболее типичный случай). Заметим, что не стоит давать сразу много новых эмоций достаточно одной (если сложная) или двух (но разных по направленности, то есть не рекомендуется вводить на одном занятии *scary-scared* или *good-great*, так как нам важно не столько лексическое наполнение, сколько осознанность и понимание). Большим подспорьем может служить теория классов [4], эффективность использования, которой подробно рассмотрена и доказана в статье Петровой И. М. и Апаринной Ю. на примере обучения младших школьников. [3]

Кроме того, что преподаватель предлагает детям новые слова, он вместе с ними «проживает» выбранную эмоцию, причём необязательно сразу же после введения лексической единицы. Оживить эмоции можно во время специальных упражнений, направленных на тренировку (drilling) целевой лексики урока: например, проговаривая слова и фразы с различной интонацией, различным настроением или в различных условиях.

Заключительный этап проработки эмоций происходит при анализе ситуации, вызвавшей эмоцию. Проще всего это можно осуществить во время просмотра соответствующего видео или чтения книжки. Обсуждение эмоционального состояния персонажа и особенностей его поведения начинаем только после полного ознакомления. По мере появления соответствующих эмоциональных проявлений у учеников, преподаватель может просить предвосхитить эмоцию персонажа. Однако, важно помнить, что эмоциональные переживания строго индивидуальны, поэтому важна гибкость преподавателя и способность оценить адекватность предлагаемой ребёнком эмоции к происходящей ситуации.

В заключении хотелось бы отметить, что данная технология способствует не только эмоциональному развитию ребёнка, но и вносит ощутимый вклад в языковое обучение дошкольников. Поскольку при помощи эмоциональной составляющей повышается рост мотивации к обучению, более того, появляется иной ракурс рассмотрения языка, а также благодаря широкому спектру эмоций возрастают возможности многократного, но не монотонного повторения ключевого лексического материала.

Литература

1. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. - М.: Айрис-пресс. 2004. - 160с. - (Библиотека психолога образования)
2. Иванова Е. С. Роль игровых технологий в профилактике негативных эмоциональных состояний дошкольников. - Социально-экономические явления и процессы, 2013
3. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей при обучении грамматике английского языка на материале теории классов // Современная наука. Серия «Гуманитарные науки». – 2008. – №5. – с. 61-65
4. Сулейманова О. А. некоторые семантические типы субстантивов и их актуализаторы весь/целый и all/whole: автор. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987
5. ФГОС ДО. [Электронный-ресурс]: <https://fgos.ru/> (дата обращения 12.12.2019)

Лыфарь Е.И.

бакалавр ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ

lenalyfar@yandex.ru

**НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ УРОКА «РОЖДЕСТВО В
ВЕЛИКОБРИТАНИИ»
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

Статья посвящена значению наглядности в обучении лексике английского языка детей младшего школьного возраста. Автор анализирует статью Мещеряковой Е.В., Мещеряковой Ю.В., Исаевой У.А., в которой раскрываются разнообразные методы расширения словарного запаса детей при помощи предметной и образной наглядности. В работе автор предлагает план-конспект урока по теме «Christmas in Britain», делая акцент на разных видах наглядности в усвоении лексики.

Ключевые слова: лексика, словарь, младший школьный возраст, наглядность, принцип наглядности, взаимодействие, языковая, неязыковая, графическая наглядность, урок, конспект урока.

Обучение лексике детей младшего школьного возраста один из важных аспектов в овладении иностранным языком.

Существуют различные способы введения иноязычных слов в активный словарный запас школьников младших классов. Так, например, на уроках иностранных языков, часто используют наглядность, проявляющуюся в разнообразных видах. Для того, чтобы правильно применять данный способ запоминания новой лексики, стоит более детально разобраться в значении данного понятия.

В педагогическом словаре наглядность рассматривается как построение обучения на конкретных образцах, которые воспринимают обучающиеся через зрительные, моторные и тактильные ощущения. В этом случае наглядность обеспечивается благодаря ТСО, картинкам, фотографиям и т.д. [3].

С другой стороны, наглядностью могут выступать особые «средства языкового и экстралингвистического характера, используемые для контроля и самоконтроля знаний, навыков, умений». Разновидностями наглядности выступают языковая (тексты по фонетике и аудированию); неязыковая наглядность (серии картин, сюжеты фильмов, различные изображения); графическая (таблицы, схемы, карты, диаграммы и др.) [1].

Наряду с другими принципами обучения, учет наглядности или принципа наглядности необходим на начальном этапе обучения иностранному языку [5].

Вопросы предметной и образной наглядности для расширения словарного запаса и формированию лексических навыков, обучающихся отражены в статье Мещеряковой Е.В., Мещеряковой Ю.В., Исаевой У.А. Данная работа раскрывает разнообразные методы формирования навыков и расширения словарного запаса детей младшего школьного возраста при помощи предметной и образной наглядности. Авторы раскрывают каждый вид наглядности и приводят конкретные примеры. Особое внимание уделено цифровой наглядности. Создатели статьи делятся полезными ссылками на различные интернет ресурсы и говорят об актуальности их использования. В качестве ключевого доказательства приводятся исследования, проводимые на базе школы, которые подтверждают эффективность методики. Обобщая результат проведенного исследования, авторы предлагают пользоваться методом предметно-образной наглядности на занятиях по английскому языку. При помощи использования наглядных материалов разного характера. Данный метод понижает утомляемость, мобилизует психическую активность и пробуждает интерес к занятиям английским [6].

Использование наглядности для овладения лексическим содержанием имеет значение при непосредственном взаимодействии педагога и обучающегося. Нельзя в этой связи не согласиться с мнением Е.В. Маяковой, указывающей в своем исследовании на важную роль постоянной включенности педагога и ученика в совместное дело обучения английскому языку, в котором оба субъекта образовательного процесса сотрудничают между собой. [4].

Проанализировав материал по использованию наглядности приведу пример конспекта - плана урока по теме «Christmas in Britain». Для проведения данного урока можно использовать пособие «Волшебный английский словарики» [2].

1. Использование языковой и слуховой наглядности: Предисловие про Рождество в Британии (предположительное затраченное время 5 минут). Каждая мысль сопровождается картинкой в слайде. Рассказ состоит из активного вокабуляре, который находится в раздаточном материале у детей. Рекомендовано проверять группу на понимание текста. Спрашивать значения подчеркнутых слов. Самостоятельно переводить сложные конструкции.

In Britain, before two weeks until Christmas, people usually decorate Christmas trees. They use Christmas tree balls, crackers, paper streamers and garlands. The night when Santa Claus comes is called Christmas Eve. In Britain Christmas Eve starts on the 24th of December. Not on the 31st of December!

В Британии за 2 недели до Рождества люди обычно украшают Рождественские ёлки. Они используют ёлочные шары, хлопушки, серпантин и

гирлянды. Ночь, когда при ходит Санта-Клаус называется Рождественский Сочельник. В Британии Сочельник наступает 24 декабря, не 31.



Рисунок 1. Украшение улиц в Рождество. Christmas street decorating

Children go to bed and hang their Christmas stockings on a fireplace. And at Christmas Eve Santa Comes to those who are good and put Christmas presents. Don't forget that in Russia we have Father Frost with his granddaughter Snow Maiden. But in Britain there is only Santa Claus.

Дети идут спать и вешают свои Рождественские носки на камин. И в Рождественский Сочельник Санта приходит к тем детям, которые хорошо себя вели в течение года, и кладет им Рождественские подарки. Не забывайте, что в России у Деда Мороза есть внучка Снегурочка, а вот в Британии существует только Санта-Клаус.



Рисунок 2. Рождественская ёлка. Рождественские носки для подарков.

Использование статической языковой наглядности на примере слов и картинок на слайде. Christmas Tree, Christmas stockings, Christmas tree balls, Christmas presents.

3. Фонетическая зарядка с использованием тематических скороговорок. Учитель читает-дети повторяют. По 3 раза каждую, увеличивая темп. (5 минут)

- a) Reindeer ride round and round around the town.
- b) Sleepy Santa sleighs silently on the snow sleigh.
- c) Sister Sara saw Santa slowly sleighing on his sleigh.

4. Упражнение на аудирование. Исполнение песни «We wish you a Merry Christmas» с музыкальным сопровождением в презентации, слова в раздаточном

материале. (Рекомендовано, детям заранее ознакомиться с текстом, дома.) (3 минуты)

We wish you a Merry Christmas,
We wish you a Merry Christmas,
We wish you a Merry Christmas,
And a happy New Year.
Good tidings we bring
To you and your kin;
Good tidings for Christmas
And a happy New Year!
Now bring us some figgy pudding,
Now bring us some figgy pudding,
Now bring us some figgy pudding,
And a cup of good cheer.
We won't go until we get some,
We won't go until we get some,
We won't go until we get some,
So bring it right here.

5. Неязыковая статическая наглядность. На раздаточном материале - новая лексика с переводом и картинками: Father Frost – Дед Мороз, Snow Maiden - Снегурочка, cracker - хлопушка, Christmas tree ball – ёлочный шар, New Year tree – новогодняя ёлка, Christmas presents – рождественские подарки, Christmas tree – рождественская ёлка, garland - гирлянда, Santa Claus - Санта-Клаус, snowflake - снежинка, snowman, sparklers – бенгальские огни, Christmas stocking – рождественский носок для подарков, Christmas bell – рождественский колокольчик, paper streamer - серпантин. (5 минут). Учитель проверяет вместе с детьми, устно.



Рисунок 3. Неязыковая статическая наглядность. Новая лексика.

6. Повторение старого материала. Упражнения выводятся на слайд, дети выполняют письменно в тетради, потом учитель вместе с детьми проверяет, устно.

- 1) Alice (to have) a lot of Christmas presents.

- 2) Ann (to wear) a costume of snow Maiden.
- 3) He (to put) his Christmas stockings on the fireplace.
- 4) The children (to make) a snowman yesterday.
- 5) There (to be) sparkles in the box.
- 6) Her friend (to buy) new Christmas tree ball.
- 7) My brother (to see) Father Frost near his house.

7. Неязыковая ситуативная наглядность. Ввод новых слов в активный словарный запас через составление 3 предложений на Past Simple. (7 минут- с учётом чтения по 1 предложению каждым ребенком).



Рисунок 4. Использование новых слов. Using new vocabulary.

8. Отработка навыков чтения. Каждый ребенок читает по строчке стихотворение. (3 минуты)

It's Christmas!
It's Christmas! Merry Christmas!
Yes, it's merry, merry Christmas,
it's time for hanging stockings,
It's time for riding sleighs,
It's time for jolly greeting,
Snow and holly, overeating,
Oh, I love you merry Christmas,
You're the best of holidays

9. Игра «Снежный ком». Ребенок называет слово из новой лексики, следующий за ним ученик называет предыдущее слово и добавляет своё. И так до последнего игрока, пока тот не повторит все слова. (7 минут)

10. Подведение итогов: выставление оценок, домашнее задание. (2 минуты)

Литература

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., Издательство МГУП, 2000.

2. Волшебный английский словарик. Новый год и другие праздники / [авт. -сост.: Л. Зиновьева]. – М.: Эксмо, 2011. – 32 с.: ил. – (Magic Key).
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
4. Маякова Е.В. «Взаимодействие взрослого и ребенка в условиях современного образования». «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса». Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции (12–13 апреля 2016г.). Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы/ Под редакцией О.И. Ключко. – Санкт-Петербург: издательство: ООО «НИЦ АРТ», 2016. С. 545–549. URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_26349440_18775002.pdf
5. Маякова Е.В. Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. № 1 (9). С. 85-90. С. 86.
6. Мещерякова, Е.В., Мещерякова, Ю.В., Исаева, У.А. Обучение младших школьников английскому языку на основе предметной и образной наглядности / Е.В. Мещерякова, Ю.В. Мещерякова, У.А. Исаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1 – С. 198-201.

Позднухова Е.А.,
бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ
ekaterina.arjanova@gmail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

В статье рассматриваются вопросы обучения школьников грамматике английского языка, в частности формы сослагательного наклонения. В статье представлены коммуникативные упражнения, направленные на отработку и закрепление различных форм сослагательного наклонения.

Ключевые слова: коммуникативные упражнения, обучение английскому языку в школе, сослагательное наклонение, активизация форм сослагательного наклонения в речи.

Для участия в коммуникации необходимо владеть не только определенным лексическим запасом, но и закономерностями связи лексем в предложении. На этапе порождения новой синтаксической единицы, как устной, так и письменной, необходимы знания грамматического строя языка коммуникации. Именно благодаря знанию грамматики субъект коммуникации имеет возможность выразить мысли, в устной или письменной форме. Таким образом, грамматика является неким порождающим устройством, в чём и заключается её основная роль, применимо к любой языковой системе.

При изучении и разработке методов преподавания иностранного языка методисты используют грамматику в качестве средства обучения школьников речевой деятельности, рассматривая её как некий базис, необходимый для порождения грамотной речи во всех её видах, которыми в свою очередь являются слушание, говорение, чтение и письмо. Основной задачей педагогической грамматики является ориентированность на цели обучения школьников.

Такие грамматические знания английского языка, как: правильный порядок слов в предложении, верное употребление артиклей, предлогов, союзов, использование подходящих временных форм глаголов – залог успешного овладения английским языком на начальном этапе обучения. Важным аспектом при обучении грамматике является опора на структуры и конструкции изучаемого языка, поскольку грамматика — формальный строй языка (словообразование, морфология и синтаксис), образующий вместе с фонетикой и лексикой его целостную систему [2]. Поскольку грамматическая структура английского языка имеет существенные различия с грамматикой русского языка, это служит причиной испытываемых учениками трудностей в изучении данного языка, поэтому использование конструктивистского подхода, позволяющего анализировать модели предложения становится насущной необходимостью. Это обусловлено тем, что «обобщающие модели могут выступать в роли когнитивно-семантической опоры при обучении английскому языку» [3, с.58].

Делая вывод из всего вышесказанного отмечаем, что необходимо уделять время и особое внимание изучению грамматических правил и структур с самого начала обучения школьников английскому языку.

Одной из наиболее непростых грамматических тем в рамках школьной программы обучения английскому языку является сослагательное наклонение. В английском языке сослагательное наклонение является формой глагола, выражающей желание, предположение, сомнение или нереальность выполнения действия. В русском языке сослагательное наклонение выражается с помощью глаголов в прошедшем времени в сочетании с частицей «бы» (чтобы, если бы и т. д.).

Как известно, в английском языке существуют синтетическая и аналитическая формы сослагательного наклонения. Синтетическая форма

выражается с помощью одного глагола (were, wish, knew). Аналитическая форма – вспомогательный глагол с инфинитивом без частицы «to» (would win, should write, should read). Приведём некоторые примеры для наглядности:

1. *It is necessary that he **run** there immediately. (синтетическая форма) - Необходимо, чтобы он побежал туда немедленно.*

2. *It's a pity you can't help us tomorrow. She **would be** happy. (аналитическая форма) - Жаль, что вы не можете помочь нам завтра. Она была бы рада.*

3. *I **wish** she **would buy** a new dress. (аналитическая форма) - Мне бы хотелось, чтобы она купила новое платье.*

4. *It is impossible that she **should have known** about it. (аналитическая форма) - Не может быть, чтобы она узнала об этом.*

При обучении школьников английскому языку работа с вышеперечисленными формами выражения сослагательного наклонения необходима, так как способы их выражения не являются очевидными для учащихся. Сослагательное наклонение английского языка в базовых учебниках по английскому языку изучается школьниками, начиная с 6-ого класса.

В качестве улучшения восприятия и запоминания данного грамматического материала мы разработали следующие грамматические упражнения, направленные на отработку формы сослагательного наклонения (синтетической и аналитической формы), используя коммуникативный подход. Это, в свою очередь, может помочь учащимся развить также и навыки своей устной речи на английском языке. Данные упражнения не следует использовать на первичном закреплении полученных знаний, так как учащиеся ещё не владеют представленным правилом на достаточном уровне. Упражнения рекомендовано использовать на вторичном этапе закрепления полученных знаний. Особенностью предложенных упражнений является их направленность на развитие коммуникативных навыков. Например, Упражнение 1. *Работа с карточкой* позволяет овладеть конструкциями сослагательного наклонения и при этом выразить свою позицию в рамках заданной ситуации. Пример организации задания.

Упражнение 1. *Работа с карточкой.*

Учащимся предлагаются карточки с ситуациями: *There was a nice summer evening. Everything was calm and pleasant. I walked in the forest with my close friends. Suddenly the heavy rain began!*

If only I knew that heavy rain ..., I...; If only I knew that ...; If only

В данном упражнении учащимся необходимо восполнить предложения на месте многоточий. Необходимо составить три предложения, употребляя сослагательное наклонение. Предложения имеют разную степень завершенности: в каждом последующем предложении представлено меньше

исходных данных, чем в предыдущем, что способствует не только развитию логического мышления учащихся, но и закреплению грамматической структуры сослагательного наклонения.

Упражнение 2. *Исправление ошибок* направлено не только на закрепление формальной стороны высказывания, выраженной в письменном виде, но и тренировки навыков пересказа, что очень важно для формирования устойчивых разговорных навыков. Пример организации задания.

Упражнение 2. *Исправление ошибок.*

Учащимся предлагается исправить ошибки (при условии их наличия) в рамках верного грамматического использования сослагательного наклонения в небольшом тексте, объём которого составляет 5-7 предложений. Пример текста: «Once a little girl did not listen to her mother and went for a walk in the dense forest. She walked and walked. And suddenly she met a terrible wolf. The girl thought: «If only I listened to my mother, I *did not go to the forest alone. If I *would not gone to the forest alone, I *had not have met a terrible wolf. If I had not met a terrible wolf, I would not be afraid that he would *have ate me». После проверки работы учителем, ученику предлагается пересказать данный текст с целью более прочного закрепления полученного навыка употребления сослагательного наклонения. После пересказа можно задать ряд вопросов, которые позволят активировать формы сослагательного наклонения в речи, например, *What would you do if you were the little girl/ the wolf /the girl's mother?* Ответ на подобные вопросы предполагает использование конструкции *I would + infinitive*, что будет способствовать закреплению конструкции в речи ученика. Кроме того, данное задание позволяет активизировать воображение и фантазию ребенка, внести элемент игры на урок.

Таким образом, обучение школьников грамматическим конструкциям английского языка является неотъемлемой частью их когнитивного развития. Именно грамматика способствует грамотному выражению мыслей человека, а также является необходимым компонентом для осуществления эффективной коммуникации между говорящими. Мы полагаем, что при обучении школьников грамматике следует использовать моделирование воображаемых ситуаций, обращение к приёму проблемной истории, а также обязательно использовать коммуникативный подход.

Литература

1. Жернакова М. В. Обучение грамматике английского языка на начальном этапе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 191-193. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8498/> (дата обращения: 16.12.2019).

2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 140с.

3. Петрова И. М. О конструкциях и конструктивистском подходе к анализу моделей предложений в языке (на материале английского языка) // Филологический аспект. 2016. № 1. С. 54-58.

Попов А.В.

бакалавр ИЕиСТ ГАОУ ВО МГПУ

dron1997_97@mail.ru

РАЗВИТИЕ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ 8-9 КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

Статья посвящена вопросам индивидуального обучения английскому языку учеников 8-9 классов. В статье представлены формы работы, которые позволяют активизировать навыки говорения у обучаемых с учетом их возрастных особенностей и интересов.

Ключевые слова: навыки говорения на английском языке, индивидуальное обучение, вариативность фразы, парные словосочетания, развитие беглости речи.

Обучение говорению включает в себя овладение навыками диалогической и монологической речи. Существует два основных метода обучения: развитие речи на основе определенного шаблона; развитие на основе тематики и проблемных вопросов, с использованием собственных знаний и изученного материала. Второй метод используется в старших классах, так как уровень языка и содержательных знаний выше, чем у младших классов. Для получения наилучшего результата, преподаватель должен подготовить учеников, у них должно быть достаточно информации по заданной теме, а также уровень разговорного языка должен быть достаточно сформирован для обсуждения заданной ситуации. При развитии навыков диалога, стоит отметить, что единицы диалога состоят из реплик, которые в свою очередь делятся на инициативные и реактивные. Прежде всего необходимо научить быстрому и адекватному ответу на реплику собеседника. По мнению многих методистов, на этом этапе

эффективно выполнение условно-коммуникативных упражнений на имитацию, ответ на вопрос, сообщение информации по образцу.

В процессе обучения говорению возникает ряд трудностей. В частности, часто ответ может быть очень коротким и состоять из нескольких слов, что не позволяет реализовать навык говорения в полном объеме. Причин подобного явления может быть несколько:

1. ученику сложно составлять мысли на английском языке;
2. у ученика недостаточно большой словарный запас;
3. ученик боится допустить ошибку (грамматическую или неверное произношение).

Данная статья представляет собой изложение нескольких форм заданий, которые позволят решить перечисленные выше трудности. Цель статьи – представить ряд форм и заданий, которые позволяют развивать речевые навыки у учащихся 8-9 классов в условиях индивидуальных занятий. Новизна описываемого нами подхода работы с навыками говорения обусловлена тем, что предложенные задания построены на основе современных данных когнитивной науки, предоставляющие теоретическую основу для использования парных словосочетаний в образовательном ключе [3,4].

Поскольку многие учащиеся овладевают иностранным языком не только на уроках в школе, но и в рамках индивидуальных занятий, нам представляется актуальным рассмотрение организации такой формы работы с учащимися. Анализ методической литературы по этому вопросу показал, что существует ряд рекомендаций, которые необходимо учитывать при организации индивидуального занятия. Наиболее общие рекомендации сводятся к следующему: при обучении говорению не стоит перебивать обучающегося, исправляя каждую ошибку, сразу на ходу. Наиболее подходящий вариант – записывать ошибки во время речи и по окончании речи - задать вопросы, чтобы ученик попытался сам найти и исправить свои ошибки. В условиях современного индивидуального обучения есть возможность использовать заметки телефона или текстовый документ на компьютере. Выписываем предложение так, как его сказал ученик и даем ему время поискать свою ошибку, если ошибка найдена и исправлена – продолжаем занятие. Если ошибка не найдена, то необходимо попросить выписать себе это предложение с исправлением и задать в качестве домашнего задания повторить тему, в которой была допущена ошибка. На следующем занятии во время обсуждения “случайно” приводим обучающегося к этой фразе и слушаем его(её) ответ.

С первых уроков стоит уделять внимание говорению и аудированию. Также стоит помнить о различных коммуникативных воздействиях указ/просьба и как можно раньше начать объяснять отличие одного от другого. Изначально,

учитель может применять просьбы в своих высказываниях ученику, чтобы у него происходило запоминание вежливых форм просьб [1].

Для расширения словарного запаса и развития мышления на английском языке, а также практики говорения мы можем применить различные упражнения, которые будут замаскированы под игры или простую беседу. Эмоциональный фактор в обучении может играть ключевую роль на начальном этапе, именно в самом начале наша задача - привить интерес к предмету и создать мотивацию к изучению языка [2].

Рассмотрим некоторые формы работы в рамках индивидуального обучения школьников 8-9 классов. Данные формы осуществляют переход от более простых заданий к более сложным, требующим не только использование конкретной структуры вопроса или фразы, но и способствующие развитию логики и навыков аргументации.

1. Игра «Угадай слово» (Hot Seat).

Выписываем слово, например, *dog*. Ученик задает вопросы, которые могут привести его к слову: съедобно или нет, живой предмет или нет и, в зависимости от ответов, строить свои последующие вопросы. Задача – угадать слово. В такой игре отрабатываются более простые словосочетания.

2. Игра «Поиск проблемы» (What's my problem?).

Мы придумываем жизненную проблему, например, *проблемы в обучении* (Problems at school). Ученик задает вопросы, чтобы понять к кому ему необходимо обратиться или что необходимо сделать, чтобы решить эту проблему. Задача – угадать проблему и обсудить возможные решения. Такая игра отрабатывает словосочетания, ведение диалога.

3. Лексическая игра «Вариативность ситуации» (Variability).

Предлагаем два глагольных сочетания, например, *любить и верить*. Задание: “Создайте два предложения, с перестановкой местами этих глаголов, изменив основное внимание с одного на другой.” В зависимости от порядка глаголов, мы можем получить разные эмоциональные окраски, что нам и необходимо в данной задаче. [3]. Например, *Он любил и верил каждому её слову. Он верил и любил её несмотря ни на что*. Такое задание поможет развить навык монологического высказывания, активирует изученные конструкции и тематические словосочетания.

4. Связь между предметами (Bridge).

Ученику дается набор слов или тем, никак не связанных между собой. Задача обучающегося – в течении минуты или двух говорить всё, что ассоциируется с этим словом, далее, по истечении времени, создать плавный переход к следующей теме (слову) и т.д. Схема: **item - bridge – item**. В данном случае неважно насколько банальные идеи будут звучать, неважно как сильно будут притянуты друг к другу переходы и слова. Если связь получается, то задача

выполнена правильно. Пример организации работы в рамках данного задания. Ученику даются следующие слова: *шоколад, бумага, телефон, водопад*. Примерная схема ответа ученика: *«Шоколад – бывает белым, молочным и горьким, состоит из какао бобов, какао бобы растут на деревьях. (Возможный переход) – бумагу можно создать из деревьев. Бумага – используется как детьми, так и взрослыми, бумага бывает разных форм и даже цветов, из бумаги можно создать аппликацию. (переход) – идеи для создания аппликации можно посмотреть в интернете с помощью телефона»* и т.д. В таком задании ученик будет использовать известные конструкции, словосочетания, времена. Для активизации лексического материала можно использовать парные словосочетания из глаголов [3] и существительных [4]. В этом случае задача осложняется, но принцип построения высказывания сохраняется.

5. Обсуждение на основе личных интересов учащихся (Discussion).

Предлагаем ученику выбрать любую тему или предмет, о котором мы будем говорить. Разговор должен длиться минимум 3 минуты. Можно говорить о чем-то серьезном, а можно о чем-то повседневном. Например, ученик(ца) увлекается творчеством Oscar Wilde, мы говорим: *Давайте обсудим мотивы героев «Кентервильского приведения» или Давайте рассмотрим конец романа «Портрет Дориана Грея» и попытаемся решить хороший конец или плохой.* Второй пример контекстного подхода к учебному материалу: ученик(ца) увлекается дизайном помещений, мы говорим: *Давайте нарисуем и раскрасим комнату, затем вы расскажите о своем рисунке: что и где находится, кто будет там жить, чем будут заниматься эти люди.* В результате, ученик будет размышлять над темой и использовать знакомые слова и конструкции для построения своей речи.

Таким образом, путем игр и развлечений мы развиваем диалог, монолог, речевые конструкции, усваиваем клише и словосочетания: парные и непарные, вырабатываем реактивность и адекватность реагирования на речевой стимул, а также уделяем внимание фонетической стороне речи. Отметим, что занятие проводится на английском языке. При этом важно соблюдать контроль за ритмико-мелодическим оформлением речи, поскольку "живое общение между людьми осуществляется именно через звуковую сторону и ритмомелодику языка» [5, с. 66]. Предложенные выше формы работы с учащимися 8-9 классов отражают их возрастную потребность в выражении и формировании своей индивидуальности. Умение сформулировать свою позицию, осмыслить ситуацию, участвовать в обсуждении интересующих их проблем – все это позволяет установить контакт с учеником и создать благоприятную обстановку на занятии.

Литература

1. Межина А.В. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя английского языка в контексте межкультурного языкового образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. Т. 11. № 2. – С. 102-107.
2. Межина А.В. Эмоциональный фактор в обучении младших школьников иностранному языку / А.В. Межина // В сборнике: Академическая наука - проблемы и достижения. н.-и. ц. «Академический». - 2014. - С. 132-136.
3. Петрова И.М. Вариативность парных глагольных сочетаний как отражение изменения когнитивного фокуса в первичной предикации // Современный ученый. 2019. № 4. С. 290-297.
4. Петрова И.М. Когнитивный аспект комбинаторики сочинительных парных словосочетаний в английском и русском языках // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 9. С. 151-156.
5. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект // Казанская наука. 2018. № 9. С. 64-67.

Смирнова Л.А.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

uchihau@mail.ru

ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»



Статья посвящена значению игровой деятельности в обучении детей дошкольного возраста иностранному языку. В основе исследования лежат статьи Сафоновой В.В., Маяковой Е.В., Апаринной Ю.И. В статье представлены примеры игр, которые можно использовать при проведении занятий по английскому языку с дошкольниками.

Ключевые слова: разработка игр, дети дошкольного возраста, обучение английскому языку.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом развития и становления личности ребёнка. Основным видом деятельности дошкольника является игра. Способствует развитию творческих и умственных способностей, расширяет кругозор, способствует познанию окружающего мира, формирует личность ребёнка, развивает стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть его успешность в учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. В связи с этим, основная задача дошкольных образовательных учреждений – подготовить гармонично, разносторонне развитого ребёнка к школе.

Основа возникновения стимула к учебе по мнению А.Н. Леонтьева – это игра, в которой развиваются новообразования и появляется познавательный мотив. Л.С. Выготский отмечал возникновение замысла у дошкольников, что определяет появление творческой деятельности у детей. «Воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре» - говорил А. С. Макаренко. Я.А. Коменский подчеркивал, что игра — это серьёзная умственная деятельность, в которой развиваются способности ребёнка.

Обучение дошкольников иностранному языку прежде всего направлено на общее развитие личности ребенка, на развитие культуры его речи, расширение кругозора. Такой возраст при правильном подходе в обучении может быть сенситивным к формированию основ иноязычной коммуникативной компетенции, диалогической и монологической речи. В основе развития умений монологической речи детей дошкольного возраста педагог закладывает способность и готовность вывести детей на разговор о себе, о членах своей семьи, об игрушках, о любимых животных, предметах мебели в игровой комнате и на картинке. Важно помнить, что детей в возрасте 3-7 лет необходимо учить овладению только устными видами речевой деятельности: аудированием, т. е. слушать и понимать, и говорением в форме диалога и монолога.

В процессе общения дети овладевают элементарными формами приветствия и прощания со взрослыми и детьми, учитывая речевой этикет страны изучаемого языка, учатся реагировать на вопросы собеседника (педагога или сверстника) в зависимости от ситуации общения [5].

Нельзя в этой связи не согласиться с мнением Ю.И. Апариной, указывающей в своем исследовании на важную роль речи педагога, которая во всем многообразии функционального состава и качественных характеристик, оказывает целенаправленное вербальное воздействие и вызывает у детей непреодолимое желание участвовать в диалоге средствами иностранного языка,

что несомненно оказывает позитивное влияние на интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка [1].

В свете заданной темы стоит отметить статью Сафоновой В.В., доктора педагогических наук, специалиста в области методики иноязычного образования, разработчика концепции и общетеоретических основ социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, «Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения». В своём труде автор освещает причины появления социально-культурного подхода, раскрывает его сущность и принципы, поднимает вопрос межкультурной коммуникации, рассказывает о социокультурной компетенции. Сафонова В.В. в своей статье опирается на личный опыт, современные тенденции и труды признанных специалистов в области иноязычного образования и не только (Бим И.Л., Зимняя И.А., Верещагин Е.М. и другие) [3].

Важность статьи заключается в том, что она разъясняет для молодых специалистов новые понятия в образовании максимально доступным и лаконичным языком, используя схемы. Труд автора актуален для начинающих и действующих педагогов, он знакомит с новыми векторами развития педагогики, что позволит, используя полученную информацию, повысить свой профессиональный уровень и качество обучения.

Затрагивая тему «Игры в обучении дошкольников английскому языку», нельзя не обратить внимания на статьи кандидата педагогических наук, Е.В. Маяковой. В своей публикации автор предлагает классификацию познавательно-развивающих игр, тематическое планирование занятий по обучению детей дошкольного возраста (от 3-4 до 7 лет) английскому языку в рамках инновационной методики («деятельностной стратегии»). Тема статьи является актуальной, особенно в наше время, благодаря активной межкультурной коммуникации. Многие детские сады стараются соответствовать социальному заказу, в связи с чем открывают кружки для занятия английским языком. Делается это для лучшей адаптации детей в младший школьный период на уроках английского языка. Данная статья будет очень полезна педагогам дополнительного образования. Она имеет грамотно составленную картотеку игр для разных возрастных групп, которые можно использовать на занятии для лучшего усвоения детьми материала и их активного вовлечения в процесс обучения. Стоит отметить, что имеются не только словесные и дидактические игры, но и подвижные, что позволит снизить утомляемость детей за счёт смены видов деятельности [3].

Другая статья Е.В. Маяковой «Английский язык: подготовительный этап к обучению в школе. Тематическое планирование по темам «Еда. Продукты

питания. Напитки.», представленная в журнале «Дошкольное воспитание» выпуск №7 в 2019 год, освещает следующие вопросы [2]:

- Зачем обучать детей в дошкольном возрасте иностранному языку?
- Как обучать детей дошкольного возраста иностранному языку?
- Какими знаниями должен владеть педагог для обучения детей дошкольного иностранному языку?
- Какие знания дошкольник может усвоить на этапе обучения английскому языку?

В своей статье автор опирается методическую литературу, чтобы раскрыть и ответить на вышестоящие вопросы. Тема статьи актуальна для педагогов дополнительного образования в дошкольных учреждениях, так как изучение английского языка продолжает набирать обороты, появляются и совершенствуются методики преподавания в соответствии с социальным заказом. В статье представлен материал, который поможет педагогам подготовить материал для собственных занятий с детьми, определить цели и средства их работы [2].

На основе анализа выше перечисленных авторов и предложенной классификации игр для дошкольников, предлагаю разработку игр для обучения английскому языку детей дошкольного возраста.

Речевые игры

«Broken phone»

Возраст: 3-7. *Задачи.* Совершенствовать произношение детей. Закреплять слова по текущей теме. Дети говорят друг другу на ушко английское слово, которое назвал педагог. Крайний ребёнок называет слово, которое ему передали, и переводит его.

«Find different»

Возраст: 5-7 лет. *Задача.* Совершенствовать умение отвечать на вопросы. Педагог показывает детям две картинки с отличиями и просит их назвать.

- The left cat is black. The right cat is white.
- The left cat sleeps. The right cat plays.

Предметные игры

«Lay the table»

Возраст: 5-7 лет. *Задача.* Закреплять у детей знания о названиях продуктов питания, напитках, столовых приборах. Перед детьми ставится стол с игрушечными фруктами, овощами, напитками, столовыми приборами. Дети по очереди выполняют команды педагог:

- Ann, take a banana, please. Put the banana on the table.
- Where should we put a knife, Liza?

«Magic bag»

Возраст: 3-4 года. Задачи. Закреплять знания детей об овощах и фруктах. Совершенствовать умения отвечать на вопрос. Развивать моторику. Педагог берёт плотный мешочек, в котором лежат муляжи фруктов (овощей). Каждый ребёнок по очереди опускает руку в мешок, находит один из муляжей. Педагог спрашивает:

- What is it?

- It's a ...

Потом ребёнок достаёт предмет и проверяет, правильно ли он его назвал.

Сюжетно-ролевые игры

«The Zoo»

Возраст: 5-7. Задача. Закреплять знания о животных и об их рационе. Совершенствовать вежливые обращения. Выбирается ребёнок, он становится работником зоопарка. Остальные дети – животные. Работник подходит к каждому животному и спрашивает, кто он и что ест.

- Hello. Who are you?

- Hello. I'm a monkey.

- What do you eat?

- I like bananas.

- It's for you.

- Thank you.

- Welcome.

Усложнение. Дети могут не назвать своих животных сразу. Они могут давать их характеристику.

- Hello. Who are you?

- Hello. I'm big. I have a long nose.

- Are you an elephant?

- Yes, I am.

«Lost and Found»

Возраст: 5-7. Задачи. Закреплять знания по теме «Игрушки» (можно взять другую тему). Совершенствовать вежливую речь, развивать умение задавать альтернативные вопросы и отвечать на них. Выбирает один ребёнок, который будет ведущим. Остальные дети по очереди подходят к нему и говорят, что они потеряли.

- Hello. I lost my teddy bear. Help me, please.

- Hello. Is your teddy big or small?

- It's small.

- Is it brown or white?

- It's white.

- Is it your teddy bear?
- Yes, it is. Thank you.
- Welcome.

Подвижные игры

«The flower»

Возраст: 3-4 года. *Задача.* Совершенствовать знания о цветах. Каждый ребёнок получает лепесток разного цвета. Дети встают в круг, вытягивая руку в центр круга, образуя цветок. Дети идут по кругу. Ведущий (педагог) говорит:

- Breeze is blowing, yellow petal is going!

Тот, у кого жёлтый лепесток, должен быстро убежать. Так повторяется со всеми цветами. Для усложнения можно называть сразу несколько цветов.

«Snowmen and Sun»

Возраст: 3-4 года. *Задача.* Закрепить знания о погоде. Дети изображают снеговиков, педагог становится солнцем. Снеговики садятся на корточки и читают стихотворение:

Snow, snow

Snowmen – grow! (снеговики растут- встают с корточек, тянут руки вверх)

Педагог появляется и говорит:

Sun, sun

Snowmen – run! (снеговики убегают).

Литература

1. Апарина Ю.И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития. Журнал: Образование и саморазвитие. - М.: Издательство Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2010.

2. Маякова Е.В. Английский язык: подготовительный этап к обучению в школе. Планирование по теме «Еда. Продукты питания. Напитки.» Дошкольное воспитание. 2019. № 7. С. 62-68.

3. Маякова Е.В. Инновационное обучение английскому языку. Тематическое планирование занятий. Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 84-91.

4. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения. Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2-13.

5. Чудочина Т. П. Игра в обучении дошкольников иностранному языку// Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 76-78. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3604/> (дата обращения: 17.12.2019).

Смирнова С.А.

бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

sofiy11@bk.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

По материалам научно-практического семинара «Методические и лингвистические аспекты обучения иностранному языку»

В статье рассматривается проблема обучения младших школьников аудированию на иностранном языке. Автор предлагает применение различных методических техник с целью вовлечения эмоциональной сферы в процесс восприятия иноязычной речи. Автор приводит примеры использования иноязычного окружения для достижения поставленной цели. Автор представляет этапы и приемы обучения аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе. В статье доказывается, что умелое сочетание сензитивного периода начала овладения иноязычной компетентностью и правильно организованной дидактической речи дает продуктивный результат при обучении аудированию младших школьников.

Ключевые слова: аудирование, коммуникативный процесс, эмоциональная сфера.

The article deals with the problem of teaching younger students listening in a foreign language. The author suggests the use of various methodological techniques to involve the emotional sphere in the process of perception of foreign language speech. The author gives examples of using a foreign language environment to achieve this goal. The author presents the stages and methods of teaching listening in foreign language lessons in primary school. The article proves that the skillful combination of the sensitive period of the beginning of mastering foreign language competence and properly organized didactic speech gives a productive result when teaching listening to younger students.

Key words: listening, communicative process, emotional sphere.

Неуклонное повышение требований, предъявляемых к качеству образовательного процесса, ставит перед методистами и учителями все более и более сложные в дидактическом отношении задачи.

Официальное начало изучения иностранного языка в начальной школе дает с одной стороны неоспоримые преимущества, поскольку мы имеем возможность не упустить сензитивный период начала изучения языка, с другой стороны, приводит педагогов в методический тупик, поскольку вопрос: «Как это сделать на практике?» приобретает небывалую остроту.

Из четырех видов речевой деятельности, на формировании которых и основывается обучение иностранному языку, аудирование является наиболее проблемным с технологической точки зрения.

Если мы проследим тенденцию освоения родного языка ребенком, станет совершенно очевидно, что именно аудирование является первым видом речевой деятельности, с которой он сталкивается. Родной язык ребенок слышит еще до своего рождения и начинает активно усваивать сразу после появления на свет. Так формируется пассивный речевой запас родного языка, который со временем, при наличии благоприятных условий превратится в активный.

По такому же принципу следует формировать и аудиальное восприятие иноязычной речи. Маленький лингвист непременно должен быть погружен в иноязычную коммуникативную среду.

Если обратиться к практике билингвизма, мы увидим, что ребенок-билинг неплохо осваивает несколько языков, звучащих в его окружении. Возможно ли здесь смешение, путаница, лингвистические сложности? Безусловно, такие моменты возможны. Стоит ли их бояться? Однозначно – нет! Пройдет совсем немного времени, и малыш уже свободно говорит на нескольких языках, не путая их между собой.

Что же является стимулом к такому сложному усвоению двуязычной системы общения? Это определенно социальная среда, требующая от ее нового участника активного использования двух и более систем лингвистической коммуникации.

Хорошей и продуктивный опыт демонстрирует система работы иноязычного гувернера – тьютора, который говорит с ребенком только на иностранном языке, в то время как родители говорят с ним на родном.

Обучение иностранному языку и иноязычной культуре в значительной мере требует индивидуального подхода. Индивидуальный подход – это особая форма организации учебного процесса, который необходимо моделировать, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Ю.И. Апарина делает вывод, что мастерство учителя проявляется в выборе лингвистических и речевых средств, которые коррелируют с определенной педагогической ситуацией, т.е. индивидуальный опыт педагога [1].

Все эти примеры говорят об одном – естественная среда иноязычной коммуникации способствует легкому и продуктивному освоению иностранного языка ребенком.

На практике в начальной школе мы имеем весьма незначительное время для формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Три урока в неделю, несомненно, очень мало, чтобы иностранный язык стал средством коммуникативного общения. Тем не менее – мало, это лучше, чем ничего!

Задача учителя иностранного языка в начальной школе состоит в создании иноязычной среды на своих уроках, а также проблемных ситуаций, единственным средством выхода из которых будет переход на иностранный язык.

Следует отметить значимость фасилитативного подхода к обучению аудированию на этапе изучения иностранного языка в начальной школе. Фасилитация в дидактике означает создание благоприятной атмосферы взаимопомощи, приятия, взаимовоздействия, положительного отношения к учебному процессу. Только позитивный микроклимат, ощущение внутреннего комфорта и спокойствия позволит создать на уроке обстановку умственного напряжения и эмоциональной свободы, которая и будет способствовать достижению продуктивности воздействия [5].

Необходимо слушать песни и эмоционально окрашенные диалоги на английском языке, но непременно с поставленной лингвистической задачей. Продуктивно действует метод просматривания известных детям мультипликационных фильмов на английском языке с необходимостью выполнить то или иное лингвистическое требование.

Важно отметить, как утверждает Бурнакова К.Н., что ученики начальной школы легче других обучаются аудированию иноязычной речи, овладевают ритмомелодикой иностранного языка. Ребенок осваивает основные тенденции и закономерности ритмомелодики в иностранной речи [4].

Нельзя при этом недооценивать силу воздействия дидактической речи. Именно речь учителя, соответствующим образом оформленная и направленная на преодоление возможных лингвистических барьеров, может способствовать прорастанию первых робких ростков коммуникативной компетентности.

Как указывает в своем исследовании Апарина Ю.И., адаптивная речь учителя является средством создания иноязычной коммуникативной компетентности [2].

Педагог обращается к детям на иностранном языке, сопровождает свою речь жестами, облегчающими понимание. Постепенно речь учителя усложняется, дети понимают его, поскольку общение на иностранном языке проходит в контексте учебной ситуации урока.

Дидактическая речь, как отмечает в своем исследовании Ю.И. Апарина, является средством для оказания оптимального воздействия педагога на ученика для обеспечения максимальной эффективности учебного процесса. Необходимо выделить такое качество речи учителя как ее аттрактивность. Именно аттрактивная речь учителя создает на уроке условия для активного взаимовоздействия [3].

При выборе лингвистического материала для аудирования необходимо учитывать такой важнейший элемент дидактического воздействия, как

эмоциональный аспект. Если ребенок слышит эмоциональную речь, эти положительные эмоции передаются и ему, значимость услышанной информации не вызывает сомнений, и восприятие иноязычного лингвистического материала происходит значительно эффективней.

Таким образом, первый опыт в обучении аудированию ребенок получает еще до начала выполнения первых заданий в этом направлении. Он слушает песни и стихи, узнает знакомые слова, звучащие в них, старается ответить на несложный вопрос по содержанию песни или диалога.

Ребенок слушает речь учителя, выполняет его требования и процесс формирования компетентности в области аудирования начинает незаметно совершенствоваться.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – №1. – С. 238-240.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сборник статей. – М.: МГПУ. – 2013. – С. 223-231.
3. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей иностранного языка в начальной школе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моск. город. пед. ун-т. Москва, 2006
4. Бурнакова К.Н., Боргоякова Т.Н. Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект/Казанская наука. №9, 2018. – Казань: Казанский Издат-ий Дом, с. 64-67.
5. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. №5. С. 61-65.